

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL

JOYCE RODRIGUES DA SILVA MAGALHÃES

**PRÁTICAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
INGLÊS: REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA-  
FORMADORA**

MACEIÓ  
2023

JOYCE RODRIGUES DA SILVA MAGALHÃES

**PRÁTICAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
INGLÊS: REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA-  
FORMADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, na linha de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

MACEIÓ-AL  
2023

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

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M189p Magalhães, Joyce Rodrigues da Silva.  
Práticas decoloniais na formação inicial de professores de inglês :  
reflexões autoetnográficas de uma professora-formadora / Joyce Rodrigues da  
Silva Magalhães. - 2023.  
267 f. : il. color.

Orientador: Sérgio Ifa.  
Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.  
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 239-251.  
Apêndices: f. 253-261.  
Anexos: f. 263-267.

1. Práticas decoloniais. 2. Professores de inglês – Formação. 3.  
Autoetnografia. 4. Linguística aplicada. I. Título.

CDU: 81'33 : 371.13

*Dedico esta tese ao meu pai, que me ensinou a lutar por um mundo mais justo. Às minhas filhas, Elisa e Alice, que me ensinaram a abraçar as minhas emoções e me mostraram a força mais potente que é o amor. E aos meus alunos, futuros professores, que carregam a esperança de construir um mundo mais humano através da educação.*

## **O Rio da Gratidão:**

### **Aos que contribuíram para o florescimento desta pesquisa**

*Dizem que as flores jamais esquecem daqueles que as regam. Durante a escrita desta tese, mantive essa metáfora em mente, e por isso, quero expressar minha gratidão a todos que contribuíram para o florescimento desta pesquisa. Cada palavra, cada ideia, cada avanço é um reflexo do apoio e encorajamento que recebi ao longo desta jornada. Assim como as flores recordam de quem as regou, esse texto é um testemunho do meu apreço por todos que me apoiaram em cada etapa desta desafiadora missão. A todos vocês, meu sincero agradecimento!*

*Gostaria de expressar minha sincera gratidão ao meu orientador, **Sérgio Ifa**, por toda assistência, orientações e provocações durante esta pesquisa. Sua habilidade em problematizar, desafiar minhas ideias e estimular meu pensamento crítico contribuiu significativamente para o aprimoramento da qualidade desta pesquisa. Sou grata por sua paciência, disposição para ouvir minhas dúvidas e preocupações, e serenidade genuína, especialmente nos momentos mais desafiadores. Essas atitudes foram essenciais para criar um ambiente de orientação acolhedor e tornar este processo mais tranquilo e produtivo. Por tudo isso, sou imensamente grata.*

*Meus agradecimentos aos professores **Paulo Stella, Fabrício Ono, Flávia Meniconi e Rusanil Junior** pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação. Suas orientações e problematizações contribuíram significativamente para o aprimoramento desta pesquisa de doutorado. Meu agradecimento especial ao meu querido orientador de mestrado, professor Paulo, por me guiar no universo na pesquisa e por despertar a minha paixão pela Linguística Aplicada. Obrigada por todo o incentivo e por ter me inspirado tanto. Também gostaria de expressar minha gratidão à professora **Kelly Santos** por ter aceitado o convite para fazer parte da minha banca de defesa. Tenho certeza de que seus valiosos apontamentos irão enriquecer e aprimorar significativamente este trabalho. Vocês são parte desta pesquisa!*

*Aos meus amados pais, **Cledson** (in memoriam) e **Rosa**, que sempre foram a base sólida na qual construí minha vida, minha inesgotável fonte de inspiração, determinação e perseverança. Foram eles que, desde o início, incentivaram os meus estudos, apoiaram a minha jornada acadêmica e me acolheram e oraram por mim nos momentos desafiadores. Queridos pai e mãe, quero que saibam que os seus esforços não foram em vão. Com orgulho, posso*

*dizer que sua filha é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. A vocês, minha eterna gratidão!*

*Ao meu querido esposo, **Antônio Carlos**, agradeço por seu companheirismo, por seu irrestrito cuidado com a nossa família, especialmente, durante a construção desta pesquisa, e por seu apoio incondicional neste projeto. Suas leituras da tese e sugestões, palavras de carinho nos momentos mais difíceis, os cafés preparados com amor quando eu precisava de coragem e os abraços silenciosos quando as palavras não eram necessárias, foram essenciais para me manter firme nesta jornada. Obrigada por acreditar em mim e por fazer deste projeto o nosso sonho compartilhado. A “nossa tese”, finalmente, ficou pronta!*

*Às minhas amadas filhas, **Elisa e Alice**, que são a minha inesgotável fonte de força, alegria e amor genuíno. Peço perdão pelas vezes em que a minha presença física se fez ausente enquanto me dedicava à elaboração desta pesquisa científica. Prometo que, agora, irei compensar esses momentos, levando-as com mais frequência ao parquinho e acompanhando-as nos passeios com nossos pets, **Red e Meg**. Amo vocês!*

*Aos meus irmãos, **Elvanio e Diego**, agradeço pelo apoio e carinho de sempre e às minhas irmãs **Ingrit e Gabrielle** e à minha cunhada **Aline**, por estarem sempre presentes nos momentos de angústia, ouvindo-me com paciência e compreensão, e por compartilharem comigo os momentos de alegria e descontração. Agradeço a vocês, especialmente, que, ao lado da minha mãe, cuidaram das minhas filhas com tanto amor e dedicação nos momentos em que eu não pude estar presente. Esse amor manifestado através dos cuidados que vocês dispensaram a elas jamais será esquecido. Vocês têm um lugar especial no meu coração.*

*Agradeço aos meus colegas e professores da UNEAL, cujo incentivo foi fundamental nesta jornada. Em especial, gostaria de expressar minha gratidão à **Delma**, minha estimada orientadora de TCC e colega de trabalho e aos colegas **Ronaldo, Ahiranie e Assis**, pela empatia e disposição para assumir minhas disciplinas durante o meu afastamento para a conclusão da tese. Meu mais sincero obrigada a todos vocês!*

*Sou muito grata aos meus colegas de pós-graduação: **Maryana, Jonatha, Andrey, Beny, Jade, Jordana, Rusanil e Ritaciro**. Os encontros que compartilhamos semanalmente foram uma fonte de crescimento e aprendizados. Cada etapa desta pesquisa foi acompanhada por suas leituras, discussões enriquecedoras e sugestões valiosas. Em particular, agradeço à **Maryana e Jonatha**, que participaram desta pesquisa como colaboradores decoloniais. Obrigada a todos vocês!*

*Aos meus queridos alunos, que foram os protagonistas desta pesquisa, o meu eterno agradecimento. Vocês transformaram sentimentos de angústia em momentos de afeto e entu-*

*siasmo. Com vocês, pude compartilhar as minhas histórias e escutar as suas, dar e receber acolhimento, ensinar e aprender, e mais que isso, amar e ser amada. Gratidão a todos vocês pelos nossos bons encontros. De modo especial, agradeço ao querido **Tiago** por compartilhar comigo suas angústias acadêmicas e por buscarmos juntos caminhos mais humanos para o ensino-aprendizagem de línguas. Gratidão por toda parceria e afetos!*

*Agradeço imensamente à minha psicoterapeuta, **Ana Claudia**. Mesmo sem ter lido, ela conhece intimamente a trajetória de construção da minha tese. Sou grata por ela ter estado ao meu lado durante este processo de doutoramento, ouvindo minhas angústias, ajudando-me a entender minhas emoções e a refletir sobre a melhor forma de lidar com elas. Sua presença nos momentos de maior necessidade foi imprescindível. Obrigada, Ana, por tornar esta jornada mais saudável.*

*Sou muito grata à **Universidade Estadual de Alagoas**, minha segunda casa, a qual tenho muito carinho e zelo, por transformar minha vida e as vidas dos meus irmãos. Agradeço ao **Instituto Federal de Alagoas** pela oportunidade de participar da primeira turma de especialização em Linguagens e Práticas Sociais e por sua importância na minha formação docente e no aprimoramento do meu olhar social para o universo da linguagem. Agradeço também à **Universidade Federal de Alagoas**, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, pela construção da minha identidade de professora-pesquisadora por meio do mestrado e doutorado e por me mostrar que é possível mudar o mundo através da educação. Estendo meus agradecimentos a todas as instituições de ensino superior e renovo o meu compromisso de lutar por uma universidade pública democrática e de qualidade.*

*Agradeço a **Deus**, meu refúgio e fortaleza, que me acolheu em Seus braços e me sustentou na fé nos momentos de dificuldades e incertezas. Minha gratidão ao **universo** pela energia emanada em forma de tranquilidade e paz. Agradeço à **natureza** que renova as minhas forças a cada nascer do sol, a cada brisa e a cada onda do mar, onde me sinto parte integrante e responsável. Sou grata à minha **ancestralidade**, raiz da minha identidade, por me desafiar e me guiar em caminhos desconhecidos na esperança de honrar o meu legado e proporcionar dias melhores para as próximas gerações.*

*“Uma menina e sua mãe passaram por uma estátua que retratava um homem europeu dominando um leão com as próprias mãos. A menina parou, olhou intrigada e disse: ‘Mamãe, alguma coisa está errada com essa estátua. Todo mundo sabe que um homem não seria capaz de dominar um leão’. A mãe lhe respondeu: Mas querida, lembre-se que foi o homem quem construiu a estátua”.*

(Katie G. Cannon, 1985)

## RESUMO

Devido ao histórico de ocidentalização, o cânone dos saberes ensinados/aprendidos nas universidades brasileiras é, fundamentalmente, baseado nas teorias produzidas por países do norte global. O currículo das academias brasileiras está profundamente enraizado no colonialismo e silencia o debate sobre raça, gênero e classe social no campo educacional. Na contramão desse projeto colonial, a pedagogia decolonial busca resistir de forma política, prática, teórica, sistêmica e cultural, romper com os paradigmas dominantes e propor formas de pensar a partir das posições epistêmicas subalternas. Essa compreensão é de fundamental importância na formação de professores para o desenvolvimento de práticas decoloniais em sala de aula e fora dela. Nesse sentido, essa pesquisa de doutorado tem o objetivo de refletir sobre o processo de desenvolvimento de práticas decoloniais na formação de professores de inglês da UNEAL, campi I e III. Para isso, adoto uma pesquisa autoetnográfica/emocionada, como opção decolonial, que busca compreender o contexto de formação de professores a partir das minhas experiências pessoais/profissionais como professora/formadora e das gentes da pesquisa. A autoetnografia é um instrumento de força política capaz de contrapor as tendências acadêmicas dominantes, na medida em que busca compreender melhor as relações interpessoais, possibilita um repensar das práticas sociais e incentiva a responsabilidade pessoal/profissional e agência por meio da conscientização e mudança social/cultural. Essa pesquisa está ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada crítica, transgressiva, problematizadora e militante. Esses pressupostos se preocupam com as desigualdades sociais, as reflexões críticas sobre nós e o mundo e as possibilidades de transformá-lo; opõem-se, resistem e cruzam os limites opressores das dominações sociais; questionam as premissas que orientam o nosso modo de viver; e propõem questões práticas, por meio das (língua) gens, que viabilizem a execução dos ideais em prol das igualdades sociais e de uma educação humanizadora. A pesquisa foi realizada nos cursos de Letras/Inglês da UNEAL, Campi I e III, durante o ano de 2022 e contou com a participação de 30 alunos das disciplinas de Linguística Aplicada (Campus III, 2022.1), Expressão Oral e Língua Inglesa (Campus I, 2020.2). A pesquisa permitiu uma reflexão crítica sobre a formação de professores de inglês da UNEAL, destacando traços coloniais e proporcionando uma (re) significação da minha prática docente por meio de uma perspectiva decolonial. A pesquisa também incentivou uma postura crítica entre os futuros professores, promovendo a conscientização sobre temas sociais relevantes e estimulando sentimentos de empatia e autonomia. Além disso, a pesquisa favoreceu uma mudança de atitude em relação à luta por justiça social. O estudo demonstrou que é possível fazer ciência na academia valorizando saberes diversos, respeitando a diversidade cultural e acolhendo as emoções e afetos da comunidade acadêmica.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Língua Inglesa; práticas decoloniais; autoetnografia; Linguística Aplicada.

## ABSTRACT

Due to the history of westernization, the canon of knowledge taught/learned in Brazilian universities is fundamentally based on theories produced by countries of the global north. The curriculum of Brazilian academies is deeply rooted in colonialism and silences the debate about race, gender, and social class in the educational field. Against this colonial project, decolonial pedagogy seeks to resist in a political, practical, theoretical and systemic way, to break with dominant paradigms and propose ways of thinking from subaltern epistemic positions. This understanding is of fundamental importance in the teacher education for the development of decolonial practices in and out of the classroom. In this sense, this doctoral research aims to reflect on the process of developing decolonial practices in the teacher education of English at UNEAL, campuses I and III. I adopt an autoethnographic/emotional research, as a decolonial option, which seeks to understand the context of teacher education from my personal/professional experiences as a teacher/trainer and the people of the research. Autoethnography is an instrument of political strength capable of opposing dominant academic tendencies, as it seeks to better understand interpersonal relationships, enables a rethinking of social practices, and encourages personal/professional responsibility and agency through awareness and social/cultural change. This research is anchored in the assumptions of critical, transgressive, problematizing, and militant Applied Linguistics. These assumptions are concerned with social inequalities, critical reflections on ourselves and the world, and the possibilities of transforming it; they oppose, resist, and cross the oppressive boundaries of social dominations; they question the premises that guide our way of living; and they propose practical questions, through languages, that enable the execution of ideals in favor of social equality and a humanizing education. The research was carried out in the courses of English Language at UNEAL, Campuses I and III, during the year 2022, with the participation of 30 students from the subjects of Applied Linguistics (Campus III, 2022.1), Oral Expression and English Language (Campus I, 2020.2). The research allowed a critical reflection on the education of English teachers at UNEAL, highlighting colonial traits and providing a (re)signification of my teaching practice through a decolonial perspective. The research also encouraged a critical stance among future teachers, promoting awareness of relevant social issues and stimulating feelings of empathy and autonomy. In addition, it favored a change of attitude towards the fight for social justice. The study demonstrated that it is possible to do science in academia valuing diverse knowledge, respecting cultural diversity and welcoming the emotions and affections of the academic community.

**Keywords:** Teacher education; English language; decolonial practices; autoethnography; Applied Linguistics.

## RESUMEN

Debido a la historia de occidentalización, el canon de conocimientos enseñados/aprendidos en las universidades brasileñas se basa fundamentalmente en las teorías producidas por los países del norte global. El currículo de las academias brasileñas está profundamente arraigado en el colonialismo y silencia el debate sobre raza, género y clase social en el campo educativo. En contra de este proyecto colonial, la pedagogía decolonial busca resistir de manera política, práctica, teórica, sistémica y cultural, romper con los paradigmas dominantes y proponer formas de pensar desde las posiciones epistémicas subalternas. Esta comprensión es de fundamental importancia en la formación de profesores para el desarrollo de prácticas decoloniales dentro y fuera del aula. En este sentido, esta investigación doctoral tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de desarrollo de prácticas decoloniales en la formación de profesores de inglés en UNEAL, campus I y III. Para ello, adopto una investigación autoetnográfica/emocionada, como opción decolonial, que busca comprender el contexto de formación de profesores a partir de mis experiencias personales/profesionales como profesora/formadora y las personas de la investigación. La autoetnografía es un instrumento de fuerza política capaz de oponerse a las tendencias académicas dominantes, ya que busca comprender mejor las relaciones interpersonales, permite repensar las prácticas sociales e incentiva la responsabilidad personal/profesional y la agencia a través de la concienciación y el cambio social/cultural. Esta investigación está anclada en los supuestos de la Lingüística Aplicada crítica, transgresora, problematizadora y militante. Estos supuestos se preocupan por las desigualdades sociales, las reflexiones críticas sobre nosotros y el mundo y las posibilidades de transformarlo; se oponen, resisten y cruzan los límites opresores de las dominaciones sociales; cuestionan los supuestos que guían nuestro modo de vivir; y proponen cuestiones prácticas, a través de las lenguas, que hacen posible la ejecución de ideales en favor de la igualdad social y una educación humanizadora. La investigación se realizó en los cursos de Letras/Inglés de la UNEAL, Campus I y III, durante el año 2022, contando con la participación de 30 estudiantes de las disciplinas de Lingüística Aplicada (Campus III, 2022.1), Expresión Oral e Lengua Inglesa (Campus I, 2020.2). La investigación permitió una reflexión crítica sobre la formación de profesores de inglés en UNEAL, destacando rasgos coloniales y proporcionando una (re)significación de mi práctica docente a través de una perspectiva decolonial. La investigación también fomentó una postura crítica entre los futuros profesores, promoviendo la concienciación sobre temas sociales relevantes y estimulando sentimientos de empatía y autonomía. Además, favoreció un cambio de actitud hacia la lucha por la justicia social. El estudio demostró que es posible hacer ciencia en la academia valorando diversos conocimientos, respetando la diversidad cultural y acogiendo las emociones y afectos de la comunidad académica.

**Palabras clave:** Formación docente; Lengua inglesa; prácticas decoloniales; autoetnografía; Lingüística Aplicada.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Objetivos e questões de pesquisa.....	24
Figura 2- Panorama de autores e teorias decoloniais utilizados nesta pesquisa.....	25
Figura 3 - Família no Sertão.....	30
Figura 4 - Estudantes no pau-de-arara a caminho da escola.....	31
Figura 5 - Primeira experiência docente no Programa Alfabetização Solidária.....	32
Figura 6 - Aprovação no vestibular da UNEAL.....	34
Figura 7 - Docência na escola particular.....	35
Figura 8 - Estudante e professora do curso de idiomas.....	36
Figura 9 - Aula de Sociologia da Educação na graduação.....	38
Figura 10 - Aluno com fome na escola pública.....	41
Figura 11 - Aluna especial da disciplina de Linguística Aplicada.....	42
Figura 12 - Aprovação no concurso da UNEAL.....	42
Figura 13 - Aprovação no mestrado do PPGLL/UFAL.....	43
Figura 14 - Defesa da dissertação de mestrado.....	44
Figura 15 - Letramentos digitais através de aulas temáticas.....	45
Figura 16 - A minha responsabilidade social no doutorado.....	46
Figura 17- Síntese das características fundamentais da autoetnografia.....	61
Figura 18- Mosaico das gentes da pesquisa.....	67
Figura 19 - Nuvem de palavras com os nomes das gentes da pesquisa.....	68
Figura 20- Imagem do estudante Nathan, o <i>helper</i> .....	69
Figura 21- Imagem da estudante Malu, a militante feminista.....	70
Figura 22- Imagem da estudante Hanna, a empoderada.....	70
Figura 23- Imagem da estudante Elisabeth, a empática.....	71
Figura 24- Imagem do estudante Khalid, o militante antirracista.....	71
Figura 25- O encontro do eu-aluna, eu-professora e eu-pesquisadora.....	74
Figura 26 - Meu trajeto no estado de Alagoas como aluna e professora.....	75
Figura 27- Imagem representando a colonialidade <i>versus</i> decolonialidade.....	89
Figura 28- Nuvem de palavras sobre temas socialmente relevantes.....	92
Figura 29 - Realização do Projeto Letramentos Sustentáveis.....	130
Figura 30- Captura de tela 1 de conversas no <i>Whatsapp</i> .....	141
Figura 31- Captura de tela 2 de conversas no <i>Whatsapp</i> .....	141
Figura 32- Criança em situação vulnerável.....	147

Figura 33- Obra 1 do artista Ugur Gallen.....	150
Figura 34- Obra 2 do artista Ugur Gallen.....	150
Figura 35- Obra 3 do artista Ugur Gallen.....	151
Figura 36 - Texto da estudante Elisabeth sobre as obras do artista Ugur Gallen.....	153
Figura 37- Produção da estudante Elisabeth.....	157
Figura 38- Produção da estudante Liz .....	157
Figura 39- Produção da estudante Camila.....	157
Figura 40- Imagem de um mapa global.....	166
Figura 41- Produção da estudante Mily.....	169
Figura 42- Produção do estudante Tiago.....	169
Figura 43- Produção da estudante Alice.....	170
Figura 44- Produção do estudante João Miguel .....	172
Figura 45- Imagem do estudante Khalid .....	182
Figura 46- Pôster do projeto "Práticas antirracistas na formação inicial de professores de inglês" .....	190
Figura 47- Imagem de uma greve de médicos.....	194
Figura 48- Imagem de uma greve de garis .....	194
Figura 49- Slides da microaula do estudante Nathan .....	202
Figura 50- Imagem do chat da aula de LAELI.....	203
Figura 51- Fotografia de crianças na universidade.....	224
Figura 52 - Bilhete da minha filha.....	229

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trecho 1 das narrativas autobiográficas.....	107
Quadro 2- Trecho 2 das narrativas autobiográficas.....	120
Quadro 3- Respostas do questionário sobre o aproveitamento das disciplinas Língua Inglesa e Expressão Oral em Língua Inglesa.....	162
Quadro 4 - Aprendizados nas aulas .....	175
Quadro 5- Educação antirracista.....	191
Quadro 6- Objetivos e características da teoria feminista matricêntrica.....	222

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELE	Centro de Línguas Estrangeiras
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CESAMA	Centro de Ensino Superior Arcanjo Michael
CLIND-AL	Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas
COPEVE	Comissão Permanente do Vestibular
EAD	Ensino à Distância
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EDUNEAL	Editores da Universidade Estadual de Alagoas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
ILE	Instituto de Línguas Estrangeiras
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LAELI	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa
LET	Letramentos, Educação e Transculturalidade
LGBTQIA+ ais, Assexuais +	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Travestis, Queer, Intersexu-
LI	Língua Inglesa

NAPS	Núcleo de Apoio Psicossocial
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PROCAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
PRP	Programa Residência Pedagógica
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEDUC/AL	Secretaria de Educação de Alagoas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TELASA	Telecomunicações de Alagoas S/A
TRC	Teoria Racial Crítica
UFAL	Universidade Estadual de Alagoas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>PRELÚDIO - PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO – RIOS VIVOS .....</b>	<b>20</b>
<b>2 METODOLOGIA - O PERCURSO DE UM RIO .....</b>	<b>28</b>
2.1 DO PAU-DE-ARARA AO DOUTORADO: MINHA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL .....	28
2.2 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE E TRAJETÓRIA.....	47
2.2.1 <i>Da nascente ao mar – As minhas relações com as instituições públicas de ensino superior.....</i>	49
2.2.1.1 <i>UNEAL – A nascente .....</i>	50
2.2.1.2 <i>IFAL – O leito.....</i>	52
2.2.1.3 <i>UFAL – A foz.....</i>	53
2.3 A AUTOETNOGRAFIA COMO OPÇÃO DECOLONIAL E LIBERTADORA.....	55
2.4 AS GENTES DA PESQUISA .....	65
2.3.1 <i>As gentes protagonistas da pesquisa.....</i>	67
2.3.2 <i>Outros colaboradores da pesquisa.....</i>	72
2.3.3 <i>Os “eus” da/na pesquisa.....</i>	73
2.5 A CARTA (FERIDA) ABERTA .....	79
2.6 AS DISCIPLINAS DA PESQUISA .....	90
2.7 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	93
2.7.1 <i>Narrativas Autobiográficas .....</i>	95
2.7.2 <i>Diários e sessões reflexivas.....</i>	97
2.7.3 <i>Questionário de reflexão .....</i>	98
2.7.4 <i>Microaulas.....</i>	100
<b>3 CONHECER PARA ENTENDER E AGIR PARA MUDAR: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS .....</b>	<b>103</b>
3.1 CONHECER PARA ENTENDER E AGIR PARA MUDAR.....	104
3.1.1 <i>Inspiração - “Quero ser como eles!” / Desmotivação – “apagaram a chama” – A Pedagogia do Efeito Borboleta .....</i>	105
3.1.2 <i>Exclusão / Inclusão – A Translinguagem como Proposta Decolonial para Práticas Pedagógicas .....</i>	119

3.2 NAVEGANDO EM TEMPOS INCERTOS: INFLUÊNCIAS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS .....	134
<b>4 PRÁTICAS DECOLONIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA .....</b>	<b>146</b>
4.1 A SOLIDARIEDADE COMO PRÁTICA DECOLONIAL NO COMBATE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS .....	147
4.2 “LIVRO XENOFÓBICO! PROCESSA, PROFESSORA!” .....	165
4.3 “QUERO UM PROFESSOR NEGRO NA MINHA BANCA” - PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS DA UNEAL .....	178
4.4 “MEN ARE MORE INTERESTED THAN WOMEN IN POWER” – “NÃO! SE EU PUDESSE SERIA ASTRONAUTA” .....	200
4.4.1 <i>Será que uma mãe não pode fazer doutorado? - Por um feminismo acadêmico e matricêntrico</i> .....	218
<b>5 “DEVOLVA-ME O FÔLEGO” – A EMERSÃO DE UMA PROFESSORA .....</b>	<b>232</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>239</b>

## PRELÚDIO - PRIMEIRAS PALAVRAS



Rio Traipu<sup>1</sup>

*"Dizem que antes de um rio entrar no mar, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada que percorreu, para os cumes, as montanhas, para o longo caminho sinuoso que trilhou através de florestas e povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto, que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entrar no oceano é que o medo desaparece, porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas de tornar-se oceano."*

*O rio e o mar – Osho*

Onde nasci havia um rio. Um rio temporário que abastecia o povoado no período da seca. Era interessante ver suas mudanças no decorrer do ano. As paisagens mudavam ao seu redor. Muitas vezes, ele secava e deixava apenas pequenas cacimbas de onde minava água limpa para a sobrevivência dos moradores e animais. Outros momentos, especialmente no inverno, as águas subiam tanto que deixavam os moradores isolados. As águas do rio Traipu percorrem povoados e vilas, contornam serras e montanhas, irrigam plantações e vegetações e sacia a sede de animais e da população ribeirinha. Essas águas percorrem diversos lugares até chegarem ao Rio São Francisco. O Velho Chico, como é conhecido esse rio tão importante para os nordestinos, tem sua nascente localizada na Serra da Canastra, em Minas Gerais, nasce de um fiozinho de água e faz um longo percurso, unindo-se a outros rios, até desaguar no mar.

Tenho uma irmã e um irmão geógrafos e sempre os ouvi falar sobre a importância dos rios para a humanidade e para o equilíbrio da natureza, já que, além de fornecerem água para o nosso consumo, eles dão vida por onde passam. Apesar de sua importância para a sociedade em geral, os rios têm sido maltratados: “cada um deles tem seu corpo lanhado por algum da-

---

<sup>1</sup> Fotografia do sertanejo Gustavo Lima.

no, seja pelo garimpo, pela mineração, pela apropriação indevida da paisagem” (KRENAK, 2022, p. 20).

Assim como os rios que têm grande importância para a humanidade, são também os professores. Somos um dos principais responsáveis por nutrir o conhecimento em cada aluno que conhecemos. Por onde passamos acrescentamos, mudamos e somos modificados pelos alunos. Somos uma construção do lugar onde nascemos, dos caminhos que percorremos, das pessoas que conhecemos e das experiências que vivemos. Assim como o rio que se fortalece com a soma das águas da chuva e de pequenos riachos, nós professores nos fortalecemos, através do trabalho coletivo, para buscarmos as mudanças necessárias para uma sociedade mais justa. Por outro lado, do mesmo modo que “tratam os rios de maneira tão desrespeitosa que dá a impressão de que sofreram um colapso afetivo em relação às preciosidades que a vida nos proporciona aqui na terra” (KRENAK, 2022, p. 22), os professores são afetados e seguem sendo desvalorizados, ora pelo governo, ora por grande parte da população. É preciso cuidar de quem é peça fundamental na construção de uma sociedade mais harmônica.

O grande geógrafo Mauro Guimarães, defensor de uma Educação Ambiental Crítica a qual propõe uma contraposição ao referencial teórico e busca mobilizar os ambientes educativos no sentido de intervir sobre a realidade e seus problemas socioambientais, defende ideias que corroboram aos ideais dessa pesquisa decolonial. O teórico usa, sabiamente, a metáfora do rio para associa-lo à sociedade, a sua correnteza ao paradigma dominante e o curso do rio aos processos históricos. Do mesmo modo, farei uso da metáfora do rio de Guimarães (2004) nesta pesquisa, adaptando-a e relacionando-a à formação de professores.

Para mudarmos o percurso do rio, nesse caso a formação de professores, é preciso interferir na correnteza, ou seja nos paradigmas dominantes, assim conseqüentemente, haverá mudança no curso do rio. Não se muda a formação de professores, nem tampouco a sociedade, de um dia para o outro. É preciso nadar contra a correnteza. Contudo, nadar sozinho contra a correnteza pode ser cansativo e até destrutivo. Mas se criarmos um movimento coletivo e resistente para nadarmos contra a corrente, criaremos uma contra correnteza, capaz de modificar a dinâmica hidrológica desse rio que é a formação de professores. Por meio de práticas decoloniais coletivas, construiremos um movimento com potencial para resistir às contraposições hegemônicas, capazes de alargar as brechas e fragilizar as imposições dominantes, para assim contribuirmos para a construção de uma nova realidade (GUIMARÃES, 2004).

Ao mergulhar nessa jornada, faremos<sup>2</sup> o percurso inverso, partindo do mar para o rio. Asseguro-lhe de que esse percurso será ainda mais desafiador, pois não teremos a ajuda da correnteza, que, naturalmente, nos levaria a um destino, mas contaremos com a força de um barco chamado **resistência** e da força coletiva de braços cheios de **esperança**, para remarmos contra a corrente em busca de caminhos outros que façam sentido para a formação de professores, nesse caso em especial, aos professores de língua inglesa.

Krenak (2022) nos aconselha ouvir a voz dos rios, pois eles falam. “Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos” (KRENAK, 2022, p. 27). É isso que busco fazer nessa pesquisa autoetnográfica e decolonial: mergulhar em mim, ouvir a minha voz e as vozes das gentes desta pesquisa na tentativa de que essas vozes me proporcionem reflexões que contribuam para uma compreensão e mudança de rumo em prol da construção de um mundo mais justo e igualitário através de práticas decoloniais para uma educação humanizadora.

---

2 Embora esta pesquisa seja uma autoetnografia, escrita na primeira pessoa do singular, há momentos no texto em que opto pelo uso da terceira pessoa do plural. Essa escolha linguística não é aleatória, mas uma estratégia para destacar a presença e a participação de outras pessoas na ação que descrevo. Utilizo esse recurso para enfatizar que, embora a narrativa seja contada a partir da minha perspectiva, ela é moldada pelas minhas interações com os outros.

## 1 INTRODUÇÃO – RIOS VIVOS<sup>3</sup>

*Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo, na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamavam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho que estava verbalizando a experiência, falou: “Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente”. Eu achei tão bonito que aqueles meninos ansiassem por alguma coisa que os seus antepassados haviam ensinado, é tão belo quanto que a valorizassem no instante presente. Esses meninos que vejo em minha memória não estão correndo atrás de uma ideia prospectiva do tempo nem de algo que está em algum outro canto, mas do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios.*

Ailton Krenak<sup>4</sup> (2022)

Em uma manhã de junho de 2019, recebi uma ligação do meu irmão mais velho que mudaria completamente a minha vida. Com voz embargada, ele disse: “*Estou levando nosso pai para o hospital*”. Seis meses antes, meu pai havia sofrido um infarto e se recuperava bem, até que decidiu voltar a trabalhar e a jornada daquele sertanejo que trabalhava incansavelmente, inclusive no dia anterior, terminou aos 52 anos.

A partida do meu pai foi um momento de profunda tristeza, pois perdi a pessoa que mais me inspirou a lutar por uma vida melhor e me incentivou, a seu modo, a buscar conhecimento e justiça social. Meu pai me ensinou muito e sua partida me fez perceber que uma das formas mais bonitas de honrar sua memória é colocando em prática tudo que a sua existência havia me ensinado. “Amar permite que transformemos nossa celebração da morte em uma celebração da vida” (hooks, 2021, p. 226).

Naquele período, em meio ao luto, eu estava inconformada com o momento político e social vivenciado no Brasil. A crise social se agravou em um contexto histórico marcado por rupturas políticas e afetivas. Essa situação provocou um aumento nos relatos de manifestações públicas de racismo, homofobia e transfobia, bem como um aumento nos casos de feminicídio, violência, extermínio de grupos minoritários e miséria (SOUZA, 2022). Ao mesmo tempo, a educação estava em desacordo com os ideais emancipatórios e progressis-

---

3 Rios Vivos é um movimento em defesa dos territórios e comunidades afetadas por construções de barragens e projetos de mineração na Colômbia. Fonte: Threats against environmental rights defenders from Movimiento Ríos Vivos | Front Line Defenders – Acesso em 28 de julho de 2023

4 Ailton Alves Lacerda Krenak é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia crenaque. Ele é professor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e é reconhecido internacionalmente como uma das principais lideranças do movimento indígena brasileiro. Krenak participou da Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Durante um discurso na tribuna, ele pintou o rosto com tinta preta de jenipapo, um costume indígena, para protestar contra o que considerava um retrocesso nos direitos dos povos indígenas.

tas, devido à militarização das escolas, ao projeto Escola Sem Partido, à negação do patrono da educação Paulo Freire, aos cortes de verbas e à negação da diversidade (HADDAD, 2019). Neste contexto caótico, os professores<sup>5</sup> continuavam sendo desvalorizados. Ao mesmo tempo, eu estava angustiada com as implicações de uma carta aberta<sup>6</sup> direcionada ao colegiado. Esta carta foi escrita pelos alunos do 8º período do curso de Letras – Inglês da UNEAL, Campus I. Nela, eles expressavam suas insatisfações em relação ao curso e à instituição e apontavam possíveis soluções para a melhoria da formação dos professores.

Como afirma Krenak (2022, p. 23), “quando a paisagem se torna insuportável, o rio migra e conflui para outras viragens”. Meu *estalo decolonial*<sup>7</sup> ocorreu em meio a essas inquietações e angústias pessoais, profissionais, políticas e sociais. No entanto, além de ser motivada pela indignação e **raiva** com os rumos que a educação e o país haviam tomado, também fui impulsionada pelo **amor** ao meu pai e à educação, pelo seu potencial de transformar vidas. Segundo Maldonado-Torres (2020, p. 50) “com amor e raiva, o condenado emerge como um pensador, um criador/artista, um ativista”. A decolonialidade<sup>8</sup> está relacionada à emergência do condenado de impactar pessoas, buscar soluções inovadoras e promover mudanças significativas na sociedade, bem como à formação de comunidades que se unem à luta pela decolonização (MALDONADO-TORRES, 2020). Por isso, considero esta pesquisa genuinamente emocionada e decolonial, pois ela surge das minhas emoções vivenciadas naquele momento, da manifestação de alunos por melhorias no curso e, consequentemente, do meu desejo de promover mudanças sociais por meio deste projeto decolonial.

---

5 Reconheço que a língua é um potente instrumento que molda nossa percepção do mundo capaz de reforçar ou desafiar as normas sociais existentes. Do mesmo modo, compreendo plenamente a existência de limitações de gênero na língua portuguesa e reconheço a relevância dessa distinção na construção textual. No entanto, para garantir uma leitura mais fluida e acessível, decidi adotar uma padronização nos termos utilizados, como “professor” e “aluno”, optando pela forma masculina. Ressalto que essa escolha não reflete uma negação da diversidade de gênero ou uma tentativa de invisibilizar as identidades femininas ou não binárias. Pelo contrário, foi uma mudança para tornar o texto mais legível, sem comprometer a compreensão do conteúdo.

6 A carta aberta está disponível na íntegra no Anexo B, e uma análise detalhada da mesma pode ser encontrada na página 63.

7 Nomeio “estalo decolonial” como o início do processo de “giro decolonial”, no qual ocorre um despertar para a importância da mudança em que uma pessoa começa um processo de conscientização e compreensão sobre a colonialidade e a decolonialidade, suas influências sociais e a importância de resistir às estruturas de poder coloniais ainda presentes em nossa sociedade.

8 Adoto a perspectiva de Walsh que defende que “decolonialidade” não é apenas uma adaptação do termo “descolonização” com a remoção do “s” ou por influência do inglês. A retirada desta letra visa evitar interpretações baseadas no prefixo “des”, que em português e espanhol, sugere desfazer ou reverter algo. Segundo a autora, não é possível transitar de um período colonial para um não colonial, pois são momentos diferentes na história e seus paradigmas mostram as marcas deixadas ao longo deste trajeto histórico (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Essas questões me levaram a tomar uma decisão importante: sair da minha zona de (des) conforto e buscar caminhos que restaurassem minha dignidade como educadora e me permitissem manter minha ancestralidade **viva**. De acordo com Krenak (2022), a invocação da ancestralidade é educativa e traz uma imagem poética apoiada em um ritual antigo de consagração do fogo. Nesse ritual, as pessoas eram capazes de passar descalças sobre as brasas sem queimar os pés, após a lenha ter sido consumida. O ambientalista sugere que essa parábola pode ser vista como algo reconfortante, em vez de assustador. “Essa é uma imagem bem instrutiva para a gente começar a pensar educação e futuro” (KRENAK, 2022, p. 96). Eu estava pronta para encontrar um novo fluxo para o rio e fazer doutorado me pareceu o caminho mais adequado.

A predominância do cientificismo e do eurocentrismo na formação do conhecimento universal deu origem ao universalismo abstrato, moldado por mais de 500 anos de história colonial/moderna, permeando não apenas a produção do conhecimento, mas também a economia, a política, a estética, a subjetividade e a relação com a natureza. O universalismo abstrato “é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 13). No entanto, seus efeitos aniquilam os nossos conhecimentos e culturas locais.

No Brasil, na segunda década do século XX, as universidades foram influenciadas pela colonização e seguiram o modelo europeu, mas de forma reduzida (CARVALHO, 2020). “Nós nos vinculamos aos europeus e nos colocamos como seus súditos: em pleno século XX, eles nos ensinaram como uma universidade moderna deveria funcionar, e nós repetimos” (CARVALHO, 2020, p. 85). Nesse contexto, a elite branca brasileira, com todos os seus preconceitos e opressões, trouxe uma elite acadêmica branca europeia para criar uma universidade nos moldes das universidades ocidentais modernas.

Essa conjuntura teve implicações significativas no desenvolvimento da educação superior no país. A forte presença da colonialidade nas universidades brasileiras pode ter consequências perversas na formação de professores, perpetuando atitudes colonialistas nos ambientes escolares (CADILHE; LEROY, 2020). Ao manter epistemologias que são capitalistas, racistas, sexistas, eurocêntricas, ocidental-cêntricas, cartesianas, cristão-cêntricas, heterossexistas e ecológicas, continuamos a reproduzir as lógicas de dominação da modernidade/colonialidade, conforme descrito por Grosfoguel (2016). Portanto, as instituições

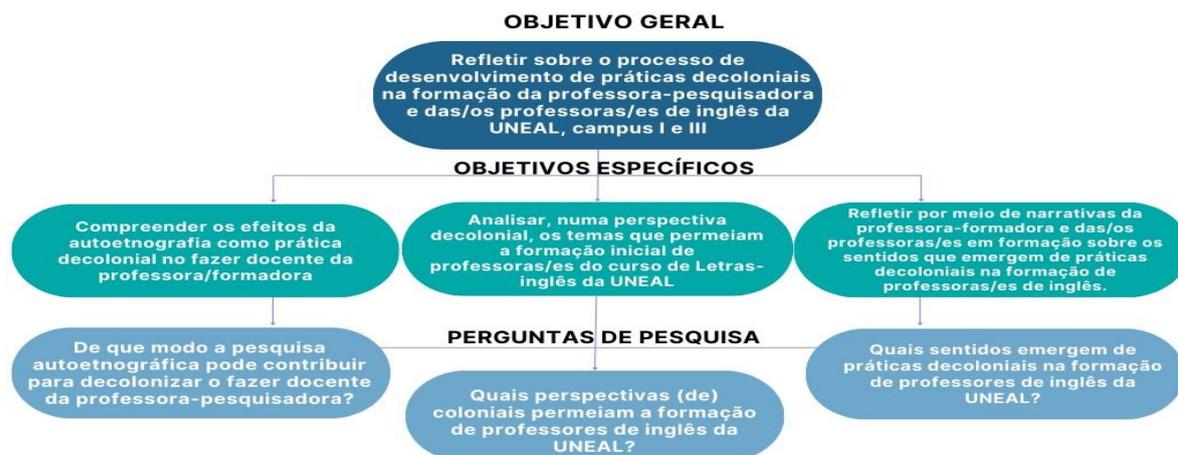
acadêmicas brasileiras, que têm raízes profundas no colonialismo, podem perpetuar sistemas de opressão e dominação ao adotar epistemologias coloniais em suas práticas e abordagens.

O projeto decolonial é um movimento de resistência que desafia a lógica da modernidade/colonialidade. Ele se opõe ao sistema colonial/moderno em vários níveis, incluindo teórico, cultural, prático e político. O seu objetivo é compreender a historicidade da colonialidade, traçar as continuidades das estruturas de dominação fundadas nesse período e reproduzidas na contemporaneidade, visando decolonizar o ser, o saber, o poder e o sentir por meio de atitudes decoloniais capazes de promover uma mudança profunda nas estruturas sociais e nas relações de poder (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020). Para isso, é necessária a desconstrução de discursos e práticas coloniais e a construção de novas atitudes e formas de conhecimento que valorizem a diversidade e promovam a justiça social. Nesse sentido, a universidade, como espaço plural e democrático, torna-se um terreno fértil para a implantação de um projeto decolonial que acolhe os marginalizados, combate as injustiças sociais, valoriza os saberes diversos e busca construir uma educação humanizadora e igualitária.

Em um país caracterizado por desigualdades sociais e opressões, como linguista aplicada que busca alternativas para minimizar o sofrimento humano (MOITA LOPES, 2009) e professora-formadora que reconhece “outras maneiras de conceber o sujeito, o conhecimento, o ensino e, conseqüentemente, a formação do educador” (FURLANETTO, 2011, p. 131), tenho o dever ético de oferecer um ensino que ultrapasse o ensino linguístico, mas que promova consciência política e justiça social. Nesta pesquisa decolonial, proponho caminhos alternativos para ensinar e aprender línguas na formação de professores, abordando temas socialmente relevantes, como desigualdades sociais, racismo, feminismo e xenofobia, entre outros.

A figura a seguir apresenta o objetivo geral e os específicos, bem como as perguntas de pesquisa deste estudo:

**Figura 1- Objetivos e questões de pesquisa**



Fonte: Produção da pesquisadora (2023)

Tenho consciência de que a implementação desse projeto decolonial é tão ousada quanto desafiadora. Essa constatação ocorreu logo no início do meu doutorado, em março de 2020, quando o mundo enfrentava uma das maiores catástrofes que a humanidade já viveu: a pandemia da Covid-19. Essa situação tornou o processo de doutoramento ainda mais difícil e angustiante. Naquele período, minha perspectiva de pesquisa era completamente diferente da ideia que é hoje. Ingenuamente, eu acreditava que para melhorar a formação de professores de inglês da UNEAL, o processo deveria começar pelos outros. Entretanto, por meio das reuniões do grupo de estudos Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET) e das discussões com meu orientador, Sérgio Ifa, percebi que a decolonização deveria começar por mim. A escolha pela autoetnografia representou o *giro decolonial*<sup>9</sup> dessa pesquisa, que se baseia em minhas vivências e memórias pessoais e profissionais, bem como das gentes<sup>10</sup> desta pesquisa, para discutir temas sociais em contextos mais amplos.

Apesar do crescente número de pesquisas que se autodenominam decoloniais, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) alertam sobre o perigo de o projeto decolonial se desvincular da luta política dos povos invisibilizados e se tornar apenas uma

9 Ramón Grosfoguel, um sociólogo e professor universitário porto-riquenho conhecido por suas contribuições ao campo dos estudos decoloniais, define o “giro decolonial” como um movimento epistemológico que busca resistir e desconstruir os padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante o período colonial. Este movimento busca desafiar as relações de poder e dominação que continuam a influenciar a sociedade atual.

10 Nesta pesquisa decolonial, optei por utilizar o termo “gentes” para designar os participantes do estudo. A escolha deste termo visa trazer uma maior humanização à pesquisa, aproximando os participantes através de uma expressão amplamente utilizada na região nordeste. Uma explicação mais detalhada sobre a escolha e uso deste termo pode ser encontrada na página 51.

moda acadêmica, em vez de um projeto de intervenção sobre a realidade. Os autores afirmam que, muitas vezes, pesquisadores e acadêmicos usam o termo “decolonialidade” em seus trabalhos, mas não citam autores negros ou indígenas, nem têm relação com movimentos sociais. Para um projeto decolonial ser coerente com a sua proposta, é fundamental que ele aborde a luta política de grupos social e historicamente marginalizados como, por exemplo, “a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p. 10).

A imagem a seguir representa uma parte da rede de autores decoloniais adotados nessa pesquisa, que desafiam as teorias modernas de cunho eurocêntrico e defendem uma agenda política em favor das populações invisibilizadas. Esses autores buscam promover uma abordagem decolonial em suas pesquisas e práticas, questionando as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade e propondo alternativas para a construção de um mundo mais justo:

**Figura 2- Panorama de autores e teorias decoloniais utilizados nesta pesquisa**



Fonte: Produção da pesquisadora (2023)

Algumas estratégias importantes foram tomadas com o objetivo de tornar esta pesquisa mais humanizada e decolonial e para proporcionar uma melhor compreensão sobre a sua funcionalidade. Primeiramente, ao longo da leitura desta pesquisa, são apresentados resumos das bibliografias dos principais autores adotados nesta pesquisa, com o intuito de familiarizar o leitor com os autores decoloniais e promover maior representatividade para eles. Esta abordagem visa humanizar a pesquisa e destacar a importância das perspectivas decoloniais na construção do conhecimento. Em segundo lugar, é relevante destacar que grande parte dos títulos das seções são discursos marcantes das gentes envolvidas na pesquisa. Ao colocá-las em evidência, reforço a pluralidade de vozes na construção desta pesquisa decolonial e valorizo as perspectivas e experiências dessas pessoas. Outro aspecto importante é que esta pesquisa foi escrita ao longo do meu processo de doutoramento, o que envolveu visitar lugares, pessoas e lembrar experiências positivas e negativas. Como resultado, há uma multiplicidade de emoções e sentimentos presentes no decorrer do texto, bem como momentos de ausência dessas emoções. Desse modo, isso não deve ser visto como uma falha, mas sim como um reflexo do movimento fluído e multifacetado da produção científica.

Por fim, é relevante mencionar que o caráter dinâmico e híbrido desta pesquisa permite que, ao longo de todo o texto, sem seções específicas, o leitor seja envolvido tanto pela teoria e análise quanto pelos detalhamentos metodológicos. Desse modo, esta pesquisa não busca seguir uma estrutura rígida e predefinida, mas se desenvolve de maneira orgânica, permitindo uma maior integração entre os diferentes aspectos da pesquisa. Acredito que esta abordagem pode proporcionar uma experiência de leitura mais envolvente e dinâmica para o leitor, ao mesmo tempo em que permite uma maior flexibilidade na apresentação dos sentidos da pesquisa.

Esta pesquisa está dividida em cinco partes. Nesta primeira parte, apresentei uma introdução concisa sobre o tema da pesquisa, incluindo o contexto que a motivou, seus objetivos e perguntas de pesquisa. Além disso, forneço uma sistematização das teorias e autores adotados e esclarecimentos importantes para facilitar a compreensão do texto.

Na segunda parte desta pesquisa, intitulada “O percurso de um rio”, descrevo em detalhes a metodologia utilizada. Nessa seção há informações sobre a minha trajetória educacional e como ela moldou minha subjetividade profissional, bem como o papel das instituições públicas de ensino superior pelas quais passei, incluindo UNEAL, IFAL e UFAL, na

construção da minha identidade e trajetória docentes. Também relato minha escolha pela autoetnografia e suas relações com a pedagogia decolonial e a linguística aplicada. Além disso, apresento as gentes da pesquisa, incluindo alunos, colaboradores decoloniais e os “eus” da/na pesquisa. Em seguida, reflito e analiso a carta aberta produzida pelos alunos, endereçada ao colegiado do curso e suas implicações para esta pesquisa. Finalizo com a apresentação das disciplinas da pesquisa, Língua Inglesa, Expressão Oral e Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa, e concluo esta seção com uma explanação sobre os instrumentos utilizados na pesquisa.

Na terceira seção desta pesquisa, reflito sobre os temas que permearam a formação de professores de Letras – Inglês da UNEAL *campi* I e III. Essa reflexão é feita por meio da análise das narrativas autobiográficas dos alunos e de trechos dos questionários reflexivos. Nessa seção, busco identificar atitudes coloniais e apontar mudanças por meio de teorias e práticas decoloniais adotadas nesta pesquisa. Além disso, discorro sobre as influências da pandemia da Covid-19 na formação de professores de inglês, partindo de uma perspectiva local para uma global. Concluo essa seção com uma reflexão sobre as possíveis implicações dessas influências para a formação docente.

Na quarta seção desta pesquisa, discorro sobre as práticas decoloniais empreendidas, abordando temas como desigualdades sociais, xenofobia, livro didático, racismo e feminismo. Início tratando da solidariedade como prática decolonial no combate às desigualdades sociais. Em seguida, discuto sobre a xenofobia e as influências do livro didático no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Abordo o projeto antirracista na formação de professores de inglês da UNEAL e, por fim, discuto o feminismo e suas facetas, bem como a necessidade de um feminismo matricêntrico na academia.

Ao finalizar a escrita desta tese, faço uma reflexão geral sobre os principais pontos abordados nesta pesquisa autoetnográfica-emocionada. Além disso, analiso as transformações e desafios que enfrentei durante o processo de doutoramento, considerando as questões levantadas ao longo desta pesquisa, e reflito sobre as minhas projeções para os tempos vindouros.

## 2 METODOLOGIA - O PERCURSO DE UM RIO

Nesta pesquisa, faço uma reflexão sobre o rio e suas relações com a formação de professores. O meu objetivo com essa relação é propor uma compreensão a respeito da incompletude da formação de professores e da diversidade de elementos que a compõe. Ao mesmo tempo, busco fazer o leitor navegar nas nuances da pesquisa, através das minhas narrativas autoetnográficas, para conhecer o processo de elaboração da pesquisa e entender os sentidos que emergem dela.

Neste capítulo metodológico, eu apresento: a minha trajetória educacional; o meu percurso nas instituições públicas de ensino superior e suas importâncias em minha formação docente; a pesquisa autoetnográfica, a linguística aplicada e os motivos que me fizeram escolher esse tipo de pesquisa; as gentes da pesquisa, incluindo os meus vários papéis nesta pesquisa e o detalhamento dos protagonistas; a carta aberta dos alunos do 8º período do curso de Letras/Inglês, campus I, UNEAL, que foi um elemento impulsionador dessa pesquisa decolonial; as disciplinas da pesquisa; e os instrumentos de pesquisa, juntamente com os objetivos de cada um deles.

### 2.1 DO PAU-DE-ARARA AO DOUTORADO: MINHA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

*A contação da sua própria história tem um efeito terapêutico enorme sobre nós próprios e sobre os outros, quer dizer, se eu escutar a sua história, eu fico melhor também. É uma espécie de um abraço que a gente dá.*

Mia Couto<sup>11</sup>

Aprendi com Mia Couto<sup>12</sup>, escritor moçambicano, que quando uma dor nos aflige, podemos buscar diferentes formas de aliviar o nosso sofrimento. A escrita é uma delas. Foi o que ele fez ao narrar sua história pessoal no romance autobiográfico “O mapeador de ausências”. O autor revela que, ao contar sua própria história, encontrou uma forma de curar suas

---

11 Mia Couto, pseudônimo de António Emílio Leite Couto, é um escritor e biólogo moçambicano. Ele é conhecido por suas obras literárias, que incluem poesia e ficção, e é considerado um dos escritores mais importantes de Moçambique. Além de sua carreira literária, Mia Couto também trabalhou como jornalista e é professor universitário na área de biologia. Ele recebeu muitos prêmios literários, incluindo o Prêmio Neustadt, considerado o Nobel Americano.

12 Em entrevista concedida a Adriana Brandão no Podcast RFI. Disponível em O problema não é Bolsonaro, é esse Brasil por trás dele que não sabia existir, diz Mia Couto - RFI Convida – Acesso em 27 de outubro de 2022.

feridas e que o mesmo pode acontecer com quem escuta ou lê seu relato. Escrever sobre nossas angústias pode ser uma terapia para nós mesmos, pois nos ajuda a compreender quem somos e o que passamos. O mesmo se aplica aos leitores e as gentes envolvidas na pesquisa, que podem se identificar e se inspirar com as nossas histórias (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

Esta pesquisa é fruto da minha **esperança**<sup>13</sup> de que a escrita seja um bálsamo para as minhas inquietações docentes e, quem sabe, também para as de quem a ler. Além disso, acredito que a leitura se torna mais envolvente quando conhecemos mais sobre a pessoa que escreve. Talvez, ao conhecermos a história do autor, possamos apreciar melhor o texto, ou, pelo menos, olhá-lo com mais sensibilidade.

Pensando assim, esta pesquisa não poderia iniciar de forma diferente, senão contando a história educacional de quem conduziu esta pesquisa. Acredito ser fundamental o conhecimento da minha trajetória educacional, das possibilidades e limitações enfrentadas durante a minha vida estudantil até a minha formação profissional. Por isso, este texto e as ilustrações<sup>14</sup> são um convite para mergulhar nessa jornada e conhecer um pouco dos lugares que passei e permaneço, as pessoas com quem convivi/convivo, as experiências que vivenciei e ainda vivencio e como elas moldaram a minha formação acadêmica e profissional, até chegar ao doutorado.

Eu sou Joyce, professora de língua inglesa há 14 anos, branca, nordestina, alagoana, sertaneja, nascida no interior de Traipu<sup>15</sup>, casada com bombeiro militar e também professor de inglês e mãe de duas meninas.

Sou de uma família da classe trabalhadora, cresci em um povoado chamado Piranhas, no interior de Traipu – AL, com cerca de dois mil habitantes. O povoado recebeu esse nome por ficar à margem do rio Traipu, onde havia muitos peixes, inclusive piranhas. Apesar da

---

13 Esperançar na perspectiva de Freire é ter uma esperança ativa, que se expressa na luta e na transformação da realidade. Não é uma esperança passiva, que espera que as coisas aconteçam por si mesmas, mas uma esperança que se levanta, que vai atrás, que constrói, que não desiste. É uma esperança crítica, que se baseia na prática e na consciência dos desafios e das possibilidades de mudança social e cultural. É uma esperança que se funda na verdade como qualidade ética da luta e que se opõe ao fatalismo e ao conformismo. É uma esperança que se nutre da utopia de uma educação libertadora e humanizadora (FREIRE, 2003).

14 As imagens apresentadas nesta seção são parte integrante da proposta autoetnográfica desta pesquisa que busca explorar uma variedade de recursos visuais para estimular a imaginação do leitor e proporcionar uma experiência de leitura mais envolvente e prazerosa.

15 Traipu é uma cidade alagoana no Nordeste do Brasil, com cerca de 25 mil habitantes, segundo o IBGE (2020). O Rio São Francisco é sua principal riqueza natural e cultural, gerando renda, lazer e identidade. A economia se baseia na agricultura, na pecuária e no turismo. A educação básica tem IDEB de 4,7 e 3,8, abaixo das metas nacionais. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/traipu/panorama>

existência do rio, o povoado não possui água encanada, nem saneamento básico e a maioria da população sobrevive por meio da agricultura familiar. Além disso, por pertencer, territorialmente, a três municípios, Traipu, Batalha e Belo Monte, o povoado é carente de políticas públicas que beneficiem a população, uma vez que, pertencendo a vários municípios, um responsabiliza o outro pelas demandas e, nesse jogo político, pouco é feito pela comunidade.

**Figura 3 - Família no Sertão**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde<sup>16</sup>/2023

Minha mãe é dona de casa, meu pai era motorista e sou a segunda filha de uma família de cinco filhos. Meus pais não puderam estudar muito, só conseguiram estudar até a antiga quarta série do ensino fundamental. Mas eles tinham um sonho: ver seus filhos seguindo os estudos que eles não puderam ter. Por isso, fizeram de tudo para tornar esse sonho realidade.

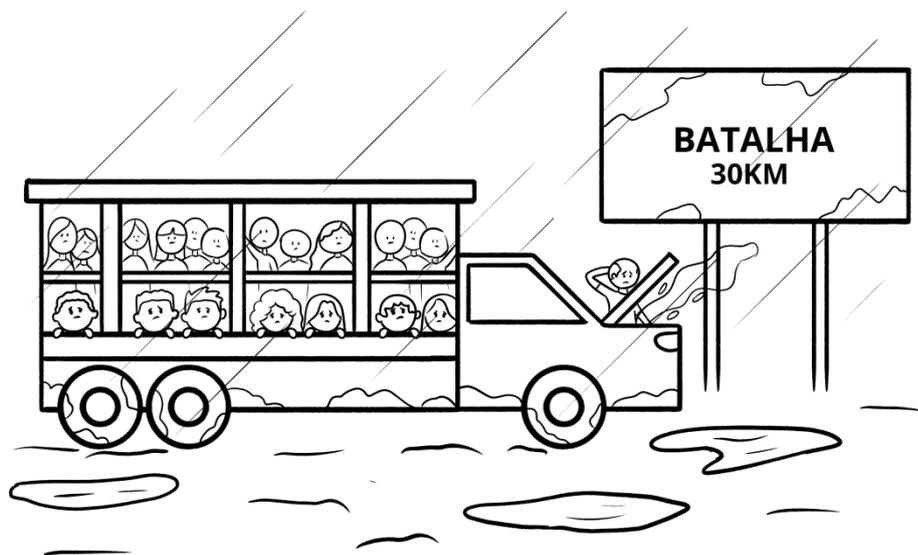
Para continuar estudando após o primário, era preciso viajar cerca de 30 km até a cidade de Batalha, onde ficava a escola pública mais próxima do povoado. O percurso era feito em um caminhão **pau-de-arara**<sup>17</sup>, que levava cerca de 4 horas (ida e volta) por causa das estradas de barro e do transporte precários. Muitas vezes, o caminhão quebrava e o trajeto tinha que ser feito a pé.

---

<sup>16</sup> Lucas Lima Ataíde, natural de Maceió, é formado em Design Gráfico e atua como ilustrador freelancer. Ele acredita que a ilustração é um meio poderoso para transmitir conceitos de forma cativante e envolvente. Para conhecer mais sobre o trabalho dele, visite seu perfil no *Instagram*, @lucasataideart.

<sup>17</sup> Pau-de-arara é o nome dado a um meio de transporte irregular muito utilizado no nordeste do país. O transporte consiste em um caminhão com bancos improvisados de madeira, coberto com varas longitudinais e lona na carroceria para proteção dos passageiros contra chuvas e sol.

**Figura 4 - Estudantes no pau-de-arara a caminho da escola**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

Meus pais não tiveram oportunidades de estudar, mas sempre nos incentivaram e se esforçaram para que seguíssemos os estudos. Eu e meus irmãos enfrentávamos dificuldades para chegar à escola, muitas vezes molhados, sujos e com atraso, mas nos destacávamos nas turmas pelo esforço nas atividades realizadas e pela participação nas aulas. Nós nos dedicávamos também como forma de reconhecer o privilégio que tínhamos de poder estudar, diferente dos nossos pais, e o esforço coletivo para chegarmos até a escola. Entendíamos que a dedicação deveria ser proporcional ao esforço, como forma de compensar a oportunidade de estarmos ali.

Durante os três anos do ensino médio, eu participei do Processo Seletivo Simplificado (PSS) realizado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) e obtive boas notas. No terceiro ano do ensino médio havia alcançado a pontuação para cursar odontologia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), curso que eu tanto almejava. Contudo, o curso era ofertado em Maceió e os meus pais não tinham condições financeiras para me manter na capital, por isso desisti do curso.

Essa situação me faz refletir sobre como o acesso à educação superior no Brasil reproduz as desigualdades sociais. Embora o sistema de ensino superior aparente ser democrático à primeira vista, as oportunidades educacionais ainda são fortemente influenciadas pelos capitais econômicos, sociais e culturais dos estudantes (BORGES, 2018). Percebo que os estudantes de famílias mais favorecidas tendem a entrar em cursos superiores de alto prestí-

gio social. Essa realidade pode ser atribuída a vários fatores, incluindo acesso a cursos preparatórios, capacidade de pagar mensalidades universitárias caras e serem sustentados pelos pais. Por outro lado, os estudantes de famílias menos favorecidas muitas vezes só conseguem acessar cursos de licenciatura ou técnicos (BORGES, 2018) que, na maioria das vezes, são oferecidos em horários alternativos ao expediente de trabalho.

Embora os cursos de licenciaturas possam não ter o mesmo prestígio social que outros, eles desempenham um papel crucial na formação profissional. Além de serem base para muitas outras profissões, esses cursos são fundamentais para a ascensão das classes menos favorecidas. Destaco essa questão porque acredito que o acesso à educação superior não deveria ser um meio de reproduzir as desigualdades sociais existentes, mas uma ferramenta para superar essas desigualdades. Acredito que a educação é uma ferramenta potente na busca pela igualdade social, mas isso só pode ser alcançado se houver políticas públicas que garantam que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso igual às oportunidades educacionais.

No terceiro ano do ensino médio, em 2006, participei de uma capacitação sobre alfabetização de jovens e adultos na cidade de Xingó-AL. Durante o curso oferecido pela professora Sylvia Terzi<sup>18</sup> da UNICAMP, tive a oportunidade de conhecer melhor e me encantar com a profissão docente.

**Figura 5 - Primeira experiência docente no Programa Alfabetização Solidária**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

18 A professora Sylvia Terzi era docente aposentada do Departamento de Linguística Aplicada do IEL, profissional inspiradora e preocupada com as causas sociais. Ela atuou por anos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente na área de Letramento e foi coordenadora do Programa Alfabetização Solidária em municípios de Alagoas, Ceará, Tocantins, Sergipe e Paraíba de 1997 a 2011.

Foi durante esse curso que ouvi pela primeira vez a palavra “letramento” e seu significado despertou ainda mais o meu interesse em lecionar. O curso me capacitou para ensinar em um Programa chamado Alfabetização Solidária. Essa foi a minha primeira experiência como professora e confesso que ver os meus alunos aprenderem a ler e escrever foi uma das experiências mais significativas e gratificantes da minha vida profissional. A evolução dos estudantes me rendeu o mérito de professora destaque do programa no município. Mas o que mais me motivou a escolher um curso de licenciatura foi a possibilidade de transformar as vidas dos meus alunos através da educação.

Embora o meu primeiro contato com a língua inglesa tenha sido no ensino fundamental, as aulas não despertaram em mim o interesse pelo idioma. Atribuo isso ao fato de o ensino ter sido meramente estrutural, isto é, as aulas eram, geralmente, descontextualizadas, baseadas no ensino da gramática e do vocabulário, sem estabelecer uma conexão significativa com a realidade social. Diferentemente, escolhi o curso de Letras-Inglês, inicialmente, após me matricular no curso de Inglês do Centro de Linguística Aplicada Instituto de Línguas Estrangeiras (ILE), o qual tinha parceria com a Prefeitura de Arapiraca e oferecia 50% de desconto para alunos da rede pública. No curso de idiomas, o ensino da língua inglesa era completamente diferente da experiência que havia vivenciado na escola pública. Além da boa estrutura física, do número reduzido de alunos e do material didático que contemplava o uso das quatro habilidades linguísticas, o curso contava com professores fluentes que lecionavam em língua inglesa desde a primeira aula. Essa realidade me fazia refletir, constantemente, sobre o ensino de língua inglesa na escola pública e no setor privado.

As minhas primeiras aulas de inglês no curso foram uma mistura de entusiasmo e desafio. Eu ficava feliz e impressionada ao ouvir o professor falando inglês o tempo todo, mas também sentia dificuldades para entender tudo. Ele usava vários recursos para facilitar a comunicação, como mímicas, repetições e, às vezes, tradução. A gramática e o vocabulário eram ensinados de forma atrativa, com músicas, vídeos e jogos. Assim, as aulas se tornavam empolgantes, cheias de interações, pois a língua era ensinada a partir de uma perspectiva social.

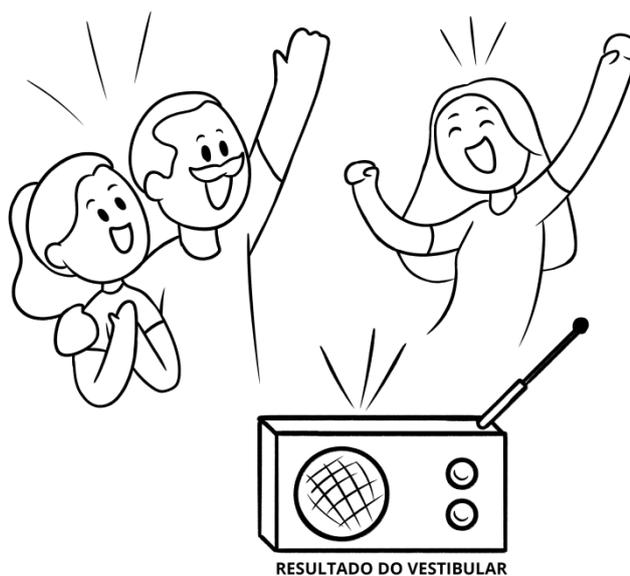
Acredito que essa perspectiva está alinhada com a visão de língua defendida por Bakhtin/Volochinov (2012), que argumentam que a língua não pode ser reduzida a um sistema linguístico lógico e estável, nem pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos. Os linguistas percebem a língua como um processo “puramente social”, em constante evolução, que se realiza através da interação verbal com os interlocu-

tores. Ao comentarem sobre qual seria a verdadeira substância da língua, eles enfatizam que ela (a língua) “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 127).

Desse modo, essa perspectiva de língua desafia a visão tradicional de que a língua é um sistema estável e imutável e a reconhece como uma entidade viva e dinâmica, que é moldada e remodelada continuamente através do seu uso e interação. Foi por essa perspectiva de língua que me encantei, pois ela destaca o papel crucial do contexto social e das relações interpessoais no processo de ensino/aprendizagem da língua sendo um reflexo das complexidades da sociedade. Era essa língua viva, flexível e dinâmica que eu queria ensinar!

Além do meu amor pelo inglês e pela docência, outro fator que influenciou a minha escolha pelo curso de Letras-Inglês da UNEAL foi a possibilidade de ter onde ficar em Arapiraca. Ser aprovada no vestibular ao ouvir meu nome pelo rádio foi uma alegria imensa para mim e para os meus pais, que se encheram de orgulho ao ver a primeira filha entrando na universidade. A minha conquista também inspirou os meus irmãos mais novos a seguirem o caminho da educação e do ensino superior. Depois de mim, eles também se tornaram licenciados pela UNEAL, dois em Geografia e a caçula em Letras - Inglês.

**Figura 6 - Aprovação no vestibular da UNEAL**

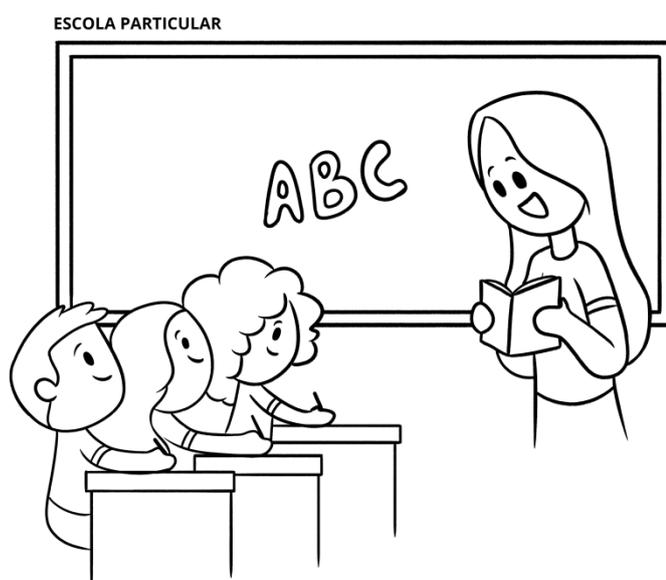


Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

Com a aprovação no vestibular, em 2007, mudei-me para a casa de uma tia que morava próxima à universidade. Ainda no terceiro período do curso de Letras, literalmente, bateram na porta da sala de aula oferecendo um emprego de professora em uma escola particular. Eu estava em aula, quando uma moça abriu a porta e perguntou se alguém tinha interesse em lecionar inglês no ensino fundamental. Como as despesas para me manter na cidade eram, relativamente, altas para a realidade financeira dos meus pais, eu decidi aceitar a oferta e, imediatamente, comecei a trabalhar na escola.

Fui contratada para lecionar língua inglesa na escola no período da manhã. Apesar da remuneração inicial baixíssima de apenas R\$ 4,50 a hora/aula, valor bem abaixo da média, continuei na escola por três anos, pois a experiência de poder colocar em prática o que aprendia no curso de graduação era muito valiosa para a minha formação docente e eu gostava de lecionar naquele ambiente, pois me sentia querida e bem acolhida pelos alunos.

### Figura 7 - Docência na escola particular



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

No mesmo período em que lecionava na escola particular, fui selecionada para estagiar em um programa de extensão da universidade chamado Centro de Línguas Estrangeiras (CELE). O objetivo do programa era oferecer cursos de inglês, espanhol e francês para os estudantes, os funcionários da universidade e para a comunidade. Fui selecionada para trabalhar no setor administrativo e recebia uma bolsa no valor de R\$ 265,00<sup>19</sup>. A bolsa tinha um

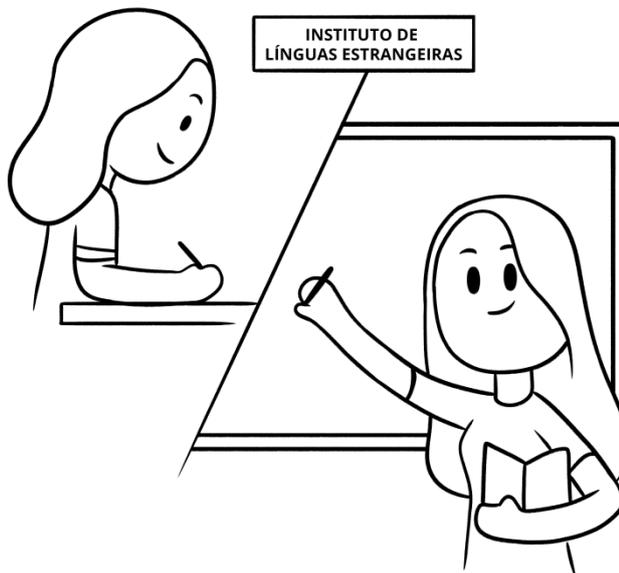
---

<sup>19</sup> Em 2008, o salário mínimo era de R\$ 415,00.

valor ínfimo, mas a experiência no CELE foi muito positiva, pois aprendi muito sobre questões administrativas da universidade e sobre o funcionamento dos cursos de idiomas. Apesar disso, a jornada tripla de trabalho pela manhã em escola particular, estágio à tarde e estudos à noite me deixava sobrecarregada. Essa rotina me obrigava a passar madrugadas estudando para as matérias da faculdade e finais de semana planejando aulas e corrigindo provas. Diante dessa situação, com a aproximação do final do curso e a necessidade de me dedicar à pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), decidi sair da escola.

Como mencionado anteriormente, antes de iniciar o curso de graduação, cursei inglês por seis anos em um curso de idiomas em Arapiraca. O ILE era administrado e coordenado por dois professores da graduação e, por ser aluna da graduação e do curso de idiomas, ao final do curso tive a oportunidade de lecionar para crianças, adolescentes e adultos. Considero os 4 anos de experiência nesse curso de idiomas fundamentais para o meu desenvolvimento linguístico e aperfeiçoamento profissional. Além disso, foi no ILE que pude realizar a minha pesquisa de TCC.

**Figura 8 - Estudante e professora do curso de idiomas**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

No curso de idiomas, eu tinha uma turma de professores da universidade que estudava inglês para fins específicos, nesse caso, para aprovação nos exames de proficiência para mestrado e doutorado. A experiência com essa turma despertou em mim o interesse em investigar como se desenvolvia o processo de aprendizagem de línguas adicionais por adultos. Então, realizei a pesquisa intitulada “O ensino-aprendizagem da leitura em língua inglesa

para adultos: possibilidades e limitações”, na qual constatei que há diversos fatores que influenciam positiva e negativamente para aprendizagem de inglês por adultos. No entanto, cabe ao professor conhecer as necessidades dos alunos e escolher o método de ensino mais adequado para as necessidades do grupo. Em relação aos alunos, foi perceptível que o fator tempo é o maior impedimento para a aprendizagem do idioma, contudo eles acreditam que a idade não é fator limitante para o sucesso na aprendizagem, e afirmam que aprender inglês lhes traz satisfação e conhecimento cultural (MAGALHÃES, 2012).

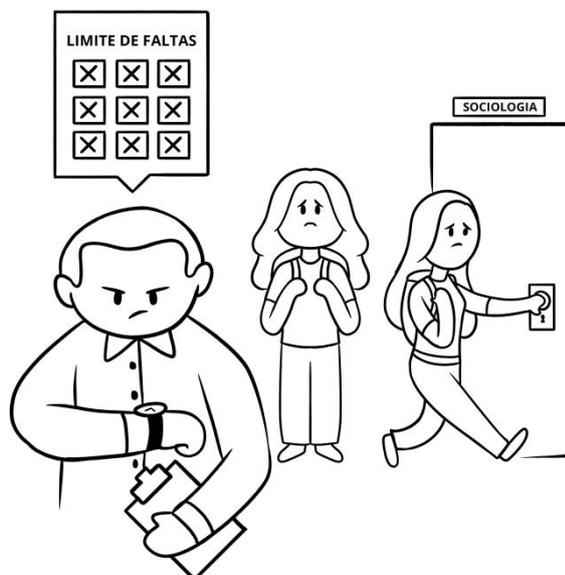
Durante a graduação, era perceptível, através da minha prática, que os conhecimentos linguísticos e didático-pedagógicos desenvolvidos no curso foram essenciais para a minha formação docente. No entanto, o fato de lecionar durante a graduação me fez perceber que o ensino desenvolvido na universidade precisava estar conectado às necessidades da escola, à realidade dos alunos, ao uso das tecnologias e às questões sociais. Em suma, a língua precisava ser ensinada de uma forma política, social, histórica e cultural. Ademais, o curso enfrentava diversos problemas (e ainda enfrenta), como a carência de professores, estrutura física precária, falta de investimentos do poder público em vários segmentos, etc. Essa situação desencadeou, durante a minha graduação, duas greves, as quais os servidores buscavam fazer valer os seus direitos, tais quais melhores remunerações e condições de trabalho adequadas. Diante disso, consciente da importância das greves para a melhoria da educação pública e da incompletude da formação docente em geral, busquei me aperfeiçoar em áreas que, a meu ver, apresentavam lacunas na minha formação inicial.

Nesse período, participei de imersões no idioma, eventos científicos e realizei cursos de aperfeiçoamento linguístico e tecnológico. Destaco, aqui, a importância da autonomia estudantil para os estudos na graduação e a necessidade da continuidade nos estudos. Nesse sentido, corroboro as ideias de Moita Lopes (2006) quando ele defende que a formação do professor não termina com o fim da graduação, pelo contrário, é um processo longo que vai se desenvolvendo com experiências.

No ensino superior, alguns professores marcaram a minha graduação, alguns de forma positiva e outros negativamente, mas todos eles me ensinaram grandes lições. Uma delas foi sobre o tipo de professora que eu não gostaria de ser. Durante a graduação, cursei a disciplina de Sociologia da Educação com um professor que era famoso por seu rigor. Alguns motivos para considerá-lo rigoroso era a sua extrema exigência por pontualidade nas aulas. Desconsiderando que muitos alunos vinham do interior e que dependiam do transporte público, o professor fazia duas chamadas durante as aulas, uma no início outra no final, rigoro-

samente às 19 horas e às 22 horas. Ainda, os alunos que faltassem às aulas tinham meio ponto subtraído de sua média por cada falta, resultando em uma penalização dupla. Ele também avaliava os alunos com testes complexos e longos, que geravam ansiedade. Apesar disso, ele demonstrava ter muito conhecimento e tornava os conteúdos interessantes. Foi com ele que fiz a minha primeira pesquisa e escrevi o meu primeiro artigo científico.

**Figura 9 - Aula de Sociologia da Educação na graduação**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

No final dessa disciplina, vivi uma situação muito desconfortável. Eu precisei sair mais cedo de um seminário num sábado, pois só havia transporte para o interior até o meio dia. O professor não aceitou a minha justificativa e me deu duas faltas. No final do semestre, ele me disse que eu teria que fazer a recuperação, pois ele tirou um ponto de cada falta. Eu achei aquilo injusto e contraditório com o que ele ensinava sobre as lutas de classes e a igualdade social. Escrever sobre isso na prova foi o modo que encontrei para resistir àquela opressão. Após meu argumento, ele cancelou a minha prova final, mas manteve a pontuação com a subtração de um ponto pelas faltas.

Apesar de todo o conhecimento construído durante a disciplina e o incentivo à pesquisa, eu tinha certeza de que aquela não era a melhor forma de avaliar o progresso dos alunos e que impor medo nos alunos não te faz ser mais respeitado, pelo contrário, te faz ser considerado um tirano. Esse sistema de ensino se assemelha à educação bancária baseada na memorização de conteúdos que são depositados para serem usados no futuro. Dessa forma, a meu ver, sobrou conhecimento e faltaram sabedoria e humanidade naquele professor. Aque-

le era o tipo de profissional que eu não queria ser. Essa situação me fez questionar sobre a verdadeira função da educação e a necessidade de implementar uma prática de liberdade por uma educação humanizadora. Conforme argumenta hooks<sup>20</sup> (2017, p. 25), “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criamos condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”.

A UNEAL me trouxe grandes realizações profissionais e pessoais, por isso a considero a minha segunda casa. No que diz respeito às questões profissionais, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, reconheço o esforço de todos os profissionais que compõem a universidade pública para que tenhamos um ensino de qualidade. Contudo, ciente da incompletude da minha formação docente, ao concluir a graduação, em 2013, me matriculei numa especialização em língua inglesa oferecida pelo Centro de Ensino Superior Arcanjo Michael (CESAMA). Se por um lado a especialização ampliou os conhecimentos que construí na universidade, por outro, o fato do seu corpo docente e discente ser praticamente o mesmo da graduação fez com que eu me sentisse numa extensão da graduação. Apesar de ter concluído a especialização, eu sentia que eu precisava de um novo ambiente com outros docentes, com diferentes teorias e práticas para avançar.

Ainda em 2013, fui aprovada no concurso público do município de Arapiraca – AL para professora de língua inglesa e lotada numa escola na periferia da cidade. Meu primeiro contato nesse ambiente foi com a diretora que me apresentou a escola e disse algo que me deixou assustada: “*Olha, apesar da nossa escola ficar numa região perigosa, ninguém entra aqui porque alguns traficantes são também pais dos alunos, então eles ‘protegem’ a escola*”. Embora a fala da diretora tenha me chocado, eu sentia o desejo de transformar a realidade daqueles alunos através da educação. Durante os dois anos em que lecionei na escola, busquei, por meio dos conhecimentos adquiridos, implementar, em minha prática em sala de aula, uma perspectiva de língua viva, na qual os sentidos são construídos por meio da interação discursiva entre os interlocutores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012).

Naquela época, mesmo sem ter conhecimento a respeito da pedagogia decolonial, eu já refletia e buscava caminhos para lecionar de forma contextualizada a partir das demandas sociais dos meus alunos. Lembro-me que certa vez estava ensinando o vocabulário dos animais no livro didático e ao mostrar uma imagem de um hipopótamo aos alunos e questionar

---

20 bell hooks ou hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, grande teórica e ativista feminista estadunidense e uma das principais autoras que orientam essa pesquisa. Seu nome está grafado em letras minúsculas por escolha da autora, com o objetivo de dar mais ênfase ao seu discurso do que à sua pessoa.

“*What animal is it?*” (Que animal é esse?), ouvi da maioria que não conhecia aquele animal. Aquela situação me fez refletir sobre a minha prática. Então, pensei que talvez fosse mais coerente começar a ensinar pelos animais que eles conheciam. Assim, pedi aos alunos que tirassem fotos dos animais que eles conheciam e procurassem os seus respectivos nomes em inglês. Na aula seguinte, percebi os alunos muito mais envolvidos nas aulas apresentando as fotos dos animais que faziam parte do seu contexto social.

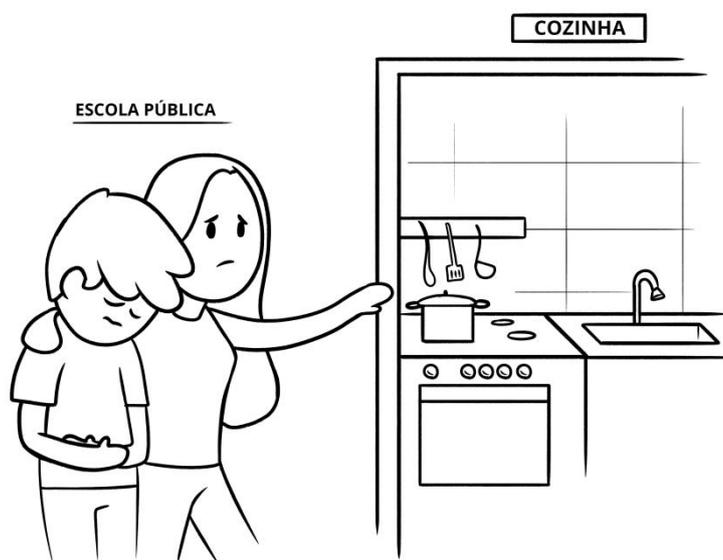
Essa aula me fez perceber a importância de ensinar língua inglesa levando em consideração as especificidades dos alunos e do contexto em que estão inseridos. Entendo que as colonizações europeias trouxeram imposições que mantem a ideia de que o padrão eurocêntrico é superior, em detrimento de outras regiões, por isso, acredito que a pedagogia decolonial proporciona um repensar das práticas de ensino e propõe um enfrentamento a algumas verdades consideradas absolutas sobre as teorias e ideias que consumimos e, consequentemente, sobre as nossas vidas. Nas palavras muito bem colocadas das autoras Bezerra, Agra e Araújo (2020, p. 100) “a decolonialidade pode ser compreendida como a procura por outras formas de organização social, por outros mundos e por outras ontologias possíveis que até já podem conviver conosco e não as reconhecemos ainda”.

Contudo, de todas as experiências vividas como docente, a experiência na escola pública foi uma das mais desafiadoras que havia vivenciado. Se por um lado a escola pública nos mostra, dia após dia, que é possível mudar o mundo através da educação, por outro lado, os obstáculos encontrados no caminho me faziam perceber que a jornada era tão longa quanto árdua. Os problemas partiam desde salas de aulas superlotadas, falta de material didático, escolar e tecnológico, até problemas sociais vivenciados pelos alunos.

Outra situação que me chamou a atenção na escola foi durante uma atividade no sétimo ano, quando pedi para que os alunos escrevessem em um papel, completando a frase *I wish my teacher knew...* (Eu gostaria de que a minha professora soubesse). A aula acabou e eu levei os papéis com as respostas para a sala dos professores. Durante o intervalo, eu lia e me emocionava com cada resposta dos alunos. As respostas que mais chamaram a minha atenção diziam respeito à violência sofrida por muitos alunos dentro de suas próprias casas e as condições de vida que eles viviam. Apesar de recorrer à coordenação da escola para que pudesse intervir nessas situações junto ao conselho tutelar e ao serviço social, me sentia de mãos atadas.

Na escola pública, diariamente, eu vivenciava situações que me deixavam estareçada, mas essa situação foi, definitivamente, a mais triste que vivenciei em toda a minha vida docente: certa vez, um aluno desmaiou na minha aula. O fato não me surpreendeu tanto quanto saber o motivo do desmaio. Ele estava com **fome** e a merenda escolar era a única refeição que ele e sua irmã faziam no dia. Aquela situação partiu o meu coração. Com os olhos marejados, o levei até a cozinha da escola para alimentá-lo. Inconformada, procurei a direção da escola para alertá-la sobre a situação e percebi certo conformismo, seguido de um “não há o que fazer”.

**Figura 10 - Aluno com fome na escola pública**

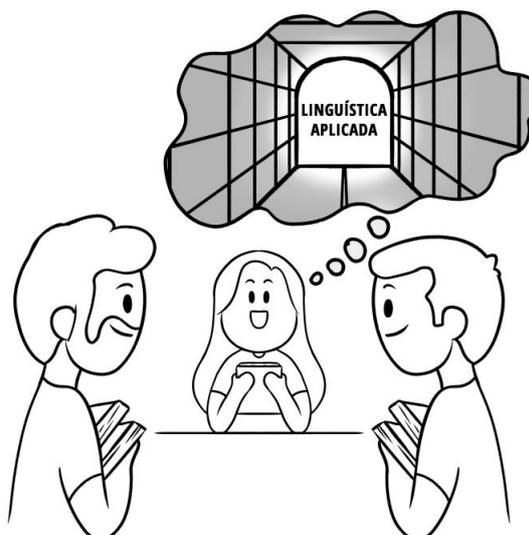


Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

Como alguém que está à frente da gestão de uma escola pode ignorar uma situação dessas? **Com fome, o aluno não pensa, não participa, não estuda. Com fome o aluno não sobrevive!** Sentia-me inútil diante desses tristes episódios. De modo geral, as demandas da escola pública me deixavam desacreditada. Eu queria encontrar uma forma de ajudar os meus alunos, mas eu não sabia como. Essas inquietações me fizeram buscar na ciência conhecimentos que me instruissem a resistir e buscar alternativas para diminuir as desigualdades sociais. **Mas, como uma professora de língua inglesa poderia fazer isso?** Eu buscava respostas, mas não as encontrava.

Em 2015, inscrevi-me como aluna especial no Programa em Letras e Linguística da UFAL. Durante a disciplina de Linguística Aplicada, ministrada pelos professores Paulo Stella e Sérgio Ifa, tive a oportunidade de avistar uma luz no fim do túnel.

**Figura 11 - Aluna especial da disciplina de Linguística Aplicada**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

Percebi que a Linguística Aplicada, através do seu compromisso social, poderia contribuir com encaminhamentos sobre problemas reais que envolvem a linguagem em uso. Moita Lopes (2006) destaca que a LA, no campo de ensino/aprendizagem de línguas, deve posicionar os sujeitos de modo discursivo, racional, social e historicamente, considerando as “suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia, etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Então, essa era a ciência adequada para auxiliar nos problemas sociais que dizem respeito aos marginalizados.

No mesmo ano, fui aprovada no concurso público para professora de língua inglesa e Linguística Aplicada da UNEAL. Voltei à universidade com o mesmo brilho nos olhos que entrei como aluna. Retornar à minha segunda casa, após três anos de conclusão da graduação, como professora era um sonho tão fascinante quanto desafiador.

**Figura 12 - Aprovação no concurso da UNEAL**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

Durante a minha jornada de professora, eu não havia sido formada para ensinar a outros professores. Eu me tornei professora-formadora com a prática. Nesse período, busquei refletir sobre a minha prática docente sempre revisitando o meu lugar de aluna, buscando relacionar o ensino às necessidades da escola pública que eu havia vivenciado e refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a minha prática docente.

No mesmo período, fui aprovada na seleção de mestrado do PPGLL. Com base nas minhas experiências da graduação, decidi desenvolver uma pesquisa em Linguística Aplicada que abordasse questões sociais relevantes, como racismo, sexismo e homofobia, associadas ao uso de tecnologias no ensino e aprendizado da língua inglesa.

**Figura 13 - Aprovação no mestrado do PPGLL/UFAL**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

Com a entrada no mestrado e atuando como professora da UNEAL, desenvolvi a pesquisa “Formação de professores de Inglês e letramentos digitais: reflexões sobre o uso das TIC em sala de aula”. Esse tema surgiu de uma lacuna na minha formação inicial e das minhas necessidades na prática docente, pois na matriz curricular não era ofertada uma disciplina que instrísse os alunos a usarem as tecnologias de forma didática e, diariamente, eu sentia a necessidade de utilizá-las nas aulas de língua inglesa. A proposta foi implementar uma prática de sala de aula e extra sala de aula com vistas ao desenvolvimento dos letramentos digitais por meio de aulas temáticas sobre assuntos socialmente relevantes no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Assim, ao ensinar língua inglesa para os alunos, futuros professores, eu também os ensinava a usar as Tecnologias Digitais da Informação e Comu-

nicação como recursos metodológicos e proporcionava discussões sobre temas sociais que contribuíssem para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

**Figura 14 - Defesa da dissertação de mestrado**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

A pesquisa mostrou a eficácia do uso das TDIC para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas e para promover um contato real com a língua viva, a partir das multimodalidades. Por meio da pesquisa, os alunos demonstraram perceber a importância de trabalhar temas de relevância social, pois além de serem temas atrativos para eles, promovem a cidadania e a consciência política. Além disso, na pesquisa, ressaltou também que a prática tecnológica deve atravessar todas as outras disciplinas, não apenas estar presente em uma delas. Reitero aqui, que o uso das tecnologias, por si só, nas aulas não é a solução para a educação, de modo geral, pois compreendo que na relação entre a sociedade e a tecnologia, o que devem ser consideradas são as práticas de aprendizagem que as pessoas fazem por meio das TDIC para construir sentidos (MAGALHÃES, 2017).

Em 2016, houve uma alteração significativa para essa pesquisa no PCC de Letras da UNEAL. A disciplina eletiva Educação e Tecnologia migrou para a matriz normal e no primeiro semestre de 2017, ano em que o novo PPC entrou em vigor, a disciplina Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação (TDIC) com 40 horas passou a ser ofertada para os alunos do segundo período dos cursos de Letras – Português, Inglês, Francês e Espanhol (MAGALHÃES, 2017).

Após a pesquisa de mestrado, continuei implementando a mesma prática metodológica nas disciplinas que ministrava, algumas com mais facilidade, como Expressão Oral e Língua Inglesa, outras com certas limitações devido ao engessamento das ementas das disciplinas.

**Figura 15 - Letramentos digitais através de aulas temáticas**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

Ao final de uma disciplina de Expressão Oral em Língua Inglesa, organizei com os alunos da disciplina o *English Speaking Day*. O evento tinha o objetivo de proporcionar atividades e discussões sobre temas sociais e apresentações culturais relacionadas à língua inglesa. Participaram do evento professores do curso e pessoas da comunidade em geral interessadas na língua inglesa. Durante o evento, discutimos temas importantes como homofobia, racismo, sexismo e legalização do porte de armas. Essas discussões me fizeram perceber o descontentamento de alguns participantes, a maioria professores, por discutirmos temas políticos abertamente na academia. Se por um lado eu percebia a perturbação de uma parcela dos participantes, por outro lado, o contentamento dos alunos era visível devido ao espaço dado para discussões desse gênero dentro da universidade. Nesse sentido, hooks (2017, p. 23) me conforta ao afirmar que “a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais da academia”.

Apesar das minhas constantes tentativas de romper com os engessamentos presentes na academia, com suas raízes ocidentalizadas, tenho percebido uma grande resistência para a abertura de outros saberes e de outras possibilidades de ensinar e aprender inglês. Por isso,

penso que desenvolver uma pesquisa em nível de doutorado é o início de um projeto que reconhece a universidade como espaço de entrecruzamento de saberes diversos e várias formas de construção de saberes, além de transgredir a hierarquia do conhecimento científico em detrimento de outras formas de saberes. É por essa concepção de universidade que eu tenho lutado.

**Figura 16 - A minha responsabilidade social no doutorado**



Fonte: Ilustração de Lucas Ataíde/2023

Por fim, reconheço o esforço coletivo para que essa sertaneja do interior, filha de trabalhadores, estudante de escola pública e mãe de duas meninas chegasse ao doutorado. Primeiramente, meus pais se esforçaram muito e depositaram em mim esperanças de uma vida melhor. Em seguida, minha família ofereceu o suporte necessário para que eu pudesse prosseguir com meus estudos, apesar das limitações sociais que enfrentamos. Além disso, houve a incansável dedicação dos meus professores na construção do conhecimento. Por último, mas não menos importante, tenho um compromisso social com os meus alunos que estão/estarão em sala de aula ensinando o que aprenderam na universidade. Portanto, seria um desfavor se eu não retribuísse à educação pública todo conhecimento construído durante todos esses anos. Então, esta é a minha responsabilidade social: **devolver ao ensino público o que eu recebi de melhor dele, ressignificar os pontos negativos e lutar por uma universidade pública de qualidade, democrática e humanizadora.**

## 2.2 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE E TRAJETÓRIA

*Bichos da Inglaterra e da Irlanda,  
Daqui, dali, de acolá,  
Escutai a alvissareira  
Novidade que virá.*

*Mais hoje, mais amanhã,  
O Tirano vem ao chão,  
E os campos da Inglaterra  
Só os bichos pisarão.*

*Não mais argolas nas ventas,  
Dorsos livres dos arreios,  
Freio e espora enferrujando  
E relho em cantos alheios.*

*Riqueza incomensurável,  
Terra boa, muito grão,  
Trigo, cevada e aveia,  
Pastagem, feno e feijão.*

*Lindos campos da Inglaterra,  
Ribeiros com águas puras,  
Brisas leves circulando,  
Liberdade nas alturas.*

*Lutemos por esse dia  
Mesmo que nos custe a vida.  
Gansos, vacas e cavalos,  
Todos unidos na lida.*

*Bichos da Inglaterra e da Irlanda,  
Daqui, dali, de acolá,  
Levai esta minha mensagem  
E o futuro sorrirá.*

*A Revolução dos Bichos  
George Orwell (2000)*

Esse trecho do livro “A Revolução dos Bichos” de George Orwell é um convite ao engajamento, à resistência e ao enfrentamento a toda e qualquer forma de opressão e também um grito de esperança e liberdade. Nesse sentido, devido ao caráter decolonial desta pesquisa, acredito ser pertinente ressaltar que a linguagem não é neutra nem tampouco a educação. Seguindo a perspectiva crítica de Freire<sup>21</sup> (1996), a educação é sempre um ato

---

21 Paulo Freire foi um educador, escritor e filósofo brasileiro, conhecido por desenvolver um método de alfabetização de adultos que busca desenvolver a consciência crítica. Ele defendia uma educação que liberta seres humanos da condição de oprimidos e os insere na sociedade como forças transformadoras, críticas,

político, independentemente da intenção do educador. Portanto, ignorar essa realidade é uma maneira eficaz de submeter a educação aos interesses dominantes.

No entanto, as instituições públicas brasileiras enfrentam, nos últimos anos, uma série de ataques e críticas que questionam sua qualidade e sua produção científica. A comunidade educacional assiste incrédula às ações que têm conduzido a educação para um caminho oposto ao que a academia tem construído ao longo de quase um século. A laicidade da escola pública, o financiamento da educação, o papel do profissional docente, a questão da diversidade e o reconhecimento de Paulo Freire como patrono da educação brasileira são alguns dos temas em debate (HADDAD, 2019), especialmente por um grupo de anti-intelectuais que defendem “teorias” amplamente rejeitadas pela ciência (CARLOTTO, 2019).

Em 2019, o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, ameaçou cortar recursos de universidades que não apresentassem desempenho acadêmico esperado e estivessem promovendo “balbúrdia”. Contudo, nos últimos anos, apesar do grande desempenho da comunidade científica no combate à pandemia e da produção brasileira ter crescido 30% a mais que a média mundial, as universidades e institutos federais tiveram suas verbas reduzidas de forma significativa. Por outro lado, é importante destacar que, mesmo com a redução de verba para as pesquisas, as instituições públicas de ensino superior são responsáveis por cerca de 60% da produção científica do Brasil. Mesmo diante desse cenário de restrições orçamentárias, o Brasil ocupa a 13ª posição no ranking mundial de produção científica, de acordo com um relatório desenvolvido pela *Clarivate Analytics*<sup>22</sup>.

A academia é, por sua natureza, um espaço de indagações e discussões sobre os critérios de validade do conhecimento, o que envolve reflexões sobre os conceitos de ciência, ensino, escola e universidade de qualidade. Conforme argumenta Carlotto (2019, p. 124) “a essência da vida intelectual é, justamente a crítica aberta, estamos sempre imersos em duras controvérsias”.

Nessa perspectiva, a academia também é um lugar de ressignificações. Normalmente, a reinterpretação de um termo incorpora ao novo sentido a ideia do anterior. No entanto, na educação, a ressignificação de um termo não implica necessariamente a evolução do conhecimento a partir da referência inicial. Entendo que o termo “balbúrdia” carrega uma conota-

---

politizadas e responsáveis por todas as pessoas que a integram. Freire é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e foi amplamente homenageado, recebendo pelo menos 35 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades da Europa e América. Recentemente, o legado de Freire tem sido perseguido pelo autoritarismo. Fonte: [Biografia de Paulo Freire - eBiografia](#) – Acesso em 17 de julho de 2023.

22 Fonte: <https://ufsm.br/r-714-3534> - Acesso em 2 de setembro de 2022.

ção negativa. No entanto, vou utilizá-lo intencionalmente, a meu favor, como crítica à forma desrespeitosa com que as instituições públicas brasileiras são tratadas. Assim, nesta pesquisa decolonial o termo “balbúrdia” adquire novos sentidos. Em tempos de desvalorização dos professores e desmantelamento da educação, as IES fazem “balbúrdia” quando precisam produzir mais pesquisas e atender àqueles que estão à margem da sociedade, mesmo com o orçamento reduzido. Além disso, a universidade é uma instituição singular e complexa, logo, se, há tempos, já se reconhecia a complexidade e a diversidade da universidade, nos dias atuais essa demanda se torna ainda mais premente. Por isso, a verdadeira “balbúrdia” que se faz na universidade é tão necessária quanto significativa para buscarmos a liberdade acadêmica e a igualdade de classes, raças e gêneros.

Notadamente, grande parte da sociedade não está familiarizada com as pesquisas e trabalhos desenvolvidos pelas instituições públicas. Apesar disso, muitos usufruem inconscientemente dos benefícios desses esforços. Infelizmente, devido a essa falta de conhecimento, muitos concordam com discursos equivocados que são amplamente difundidos. Nesse sentido, corroboro com as ideias da pesquisadora Carlotto (2019) quando a mesma afirma que “a desvalorização do conhecimento científico e filosófico está baseada, essencialmente, na sua incompreensão. Quanto mais aberto for o sistema de produção e difusão do conhecimento, mais fará sentido, para a sociedade defendê-lo” (CARLOTTO, 2019, p. 126). Nesse sentido, além da linguagem acessível que a pesquisa autoetnográfica proporciona (BEZERRA, 2019), busco contribuir para uma melhor compreensão ao desconstruir alguns sentidos que permeiam a formação de professores de inglês e reconstruir outros sentidos por meio dessa pesquisa decolonial.

Na seção seguinte, como um rio, faço um percurso pelas IES, por onde passei e permaneço, e relato suas influências na minha vida profissional e pessoal, bem como, apresento o contexto da pesquisa relacionando-o com a pesquisa decolonial que proponho.

### **2.2.1 Da nascente ao mar – As minhas relações com as instituições públicas de ensino superior**

O argumento daqueles que defendem a privatização é o de que “os serviços públicos não funcionam”. Em contraponto a essa visão e em defesa das instituições públicas educaci-

onais, venho destacar o quanto elas transformaram a minha vida com o propósito de apresentar uma amostra do impacto positivo dessas instituições nas vidas daqueles ao meu redor e da sociedade em geral.

Tenho muito orgulho de afirmar que sempre estudei em escola pública, da educação infantil ao doutorado. Nesse trajeto, três instituições de ensino superior foram fundamentais na minha formação docente, a UNEAL, o IFAL e a UFAL. Por isso, a seguir me proponho a detalhar as minhas relações com essas três instituições.

### **2.2.1.1 UNEAL – *A nascente***

É na nascente de um rio que a água aflora. Nessa mesma perspectiva, foi na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – Campus I, Arapiraca, que nasceu essa professora. Entrei na instituição em 2007, um ano após ela se transformar de Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) em Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, por meio de avaliação externa e credenciamento do Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Esse foi um marco histórico para a instituição onde foram institucionalizadas prerrogativas de gestão democrática nessa IES pública.

Antes da interiorização da UFAL e da chegada de cursos superiores no IFAL, era a UNEAL a responsável pela formação superior no interior do estado de Alagoas, de forma mais expressiva com a oferta de cursos de licenciatura. Por ter uma ação historicamente educacional voltada para a região interiorana de Alagoas, a UNEAL atende majoritariamente ao público local onde está situado cada campus e das cidades circunvizinhas, facilitando o acesso e a permanência dessa comunidade ao ensino superior.

A UNEAL é a minha segunda casa, pois é assim que eu me sinto nessa instituição que me recebeu como aluna, me formou como professora, e, posteriormente, me tornou uma professora-formadora. Concluí a graduação em 2012 e retornei em 2014 por meio de um processo seletivo como professora de Língua Inglesa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), destinado a professores que atuam em escolas do campo e não possuem curso de nível superior. Essa foi uma das experiências mais significativas e marcantes da minha vida docente. Além do sentimento de pertencimento por estar ensinando a

professores da zona rural, relembrei momentos e dificuldades que vivi como aluna e professora alfabetizadora da zona rural. Mas o que mais me emocionou naquela turma foi a forma como eu fui acolhida pelos trinta professores, a maioria na terceira idade, e pela vontade deles em aprender inglês.

Em 2015, fui aprovada em dois concursos da UNEAL. No primeiro, fui lotada no Campus III, em Palmeira dos Índios, onde, efetivamente, iniciei a minha carreira de professora-formadora. No segundo concurso, fui lotada no Campus V, em União dos Palmares, o berço da resistência quilombola, onde lecionei durante um semestre. Nos dois campi aprendi sobre algo que nem a escola e nem a graduação me ensinaram. Aprendi sobre **resistência**<sup>23</sup>.

Palmeira dos Índios é conhecida como terra dos índios Xucurus e Kariris, os povos originários dessa região. Desde a colonização, os povos indígenas perderam suas terras e a liberdade para exercer sua cultura. Considero a população indígena um exemplo de resistência, pois, ainda hoje, eles lutam pelo seu território e para que a sua cultura não desapareça. Conforme afirma Guajajara (2019, p. 173) “a educação indígena tem muito a ensinar: o respeito aos diferentes espaços e tempos, a ênfase na territorialidade, o fazer democrático e plural”.

Nessa perspectiva, a UNEAL tem um papel importante na luta em prol dos povos indígenas. Desde 2010, no Campus III, em Palmeira dos Índios, é ofertado o curso de Licenciatura Indígena de Alagoas<sup>24</sup> (CLIND-AL), o qual oferta 80 vagas para professores de origem indígena que não possuem curso de ensino superior. Os graduandos são divididos em quatro turmas cujas formações compreendem as áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Letras.

Embora tenha lecionado por um breve período, União dos Palmares me proporcionou valiosas lições sobre igualdade social, pois a cidade é um verdadeiro símbolo de luta e resistência. Em União dos Palmares está localizado o Quilombo dos Palmares<sup>25</sup>, um dos maiores

---

23 Apoio-me na definição de Lugones (2014, p. 940) que compreende resistência como “a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão ← → resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno”.

24 Fonte: <http://www.uneal.edu.br/programas/programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-indigenas-prolind> – Acesso em 15 de outubro de 2022.

25 O quilombo é um auto ou dança considerado como característica de Alagoas, e que faz sobreviver os acontecimentos históricos dos Quilombos dos Palmares, que, a partir dos meados do século XVII, se estabeleceram em terras alagoanas, especialmente na Serra da Barriga, no atual município de União dos Palmares. Fonte: Enciclopédia dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 19 p. 110-114.

símbolos de resistência escrava no Brasil. Este quilombo é considerado o maior da América Latina, com uma população de cerca de 20 mil habitantes. Portanto, União dos Palmares não apenas respira a luta, mas também a personifica em sua rica história.

Ambos os movimentos, negro e indígena, configuram uma experiência histórica para o Brasil. Conforme aponta Carvalho (2020):

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão, e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades (CARVALHO, 2020, p. 80).

Nesse sentido, se a universidade pode influenciar na construção identitária dos estudantes, essa instituição também pode ter grande responsabilidade na reparação dessas injustiças sociais. Temas como racismo e genocídio devem ser discutidos entre essa nova geração de estudantes universitários no sentido de promover uma formação antirracista, decolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais (CARVALHO, 2020).

Em 2016, fui transferida de União dos Palmares para Arapiraca, onde resido. Retornar para o campus onde estudei me trouxe grandes lembranças e desafios, mas também trouxe uma maior consciência do meu papel docente na luta contra as desigualdades sociais.

### **2.2.1.2 IFAL – *O leito***

No leito de um rio, aprende-se sobre profundidade. Foi no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) que aprofundei os meus conhecimentos científicos e despertei o interesse pelas questões sociais. Fui aluna da primeira turma de especialização em Linguagens e Práticas Sociais no IFAL, em Arapiraca, em 2013. Foi nessa especialização que eu entendi a necessidade e a importância da linguagem como instrumento de mudança social, aspecto que não foi desenvolvido durante a minha graduação.

Outro ponto que considero falho na minha formação inicial foi a falta de iniciação à pesquisa. À época, não havia programas de incentivo à pesquisa, ao menos no meu curso,

então, eu não tive muitas experiências de pesquisa durante a graduação. O curso não despertou em mim o interesse pela pós-graduação, eu sequer vislumbrava fazer mestrado. A pós-graduação era algo distante da minha realidade e anseios de estudante. Eu só desejava concluir a graduação e conseguir um bom emprego.

Foi no IFAL que aprendi a respeito da importância da linguagem nas práticas sociais e mergulhei no universo das pesquisas, pois, além do incentivo à pesquisa, fomos encorajados a participar de eventos científicos para a divulgação de nossas pesquisas, como também para socializar com outros professores e aprender através de suas pesquisas e experiências docentes. O IFAL me ensinou a transformar a minha sala de aula em um laboratório de pesquisa e me mostrou que o professor deve ser um eterno aprendiz.

### **2.2.1.3 UFAL – A foz**

Se o IFAL me inseriu no mundo da pesquisa, a UFAL me lapidou na pesquisadora que sou hoje, e conseqüentemente, marcou, profundamente, a minha identidade de professora-formadora. Porém, as minhas duas primeiras experiências na UFAL foram um pouco frustrantes. A primeira delas foi ainda em 2006, quando fui aprovada no vestibular para odontologia e não pude cursar por questões financeiras. A segunda situação foi em 2014, durante a minha primeira seleção de mestrado, quando fui aprovada nas duas primeiras etapas e reprovada na defesa do projeto. Essa reprovação me abalou ainda mais quando ouvi de uma ex-professora que o motivo para a minha reprovação era porque eu estava “*verdinha*”, ou seja, não estava pronta para cursar um mestrado. Eu sabia que eu estava preparada, mas as palavras da professora me desanimaram. Eu poderia ter desistido de fazer mestrado, de entrar na UFAL, mas, do mesmo modo que as palavras tem poder de destruir sonhos, elas também são força motriz para buscar realizá-los. Quando eu pensei em desistir, eu ouvi do meu companheiro, “*você vai fazer mestrado e será na UFAL*”. Essas palavras foram combustíveis para que eu me inscrevesse no programa como aluna especial e desenvolvesse um novo projeto de mestrado.

Destaco que a disciplina “Tópicos em Linguística Aplicada”, ministrada pelos professores Paulo Stella e Sérgio Ifa em 2014, foi um marco importante no despertar do meu interesse pela pesquisa e na minha paixão pela Linguística Aplicada. Essa disciplina me re-

velou a natureza política da língua e, conseqüentemente, o seu potencial para promover as mudanças que eu tanto almejava em minha sala de aula e na educação de modo geral.

Eu não desisti da UFAL e em 2015 entrei no mestrado em Letras e Linguística sob orientação do professor Dr. Paulo Stella com quem aprendi, durante as reuniões do grupo ObservU<sup>26</sup> a compreender a grandeza e nuances da linguagem em uso. Em 2020, movida pelas angústias profissionais, ingressei no doutorado nessa mesma IES sob orientação do professor Dr. Sérgio Ifa. Por meio dos encontros do grupo Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET) tenho aprendido a questionar os saberes eurocêtricos, abordar e problematizar questões de relevância social no sentido de repensar a (minha) prática docente e a formação de professores, a partir do compartilhamento de experiências dos professores/pesquisadores, participantes do grupo de estudos.

Foi durante as reuniões de orientações do doutorado que eu senti o meu “giro decolonial” acontecer. As provocações do meu orientador e os debates dos meus colegas de pós-graduação me abriram os olhos para os vestígios coloniais na minha formação docente, me fizeram questionar e ressignificar a minha prática docente em busca de uma pedagogia decolonial.

No LET, pesquisas decoloniais de alto impacto social vêm sendo realizadas. Entre elas, destacam-se a do professor de espanhol Rusanil Moreira Junior (2022), que relata experiências pedagógicas decoloniais e antirracistas no ensino de espanhol como língua adicional<sup>27</sup> em uma escola pública e periférica de Maceió, e a do professor de língua inglesa Jonathan Rodrigues (no prelo), que explora a decolonialidade no ensino de língua inglesa na escola pública, enfocando as questões de gênero e sexualidade.

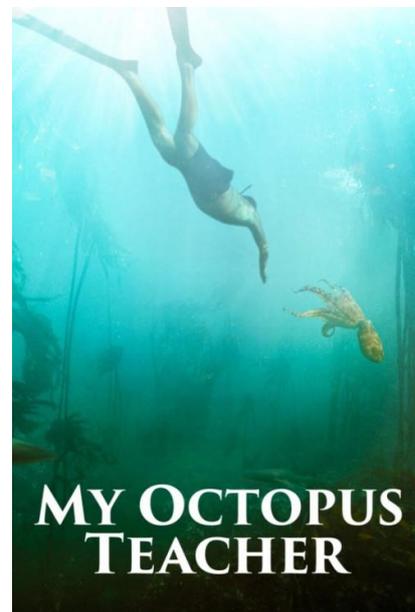
Encerro esta seção com uma metáfora sobre a foz do rio e o que aprendi na UFAL: a foz é onde um rio se encontra com o mar, misturando as águas de vários rios e mudando a sua natureza, de doce para salgada. Assim também, a minha entrada na UFAL foi uma reviravolta na minha trajetória docente. Somando-se ao conhecimento que trouxe da UNEAL e do IFAL, a UFAL me levou à vastidão do desafio de pesquisar e das alternativas de um fazer docente outro, mais humano e profundo.

---

2620 Grupo Observatório da Linguagem em Uso: Este grupo de pesquisa tem como objetivo analisar as relações estabelecidas no discurso em diversos contextos. Os membros do grupo compartilham reflexões sobre temas como globalização, estudos culturais, pós-colonialismo e hibridismo cultural. Através de suas pesquisas, o grupo busca compreender melhor como a linguagem é usada e como ela influencia a sociedade.

27Adoto o termo língua adicional por compreendê-la “como um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender às suas necessidades como condição para as suas práticas sociais” (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 20).

### 2.3 A AUTOETNOGRAFIA COMO OPÇÃO DECOLONIAL E LIBERTADORA



*My Octopus Teacher*<sup>28</sup> (2020)

*“Autoetnografar é como mergulhar nas profundezas de nossa própria alma para desvendar os mistérios do vasto oceano em que vivemos”*

*Joyce Magalhães, 2023*

Durante a pandemia da Covid-19, tive a oportunidade de assistir ao documentário sul-africano “*My Octopus Teacher*” (Professor Polvo). Esse documentário me proporcionou uma viagem imersiva pelas profundezas do oceano Atlântico e me provocou reflexões sobre as conexões humanas e as valiosas lições que a natureza tem a nos oferecer. “Professor Polvo” é uma poesia cinematográfica que narra a jornada de um mergulhador em busca de cura mental e ressignificação da sua vida. Ao abandonar um emprego estressante na cidade, ele encontrou alívio e amizade em um polvo, durante seus mergulhos em uma floresta subaquática próxima à Cidade do Cabo. Apesar de o documentário apresentar uma perspectiva ambientalista, ele também proporciona reflexões filosóficas profundas. Ele destaca a importância da conexão dos seres humanos com a natureza e reforça a necessidade de respeitar e proteger o nosso mundo natural. Além disso, o documentário destaca a fragilidade da vida, seja ela humana ou animal, ao mesmo tempo em que promove uma apreciação profunda e um respeito pela vida em todas as suas formas.

---

<sup>28</sup> *My Octopus Teacher* (Professor Polvo) é um documentário original da Netflix de 2020 dirigido por Pippa Ehrlich e James Reed. O documentário conta a história de um ano na vida do cineasta Craig Foster que cria uma conexão com um polvo selvagem enquanto mergulha livremente nas águas do Atlântico na África do Sul. Em 2021, *My Octopus Teacher* ganhou o Oscar de Melhor Documentário do Academy Awards.

Diante do potencial reflexivo do documentário, percebi que muitas lições podem ser aplicadas à educação e à formação de professores. Com isso em mente, decidi propor um exercício interativo aos alunos da disciplina de Expressão Oral, campus I. Sugeri que eles assistissem ao documentário e, em seguida, gravassem vídeos<sup>29</sup> respondendo a algumas perguntas que visavam estabelecer uma conexão entre os ensinamentos do documentário e a formação de professores, com o objetivo de incentivar os alunos a refletir sobre afetos, conexões e natureza.

A experiência do mergulhador no documentário me serviu como inspiração para refletir sobre o tipo de pesquisa que eu almejava desenvolver no meu doutorado. Assim como o mergulhador se beneficiou de uma imersão em sua narrativa pessoal, com efeitos terapêuticos, percebi que eu também precisava mergulhar em minha própria história para compreender, e possivelmente, amenizar minhas angústias pessoais e profissionais. Ao revisitar minha trajetória educacional, eu poderia compreender melhor minha formação como docente, as necessidades dos meus alunos e, conseqüentemente, a formação que a universidade tem ofertado.

No mesmo período, durante uma reunião do grupo de estudos Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET), o meu orientador recomendou a leitura de textos sobre pesquisa autoetnográfica e a participação no evento Autoetnografia Brasil<sup>30</sup>. Aprofundar os estudos autoetnográficos consolidou a minha necessidade de mergulhar em minha própria jornada, transgredir no âmbito da pesquisa e ir além daquilo que eu já havia feito.

É importante mencionar que, em minha trajetória de pesquisadora, realizei diversos tipos de pesquisa, como estudos de caso e pesquisas-ação. Em síntese, estas pesquisas visaram mapear a turma pesquisada, compreender a problemática do ensino/aprendizagem da língua adicional e as gentes da pesquisa e buscar encaminhamentos para as questões identificadas. Embora essas pesquisas tenham atendido aos meus objetivos anteriores e eu reconheça a possibilidade de desenvolver uma pesquisa decolonial por meio delas, os meus objetivos nesta pesquisa de doutorado são diferentes e demandam um tipo de pesquisa que também contrarie as normas canônicas sobre o que é e como as pesquisas devem ser feitas (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

---

29 Os vídeos criados pelos alunos e compartilhados na plataforma *Google Classroom* foram objeto de discussão em sala de aula. Embora não tenham sido incluídos nesta pesquisa, esses vídeos serão utilizados como material para um estudo científico futuro.

30 Congresso Brasileiro de Autoetnografia, evento anual que possibilita criar um espaço para troca de experiências, diálogos e sociabilidade por meio de propostas e discussões decoloniais, feministas, raciais e de gênero com a participação de pesquisadores das mais diversas áreas da ciência.

Penso ser importante enfatizar que não existe uma metodologia certa ou errada. A minha escolha pela autoetnografia também está relacionada ao meu desejo de propor uma mudança investigativa na minha trajetória de pesquisadora que contemple aspectos que não foram considerados anteriormente, ao mesmo tempo em que valido a eficácia de outras metodologias. Como Moita Lopes (2006, p. 14) coloca, é sobre “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 que nem todos têm de tomar o mesmo barco”.

Portanto, considerando a proposta decolonial desta pesquisa e o meu desejo de expressar minhas angústias e emoções, a autoetnografia se apresenta como a abordagem de pesquisa mais adequada para atender às minhas necessidades atuais como pesquisadora. A minha escolha é significativamente influenciada pelas características da autoetnografia, as quais serão detalhadas a seguir.

A autoetnografia tem o potencial de desvendar aspectos que frequentemente permanecem ocultos ou são negligenciados em outros tipos de pesquisa. Além disso, esta autoetnografia-emocionada<sup>31</sup> permite trazer à luz elementos que muitas vezes são suprimidos para cumprir algum rigor acadêmico estrutural e positivista. Ademais, escolher a autoetnografia, especialmente em uma pesquisa de doutorado, me permite desafiar as pesquisas canônicas de base positivista (PARDO, 2019) rompendo com alguns padrões metodológicos estabelecidos, na medida em que a autoetnografia, por exemplo, não prescreve os instrumentos e a estrutura da pesquisa.

Além disso, a autoetnografia é inerentemente decolonial, pois parte do indivíduo para o coletivo, contrariando outras formas de pesquisa que geralmente propõem mudanças externas sem levar em conta as problemáticas do pesquisador. Tais pesquisas muitas vezes analisam a língua de forma isolada e ignoram as interferências dos aspectos sociais. A autoetnografia, por outro lado, reconhece e valoriza esses aspectos. Assim, a pesquisa autoetnográfica pode ser considerada uma atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2020) uma vez que, além de romper com uma convenção cultural (ERIKSSON, 2010) em termos científico-metodológicos, a autoetnografia “é uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever e analisar sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) a fim de compreender a experiência cultural (ethno)” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 1).

---

31 Abordarei essa definição com mais detalhes posteriormente.

Ademais, trata-se de uma pesquisa significativa, acessível e provocativa, baseada em experiências pessoais que são capazes de sensibilizar os leitores em relação às questões políticas e sociais de modo a aprofundar a nossa capacidade de empatia, consciência e justiça social (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Assim, por meio dessa opção decolonial, possibilito um repensar crítico e transdisciplinar na universidade, o qual caracteriza-se também como força política, capaz de contrapor às tendências acadêmicas dominantes de cunho eurocêntrico na construção do conhecimento histórico e social (OLIVEIRA, 2016). Este pensamento se alinha à proposta da pedagogia decolonial, pois desafia os pressupostos epistemológicos da ciência moderna e sugere uma nova maneira de entender o mundo. Além disso, esta perspectiva considera a complexidade, a diversidade e a interdisciplinaridade das realidades sociais e culturais.

Por meio dos estudos autoetnográficos, compreendi que eu precisava me inserir efetivamente na pesquisa, sentir-me parte do problema e, simultaneamente, buscar possíveis encaminhamentos para as questões que emergem da pesquisa e, como uma peça de um quebra-cabeça, ao revisitar os caminhos que percorri/o, refletir sobre eles, repensar a minha prática docente, refazer as rotas do ensino, (re) conhecer as gentes da pesquisa, suas emoções, inquietações e contextos sociais, para, assim, compreender o meu papel como professora-formadora e os sentidos que emergem dessa pesquisa a fim de ressignificar a minha prática docente, refletir sobre o mundo e agir para modificá-lo.

Nessa perspectiva, ao longo dessa jornada de pesquisadora, experimentei emoções profundas despertadas pelas experiências da minha prática docente. Entretanto, os espaços do fazer ciência não me acolhiam para expressá-las, de modo que, trazê-las à tona era um sinal de fragilidade da pesquisadora e até de questionamento da cientificidade da pesquisa desenvolvida. Como se fosse possível o pesquisador se despir de si mesmo, ignorar as emoções e a pesquisa pudesse ser feita a partir de uma posição neutra, objetiva e impessoal. Da mesma forma que era preciso suprimir as minhas emoções de pesquisadora, devido ao rigor científico, por consequência, creio que o mesmo era feito com meus alunos, mesmo que ocorresse de forma não intencional. Contudo, diferentemente de outras abordagens metodológicas, Ellis, Adams e Bochner (2011) argumentam que a autoetnografia é um tipo de pesquisa que reconhece a influência do pesquisador na pesquisa e, conseqüentemente, acolhe a subjetividade e as emoções dos participantes.

Desse modo, alinho-me a Bezerra (2019, p. 53) ao afirmar que o pesquisador recorre às suas memórias que emergem, na maioria das vezes, de “problemas emocionais, sentimen-

tais mal resolvidos, momentos que promovem uma mudança na vida do pesquisador, e afetam a vida e, conseqüentemente, as práticas sociais das quais cada sujeito faz parte”. Afinal essa pesquisa surge das minhas inquietações e de indagações despertadas pela carta aberta dos alunos ao colegiado do curso de Letras, campus I. Assim, as emoções são peças fundamentais na construção dessa pesquisa autoetnográfica, tanto na sua origem quanto no seu processo.

Sobre o papel das emoções, Maturana (2002) argumenta que não é a lógica que nos impulsiona à ação, mas sim as emoções. Sempre que ouvimos alguém afirmar que é racional e não emocional, podemos perceber a emoção subjacente a essa declaração, expressa como um anseio de ser ou alcançar algo. Portanto, as emoções funcionam como fundamentos que constituem suas ações (MATURANA, 2002). Nesse sentido, as minhas emoções, sentimentos e inquietações e das gentes da pesquisa são o caminho para a apreensão de sentidos e conhecimentos, bem como uma das motivações que impulsionam a escolha pela pesquisa autoetnográfica.

Compreendendo, portanto, que a autoetnografia é o estudo do eu, mas não do eu como centro de tudo. Ressalto que, ao analisar o “eu” nos estudos autoetnográficos, não considero que o “eu-pesquisadora” é mais importante do que as demais gentes da pesquisa, mas, compreendo que o estudo a partir das minhas experiências pessoais/profissionais pode iluminar questões importantes para a pesquisa, de modo geral (ERIKSSON, 2010). Assim, se observo os meus sentimentos, emoções e inquietações, em relação à minha prática docente, posso conhecer melhor a mim mesma, e o mesmo acontece quando observo os sentimentos, emoções e inquietações dos outros. Conseqüentemente, esses aspectos trazem sentidos relevantes para a pesquisa. Contudo, Eriksson (2010) argumenta que embora na autoetnografia o pesquisador seja familiar, não se trata de invadir o universo do outro, isto é daquele que é diferente de nós, mas de observar a nossa própria prática dentro de um determinado grupo ou contexto.

Outro aspecto decisivo para a escolha da autoetnografia como metodologia dessa pesquisa é que nesse estudo busco discutir temas sociais que, de algum modo, se relacionam com o contexto e as gentes da pesquisa e promover consciência ética, política e social. Nesse sentido, a autoetnografia também atende a essa demanda, uma vez que, segundo Ellis, Adams e Bochner (2011) essa metodologia de pesquisa amplia o nosso olhar sobre o mundo e evita definições calcificadas sobre assuntos considerados relevantes e úteis, com base nos mais diversos olhares. Nas palavras dos autores, ao escolhermos a autoetnografia:

Procuramos melhorar e compreender melhor as nossas relações (ADAMS 2006; WYATT, 2008), reduzir o preconceito (ELLIS, 2002a, 2009), incentivar a responsabilidade pessoal e agência (PELIAS, 2000, 2007), conscientizar e promover mudança cultural (ELLIS, 2002b; GOODALL, 2006) e dar voz<sup>32</sup> às pessoas que, antes de escrever, talvez não sentissem que a tinham (BOYLORN, 2006; JAGO, 2002)<sup>33</sup> (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 8, tradução minha).

Por outro lado, a escolha pela pesquisa autoetnográfica traz consigo certa apreensão e vulnerabilidade, compreensíveis por se tratar de uma metodologia relativamente nova no campo da linguística aplicada, uma vez que percorro caminhos desconhecidos e revisito lugares, cenas e pessoas que fizeram/fazem parte da minha história, bem como das gentes da pesquisa. Conforme aponta Ono (2017, p. 20), a pesquisa autoetnográfica “requer uma recuperação do passado com o intuito de buscar sentidos que justifiquem a pesquisa”. Ademais, a autoetnografia é um desvelamento do pesquisador, o qual se expõe à análise externa. Nas palavras de Ono (2017, p. 40), escrever é tornar-se “público, visível e vulnerável”.

Mesmo ciente das vulnerabilidades, apoio-me na autoetnografia por entender que essa é uma metodologia que torna as ciências sociais com características mais humanas pelo fato de incluir emoções, sentimentos e experiências (ONO, 2018). Para Ono (2018), a autoetnografia é um espaço de convergência para aqueles que defendem que as ciências humanas precisam se humanizar mais. Portanto, creio que a autoetnografia alinha-se aos pressupostos da LA e responde às minhas necessidades de pesquisadora e às necessidades dos meus alunos dentro da proposta decolonial, transgressiva e humanizadora dessa pesquisa.

É oportuno fazer uma distinção entre dois tipos de pesquisas autoetnográficas. Segundo Doloriert e Sambrook (2009), a primeira é quando o pesquisador é pesquisado, isto é, a investigação ocorre por meio de uma narrativa introspectiva na qual o sujeito é o único participante do estudo. O segundo tipo de pesquisa autoetnográfica, no qual essa pesquisa se inclui, é quando o pesquisador é pesquisado em conjunto com um grupo de participantes. Nessa tipologia, o pesquisador observa determinado grupo social ou cultura da qual ele está inserido (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009). A exemplo desse segundo tipo, temos a pesquisa autoetnográfica desenvolvida por Bezerra (2019) na qual a autora investiga questões relacionadas à sua prática docente, decolonialidade e letramentos críticos em aulas de língua inglesa com alunos do ensino médio do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

---

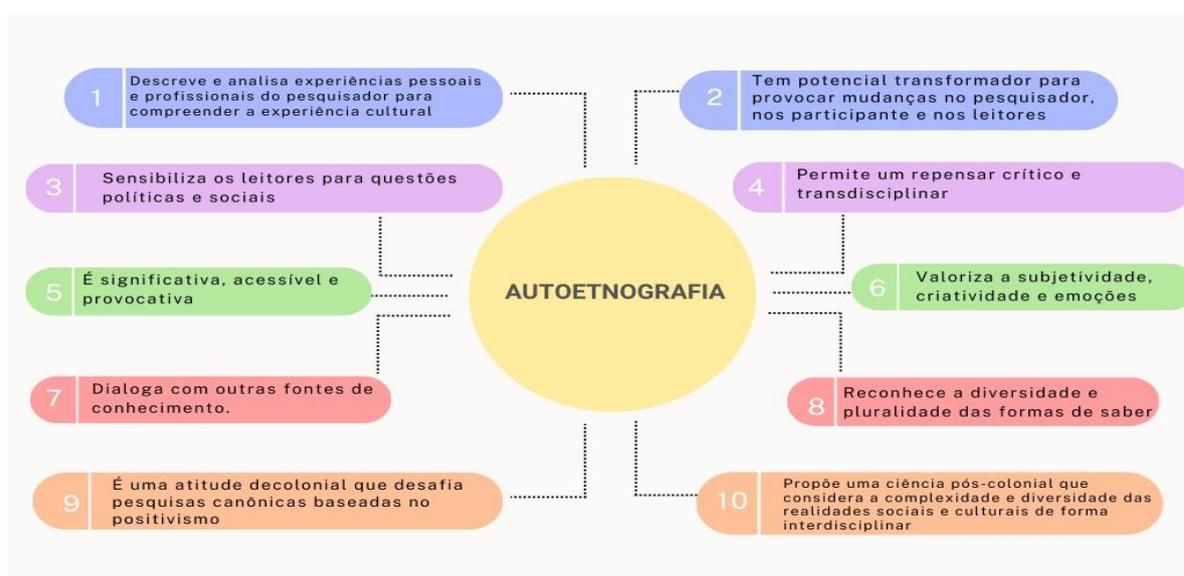
32 Embora se trate de uma citação, saliento que compreendo que não “concedemos voz” às pessoas, mas sim criamos oportunidades para que suas vozes sejam ouvidas.

33 Do inglês: “We seek to improve and better understand our relationships (ADAMS 2006; WYATT, 2008), reduce prejudice (ELLIS, 2002a, 2009), encourage personal responsibility and agency (PELIAS, 2000, 2007), raise consciousness and promote cultural change (ELLIS, 2002b; GOODALL, 2006), and give people a voice that, before writing, they may not have felt they had (BOYLORN, 2006; JAGO, 2002).

No Brasil, a autoetnografia é considerada uma abordagem recente na área da linguística aplicada, principalmente no que diz respeito à formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas (ONO, 2017). Assim como a Linguística Aplicada levou décadas para se firmar enquanto ciência autônoma, a autoetnografia tem sido criticada como metodologia nas pesquisas em LA. Apesar disso, creio que a autoetnografia alinha-se aos pressupostos da linguística aplicada crítica de diversas formas. Algumas das preocupações em comum são em relação às desigualdades sociais, às reflexões críticas sobre nós e o mundo e às possibilidades de transformá-lo. Nesse sentido, Pennycook (1990) defende que nós, linguistas aplicados, devemos assumir projetos políticos e morais capazes de mudar tais circunstâncias por meio de uma ruptura nos “modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 1990, p. 43).

O diagrama subsequente apresenta uma síntese das características fundamentais da autoetnografia, conforme estabelecido pelos principais autores que embasam esta metodologia:

**Figura 17- Síntese das características fundamentais da autoetnografia**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Em face do exposto, considero que a autoetnografia é uma opção decolonial e libertadora, pois me possibilitou seguir metodologias flexíveis; a autoetnografia me permitiu acolher as minhas emoções dentro do universo científico e, do mesmo modo, das gentes da pesquisa; a autoetnografia me possibilitou questionar os padrões eurocêntricos, concordando com Starr (2010) “precisamos nos mover para além das práticas de pesquisas hegemônicas

fundamentadas em epistemologias ocidentais à custa da negligência de conhecimentos locais” (STARR, 2010, p. 2). E ainda, essa abordagem me proporcionou superar o medo de ser julgada pela minha prática docente, visto que na autoetnografia há uma exposição intensa do pesquisador (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009; ERIKSSON, 2010). Apesar da vulnerabilidade da pesquisadora, espera-se que a pesquisa desperte a empatia do leitor, em relação aos acertos e erros da pesquisadora (PARDO, 2019), afinal, não se trata de uma receita pronta para a formação de professores, mas de um percurso, no qual o trajeto é mais importante do que o produto final.

A autoetnografia está alinhada com a abordagem decolonial adotada nesta pesquisa e é consistente com o objetivo de refletir sobre a formação inicial de professores por meio de práticas decoloniais no curso de Letras/Inglês da UNEAL. De acordo com Pardo (2019), essa metodologia tem o potencial de aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem nos contextos observados, fornecendo subsídios para promover transformações a partir da reflexão crítica sobre nossa atuação como professores/pesquisadores.

No que tange o processo de geração de dados, sigo as orientações de Pardo (2019, p. 19), ao afirmar que “o etnógrafo leva consigo os diversos tipos de textos gerados para posterior interpretação, inclusive suas memórias e outros eventos retirados de seu contexto para serem reinterpretados futuramente”. Por exemplo, o diário reflexivo é um instrumento com potencial de fazer o pesquisador avaliar sua conduta, planejar as possíveis mudanças e redirecionar as ações futuras (PARDO, 2019).

Portanto, esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa autoetnográfica, inserida no campo da linguística aplicada, que se constrói por meio de narrativas da professora-pesquisadora e de alunos do curso de Letras/Inglês da UNEAL – campus I, Arapiraca e campus III, Palmeira dos Índios, por meio de diários reflexivos, relatos autobiográficos, questionários, observações das aulas e fora delas, por meio dos projetos e das oficinas desenvolvidas em outros espaços, das interações nos grupos do *Whatsapp e Google Classroom* e dos materiais produzidos durante as aulas.

A **pesquisa qualitativa** é caracterizada, segundo Asher Shkedi (2019), por três elementos: (1) a investigação é feita num contexto humano natural; (2) baseia-se em competências intuitivas de investigação e é centrada na empatia, um traço marcante das pesquisas decoloniais, e na aproximação dos participantes e fenômenos investigados; (3) utiliza com-

petências analíticas de investigação humana, focadas no distanciamento, reflexão e controle do processo investigativo.

Na pesquisa qualitativa, a linguagem é o principal meio de investigação. Todavia, a pesquisa não se baseia somente nos dados literais, mas também no processo de produção do pensamento ancorado na linguagem. Nesse sentido, o discurso verbal é um reflexo da cultura e dos significados que os participantes da pesquisa atribuem ao mundo, as diferenças entre os seres humanos e as suas sociedades (SHKEDI, 2019). Makyut e Morehouse, (1994, p. 18) apresentam-nos a função das palavras e o papel do pesquisador ao realizar uma pesquisa qualitativa:

As palavras são a forma com a qual a maioria das pessoas entende as suas realidades. Criamos o nosso mundo com palavras. Explicamo-nos por meio de palavras. Defendemos e escondemo-nos com palavras. A tarefa do pesquisador qualitativo é encontrar padrões dentro dessas palavras (e ações) e apresentá-los para os outros [...] (MAKYUT; MOREHOUSE, 1994, p. 18, tradução minha<sup>34</sup>).

Desse modo, os sentidos que emergem dessa pesquisa são baseados nas minhas experiências pessoais/profissionais e das gentes da pesquisa, uma vez que, são a partir das experiências significativas que as interpretações são feitas. Nesse sentido, Pardo (2019) advoga que é a experiência vivida que confere o status de autoridade etnográfica. Essas experiências são acessadas por meio da interação entre os participantes da pesquisa, na qual as experiências pessoais dos participantes são produzidas de modo colaborativo e analisadas para compreender como aquela comunidade se manifesta social e culturalmente (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

Penso ser importante destacar algumas especificidades da escrita deste texto autoetnográfico. A primeira delas é que, sendo esta uma pesquisa decolonial que busca romper alguns paradigmas dominantes, a escrita desta tese é, intencionalmente, acessível, isto é, escrevo de forma simples com o objetivo de alcançar o maior número de leitores possível, de modo especial às minorias, como forma de democratizar as pesquisas científicas e contrapor as pesquisas tradicionais que, geralmente, desconsideram a acessibilidade em termos linguísticos (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Outro aspecto que ressalto na escrita é a descrição detalhada. Essa característica é adotada nesse texto por entender que a autoetnografia, de

---

34 Do inglês: “Words are the way that most people come to understand their situations. We create our world with words. We explain ourselves with words. We defend and hide ourselves with words. The task of the qualitative researcher is to find patterns within those words (and actions) and to present those patterns for others [...]”.

fato, exige uma escrita densa sobre as situações observadas, no sentido de evitar uma percepção superficial dos participantes da pesquisa (PARDO, 2019; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) e dos fatos observados.

Ademais, a autoetnografia se destaca por sua versatilidade na composição do texto. Dessa forma, ao longo de cada tópico, seção ou capítulo, o leitor pode ser surpreendido por uma obra de arte, fotografia, poema, refrão de uma música ou simplesmente um trecho de um livro que, de alguma forma, se conecta com o conteúdo a ser discutido. Esse é um fator que também distingue a pesquisa autoetnográfica de outros tipos de pesquisa, pois permite que ela “seja apresentada de várias formas ou modos, explorando aspectos criativos e outras estéticas”, uma vez que possibilitam a expressão da diversidade humana (ONO, 2017, p. 45).

Por fim, apresento este estudo como uma pesquisa **autoetnográfica-emocionada**, marcada por uma abordagem emocional e sensível da autoetnografia. Durante a escrita deste trabalho, revivi memórias que me levaram a reflexões profundas, causando desconforto e até dor. Por outro lado, o processo de coleta de dados me proporcionou momentos de descontração e alegria junto às gentes da pesquisa. Além disso, ao escrever esta tese, vivenciei momentos de intensa emoção, com lágrimas de alegria e tristeza. Assim, cada palavra deste texto está impregnada de um **eu-emocionado**. No entanto, quero enfatizar que a emoção presente nesta pesquisa não a torna menos científica; pelo contrário, é o seu diferencial. São as emoções que humanizam esta pesquisa e a torna relevante no campo das ciências linguísticas e sociais.

## 2.4 AS GENTES DA PESQUISA



As gentes<sup>35</sup> – Rosana Paulino

*Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios. Ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende.*

*(Bispo dos Santos<sup>36</sup>, 2023, p. 15)*

Uma pesquisadora em processo de autodecolonização vive em permanente estado de questionamento sobre como contracolonizar nas pesquisas, na academia e em sua sala de aula. Nosso instrumento mais potente é a língua. É através da língua que, compartilhando os nossos saberes e fortalecendo as nossas vivências, desconstruímos e ressignificamos os sentidos atribuídos à cada palavra que usamos no nosso cotidiano. Quando questionado sobre como podemos contracolonizar, Nêgo Bispo respondeu: “Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las” (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 13).

35 Disponível no link: [As gentes — Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo \(usp.br\)](#) . Acesso em: 22 de outubro de 2022.

36 Nascido em 1959 no Vale do Rio Berlingas, Piauí, Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo, teve uma educação quilombola no Saco-Curtume em São João do Piauí, sendo o primeiro membro de sua família a ser alfabetizado. Nego Bispo foi uma personalidade de destaque na comunidade quilombola, tendo ocupado posições de liderança na Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí e na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Sua militância e ativismo político são fortemente influenciados por sua formação quilombola.

Nesse sentido, o termo “as gentes”, usado para apresentar os participantes desta pesquisa, faz referência ao título da obra da artista visual brasileira, educadora e curadora Rosana Paulino<sup>37</sup>, a qual recebe esse nome por representar povos colonizados. A obra é representada por uma caravela ao mar no fundo da tela, por dois indígenas e um negro escravizado, todos sem expressões faciais. As obras da artista têm como foco principal as questões sociais, de etnia e de gênero que dizem respeito à mulher negra na sociedade brasileira. Neste contexto, a escolha do termo “gentes” se justifica pela sua semelhança com a obra da autora intitulada “As Gentes” e o desejo de potencializar as nossas palavras enfraquecidas. Esta escolha está alinhada com o objetivo decolonial desta pesquisa, que é refletir sobre o processo de desenvolvimento de práticas decoloniais na formação da professora-pesquisadora e dos professores de inglês da UNEAL, nos campi I e III. Além disso, a obra foi utilizada em uma aula na qual foram discutidos os temas racismo, igualdade de gênero, violência e feminismo. Esses temas compõem essa pesquisa e, ao mesmo tempo, fazem parte dos temas abordados pela artista em suas obras e levantados para uma reflexão crítica na contemporaneidade. Assim, escolho esse título para, artisticamente, representar os marginalizados e a pluralidade das gentes desta pesquisa.

---

37 Artista visual, educadora e curadora brasileira nascida em São Paulo em 1967, Rosana Paulino é doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e especialista em gravura pelo *London Print Studio*. Em 2018, Rosana foi a primeira artista negra brasileira a ganhar uma exposição individual na Pinacoteca do Estado de São Paulo.

### 2.3.1 As gentes protagonistas da pesquisa

**Figura 18- Mosaico das gentes da pesquisa**



Fonte: Produção da pesquisadora (2023)

O mosaico criado para representar as gentes desta pesquisa é composto por pequenas fotografias de cada um dos alunos envolvidos nas três disciplinas lecionadas durante o ano de 2022. Essas imagens, quando combinadas, formam uma representação visual das gentes da pesquisa como um todo. A utilização do mosaico como forma de representação foi escolhida por sua capacidade de ilustrar duas perspectivas importantes na pesquisa. A primeira é a noção de que a pesquisa é composta por vários núcleos interconectados que, juntos, formam um todo coeso. A segunda perspectiva é a ideia de que, assim como um rio se fortalece com a soma das águas de outros rios, a subjetividade dos professores é composta por múltiplas partes, incluindo as experiências passadas com outros professores, as interações com outras pessoas, os lugares visitados e as culturas e ideologias internalizadas. No entanto, o que define nossa subjetividade é a maneira como escolhemos lidar com essas influências.

Como afirmou Sartre<sup>38</sup>: “Não somos aquilo que fizeram de nós, mas o que fazemos com o que fizeram de nós”.

Ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>39</sup>, por questões éticas, solicitei as gentes da pesquisa que escolhessem nomes fictícios para preservar as suas identidades. A minha intenção ao solicitar que os próprios alunos escolhessem os seus pseudônimos foi uma forma de reparar a minha escolha imatura, no mestrado, na qual utilizei letras e números para representar as gentes da pesquisa. Hoje, penso que essa atitude representou uma desumanização dos envolvidos, mesmo não tendo sido de forma intencional. Contudo, reconhecer o meu erro durante o mestrado e garantir, mesmo que nos pequenos detalhes, que os alunos tenham liberdade para serem agentes desse processo é mais uma forma de humanizar esta pesquisa.

O meu desejo era escrever as minhas percepções sobre cada um dos 30 alunos que participaram da pesquisa, mas essa tarefa resultaria em um texto extenso. Portanto, optei por representar os nomes escolhidos por cada um das gentes desta pesquisa através de uma nuvem de palavras:

**Figura 19 - Nuvem de palavras com os nomes das gentes da pesquisa**



Fonte: Produção da pesquisadora /2023

38 Jean Paul Sartre, O ser e o nada. Link: <https://www.culturagenial.com/sartre-existencialismo/> Acesso em: 08/04/2023.

39 O TCLE foi assinado pelas/os participantes no início da geração de dados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) em 12 de maio de 2022, com o Parecer número 5.404.234 e CAAE 57322922.7.0000.5013. (cf. Anexo A).

Em seguida, dedico-me a apresentar alguns alunos que protagonizaram esta pesquisa, em termos de participação. Utilizo os nomes que eles escolheram e acrescento um vocativo, não para limitar as características de cada um, mas para destacar as características que, a meu ver, foram mais evidentes durante as aulas ao conviver com cada participante da pesquisa.

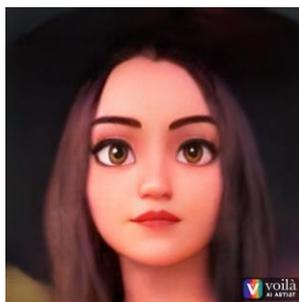
**Figura 20- Imagem do estudante Nathan, o *helper***



Fonte: arquivo pessoal do aluno (2022)

Nathan foi meu aluno na disciplina de Língua Inglesa em semestres anteriores. Confesso que o Nathan, aluno da disciplina de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa (LAELI), evoluiu positivamente em relação ao Nathan, aluno da disciplina de Língua Inglesa (LI), visto que, em termos de relações interpessoais, ele não costumava interagir com os demais alunos, somente quando era solicitada sua participação. Atualmente, considero o Nathan um *helper*, não somente porque ele me auxiliou em todas as demandas tecnológicas da sala de aula, tais quais montagem de projetor, criação de grupos de *WhatsApp* e *Instagram*, mas também, porque ele está sempre disposto a ajudar os demais alunos que demonstram algum tipo de necessidade, seja de ordem técnica ou afetiva. Nathan é fluente em inglês, amante de *Star Wars*, histórias em quadrinhos, filmes da Marvel e história de modo geral e meu orientando de TCC, desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Literatura do oprimido: perspectivas históricas e práticas sobre o preconceito nos quadrinhos em língua inglesa”.

**Figura 21- Imagem da estudante Malu, a militante feminista**



Fonte: Arquivo pessoal da aluna (2022)

Tive contato com Malu pela primeira vez durante a disciplina de Linguística Aplicada. Inspirada pelo irmão, Malu tornou-se professora de língua portuguesa da educação básica e, atualmente, é estudante de Letras/Inglês. Por ter déficit de atenção, ela demorou um tempo para se alfabetizar e esse processo foi um pouco violento e traumático para ela. Malu é apaixonada por músicas, ama conhecer outras culturas e, desde criança, sonha em fazer intercâmbio e ser astronauta. Durante a disciplina de LAELI, ela relatou alguns traumas do passado, debateu assiduamente sobre feminismo e compartilhou suas angústias acadêmicas durante a pandemia e enfrentamentos da sua gravidez na academia. Além disso, ela é uma grande defensora de uma educação humanizadora e fã de carteirinha de Paulo Freire.

**Figura 22- Imagem da estudante Hanna, a empoderada**

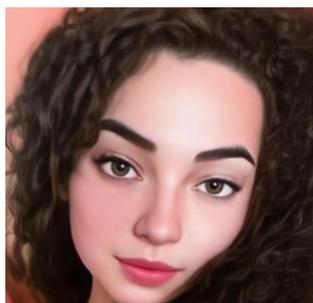


Fonte: Arquivo pessoal da aluna (2022)

Foi durante a pesquisa na disciplina de Língua Inglesa III que lecionei para Hanna pela primeira vez. Hanna relata que sofreu muito em sua trajetória escolar, pois foi diagnosticada, somente na fase adulta, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA). Então, ela não entendia porque não conseguia aprender e não tinha acompanhamento especializado. Pelo contrário, sofria constantes represálias por muitos professores devido ao seu comportamento hiperativo. De família humilde, Hanna desistiu do curso de Educação Física na UFAL para trabalhar e, com o incentivo do companheiro, pedagogo, entrou no curso de Letras/Inglês da UNEAL. Nas aulas de língua inglesa, Hanna sempre foi

muito participativa e crítica em relação aos temas sociais abordados. Dentre as suas várias pretensões profissionais, Hanna deseja ser uma professora que auxilia os alunos em suas dificuldades e os impulsiona a continuar em sua jornada escolar, ser humana e sensível, especialmente, nos momentos em que os alunos mais precisarem, como forma de gratidão por ter recebido esse apoio de um professor na educação básica.

**Figura 23- Imagem da estudante Elisabeth, a empática**



Fonte: Arquivo pessoal da aluna (2022)

Também tive contato com Elisabeth pela primeira vez durante a pesquisa, na disciplina de LI. Ela decidiu aprender inglês para se comunicar porque adorava o cantor Shawn Mendes. Entre ser professora e psicóloga, decidiu seguir a carreira docente por ter uma boa oratória e gostar de explicar os conteúdos aos colegas. Elisabeth sempre se identificava com os meus relatos por ter uma história de vida parecida com a minha. Vinda de família humilde e do interior, ela sonha em seguir a carreira docente e ser professora universitária. Fluente em língua inglesa, além de participar ativamente e apresentar seu posicionamento crítico durante as aulas, Elisabeth demonstrava uma grande sensibilidade em relação aos temas discutidos em sala de aula.

**Figura 24- Imagem do estudante Khalid, o militante antirracista**



Fonte: Arquivo pessoal do aluno (2022)

Khalid foi meu aluno em praticamente todas as disciplinas específicas do curso de Letras/Inglês da UNEAL, Campus III. Ele se desloca todos os dias da cidade de Bom Conselho - PE para Palmeira dos Índios - AL para cursar a graduação. Khalid sempre se destacou por ser muito participativo e envolvido nas atividades acadêmicas. Apesar disso, nessa época Khalid não demonstrava muito interesse por temas de relevância social. Contudo, a pandemia foi um divisor de águas em sua formação profissional, pois foi durante esse período que Khalid decidiu aprofundar seus estudos sobre a negritude e questionar as estruturas acadêmicas dominantes. Khalid não foi aluno nas disciplinas de geração de dados, mas, como orientando, foi um grande colaborador desta pesquisa, pois foi a partir das suas angústias que desenvolvemos um projeto antirracista na formação de professores de Letras/Inglês da UNEAL, campus I, o qual se tornou sua pesquisa de TCC e *corpus* para esta pesquisa de doutorado.

### 2.3.2 Outros colaboradores da pesquisa

Uma das poucas certezas que tenho na vida é que ninguém constrói grandes coisas sozinho. No âmbito educacional e investigativo, o reconhecimento do potencial de um trabalho colaborativo é de suma importância para o êxito do projeto desenvolvido. Nesta pesquisa, contei com a participação e colaboração de dois colegas de profissão e pós-graduação que integraram esta pesquisa ao apresentarem e discutirem sobre suas pesquisas de mestrado desenvolvidas no PPGLL/UFAL durante a disciplina de LAELI (2022.1), campus III, na modalidade *online*. Jonatha Rodrigues apresentou um recorte da sua pesquisa em linguística aplicada intitulada “Escola Pública do Agreste Alagoano e a ideologia de gênero: o que o ensino de Língua Inglesa tem a ver com isso?” e Maryana Tavares apresentou um recorte da sua dissertação de mestrado intitulada “Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas: desconstruções e condutas propositivas<sup>40</sup>”. Ambos tiveram praticamente a mesma formação superior que a minha, pois fizeram graduação na UNEAL e pós-graduação (mestrado e doutorado) na UFAL. Os dois também são integrantes do grupo de estudos LET e são, a meu ver, autoridades no estado de Alagoas sobre os temas que pesquisam. Entendo que trazer dois pesquisadores locais para integrarem essa pesquisa é enal-

---

40 A pesquisa desenvolvida por Maryana Tavares e orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa recebeu o prêmio de melhor dissertação do ano de 2021 da UFAL.

tecer a produção científica que produzimos e, conseqüentemente, romper com o imaginário social de supervalorização das produções globais em detrimento às produções locais, caracterizando-se, também, como uma atitude decolonial.

Do mesmo modo, também integrou esta pesquisa a minha irmã, Gabrielle Rodrigues, professora de língua inglesa formada pela UNEAL e fotógrafa profissional. Gabrielle foi minha aluna e orientanda de TCC com a pesquisa intitulada “Letramento crítico através de histórias em quadrinhos em aulas de inglês: um relato de experiência no PIBID”. Esse foi o primeiro TCC que orientei numa perspectiva decolonial, uma vez que a pesquisa proporcionou uma ressignificação do tema patriotismo e a valorização da cultura local por meio da criação de super-heróis brasileiros, dos estados do norte e nordeste do país. Nesta pesquisa de doutorado, ela ofertou uma oficina de fotografia aos meus alunos de Expressão Oral em Língua Inglesa, a qual contribuiu, tanto no sentido de propor novos saberes, a exemplo da historicidade e processo de edição de fotografias, como também ao propor reflexões e discussões sobre fotografias numa perspectiva decolonial. Por fim, a oficina de fotografias também serviu na mobilização de gêneros acadêmicos alternativos, caracterizando-se como uma proposta decolonial (CADILHE; LEROY, 2020).

### 2.3.3 Os “eus” da/na pesquisa

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

*Paulo Freire<sup>41</sup> (1997, p.79)*

Freire (2003) sugere que ninguém pode avançar sem aprender na prática, ou seja, sem aprender com seus próprios erros e acertos. Do mesmo modo, a formação de professores é um processo contínuo, cheio de desafios, que envolve reflexão, inseguranças e coragem. Coragem para retocar a formação deformada<sup>42</sup>, estendendo a ideia de língua deformada, cunhada por Moreira Junior (2022, p. 68), à noção de uma formação deformada. “Esse conceito une três sentidos: uma língua que possui problemas, uma língua que requer mudanças e uma língua que traz um paradigma outro”. Esses mesmos conceitos, aqui, atribuídos à

41 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

42 Em alusão ao termo língua deformada cunhado por Moreira Júnior (2022).

formação docente apontam para um repensar das práticas educativas e auto-atualização dos professores (hooks, 2017).

Compreendo o processo de formação de professores como um rizoma, conforme descrito por Deleuze e Guattari (1995), que se constitui como um sistema aberto, formado por várias partes que estão interligadas e se unem em um ponto de intersecção para formar um todo. Nesse sentido, as partes trabalham juntas para criar algo maior e mais complexo do que elas criariam individualmente.

Ao longo do meu percurso de formação, desempenhei e continuo desempenhando diversos papéis, incluindo o papel de aluna, professora e pesquisadora. É importante ressaltar que nenhum desses papéis foi abandonado ao longo do processo. Assim como o rizoma une várias partes para compor um todo, nesta pesquisa autoetnográfica, desempenho três ou mais papéis que se fundem no decorrer da escrita desta tese. Optei por representar três desses papeis na imagem a seguir:

**Figura 25- O encontro do eu-aluna, eu-professora e eu-pesquisadora**



Fonte: Imagem criada pela autora (2022)

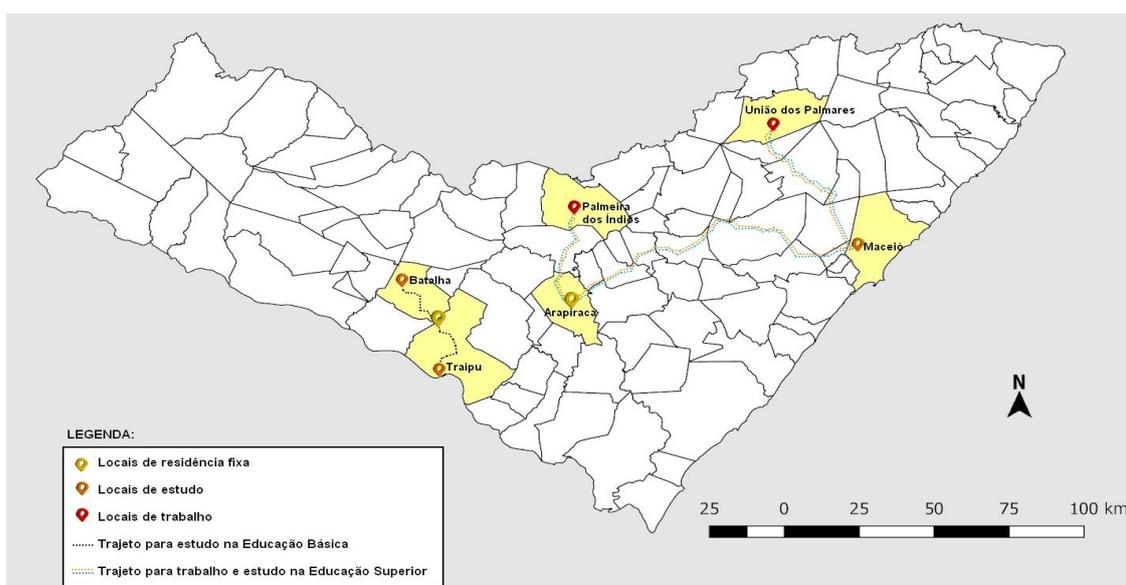
A imagem representa o encontro do eu-aluna, eu-professora e eu-pesquisadora, nesta pesquisa e na minha vida acadêmica. O uso das representações gráficas em forma de círculos representa o processo contínuo de cada papel que exerço e o centro da imagem simboliza o ponto de intersecção que conecta esses papéis. Ressalto que, intencionalmente, nenhum dos círculos sobrepõe os outros, mas se completam, visto que nenhum deles é mais importante que os outros, mas que, ao se unirem, se fortalecem e me constituem como eterna aprendiz, professora em processo de auto-atualização e pesquisadora inquieta e reflexiva e cidadã política.

Nesta pesquisa autoetnográfica, recorro às minhas memórias pessoais e de aluna, desde a educação básica até o doutorado, bem como às minhas experiências e reflexões como professora do ensino básico em escolas públicas e privadas, cursos de línguas adicionais e como professora-formadora. É importante ressaltar que, embora esta pesquisa seja autoetnográfica e eu compartilhe minhas experiências pessoais e profissionais, o foco não é somente em mim. Meu objetivo ao explorar minhas memórias educacionais é compreender o contexto de formação de professores no qual estou inserida, por meio de reflexões sobre o passado e o presente, com um olhar voltado para o futuro. Nesse processo, o eu-pesquisadora é responsável por refletir e compreender as implicações e influências de cada papel na formação do eu-todo.

O eu-aluna tem se esforçado continuamente para não interromper os estudos, mesmo diante da necessidade de conciliar todos os papéis que desempenho simultaneamente. Compreendo que ser professora significa ser uma aprendiz constante. No entanto, admito que essa tarefa não tem sido fácil.

O mapa, a seguir, representa o meu trajeto pelo estado de Alagoas como estudante de mestrado e professora em dois *campi* da UNEAL. Além disso, ele ilustra o local onde morei na infância e adolescência e o percurso que fazia como estudante da educação básica:

**Figura 26 - Meu trajeto no estado de Alagoas como aluna e professora**



Fonte: Elaborado por Diego Rodrigues<sup>43</sup> / 2023

43 Diego Rodrigues da Silva é meu primeiro irmão formado pela UNEAL. Ele é mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e atua como professor efetivo da educação básica no município de Girau do Ponciano e também na rede estadual de Alagoas.

Durante o mestrado, fui designada para trabalhar no Campus V, em União dos Palmares – AL, o campus mais distante da cidade onde resido, a 178 km de distância. Não havia transporte direto para lá, então era necessário ficar em Maceió, onde havia transporte diário para União dos Palmares. Nesse trajeto, eu era a primeira da turma de professores a embarcar no transporte e a última a chegar em casa, por volta da meia-noite.

Durante esse período, em 2016, eu também trabalhava no Campus III, em Palmeira dos Índios (45 km de casa), estava cursando o mestrado e grávida de minha primeira filha. No último mês de gestação, meu coordenador, que viajava no mesmo transporte que eu, me disse: “*Joyce, falta pouco tempo para concluir o semestre. Adiante as atividades e conclua suas disciplinas, pois estou vendo a hora essa menina nascer neste carro*”. Esta fala do coordenador ficou ecoando em minha mente por muito tempo. Somente após refletir sobre ela, percebi que conciliar a vida de estudante de mestrado e professora já era um desafio, imagine sendo mãe. O processo de escrita da dissertação de mestrado foi difícil e doloroso. Imagine dissertar enfrentando um puerpério de mãe de primeira viagem, quando tudo é novo e desafiador. Apesar das dificuldades, consegui concluir o mestrado em 2017. No entanto, dadas às circunstâncias, prometi a mim mesma que não faria doutorado.

Em 2019, enfrentei uma crise pessoal e profissional. Perdi meu pai devido a um ataque cardíaco. Ele era meu maior exemplo de força e determinação, a pessoa que mais me incentivou e me proporcionou os meios para estudar. Durante esse período, tudo pareceu desmoronar ao meu redor. No final desse mesmo ano, o colegiado recebeu a carta aberta dos alunos do último período do curso de Letras/Inglês do Campus I, em Arapiraca. Embora eu soubesse que a responsabilidade não era apenas minha, senti o peso daquela carta sobre os meus ombros. Cheguei a questionar meu profissionalismo e me senti mal. Chorei! Pensei em desistir de tudo que havia construído profissionalmente, mas, como diz a música de Engenheiros do Havai, “*Não vim até aqui pra desistir agora*”. Lembrei-me de tudo que já havia passado e do propósito de estar ali. Assim como a educação transformou a minha vida, eu queria ajudar a transformar as vidas dos meus alunos através da educação. Naquele momento, passou um filme pela minha cabeça, lembrando tudo que eu havia vivido e visto meus alunos vivenciarem na escola pública. Aquela situação foi um estímulo para desenvolver uma pesquisa em Linguística Aplicada genuinamente decolonial. Fazer doutorado me pareceu a experiência ideal para me reencontrar e me ajudar no meu processo de redescoberta através da autoetnografia.

Conforme me aconselhou Nathan, em uma mensagem<sup>44</sup> cheia de afetos enviada ao final da disciplina de LAELI, “*após uma tempestade, eventualmente, o arco-íris aparece. E saiba que suas aulas começam e terminam sempre dentro do pote de ouro. Que a força esteja com a senhora*”. O aluno estava se referindo à retomada das atividades escolares após os desafios enfrentados em decorrência da pandemia de Covid-19. Assim, com o incentivo do meu aluno, ganho fôlego para continuar essa jornada, repleta de emoções, sentimentos e transgressões, em busca de uma educação mais humanizadora. Acredito que, conforme afirma hooks (2017, p. 36), ao abraçar esse desafio de autoatualização, serei mais capaz de “criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver de maneira profunda e plena”.

Em 2020, iniciei o doutorado. Então veio a pandemia e as aulas passaram a ser remotas. Quase perdi minha mãe. Engravidei novamente, desta vez, foi uma gravidez de risco. Mas respirei fundo e continuei. No doutorado, cursei todas as disciplinas de forma remota, participei de reuniões de orientação e do grupo de estudos (LET), submeti minha pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), fiz testes de proficiência, escrevi artigos, publiquei capítulos de livros, participei e coordenei eventos científicos. Na universidade, continuei lecionando, realizando pesquisas, orientando TCC, organizando eventos científicos e participando de reuniões e grupos de estudos. Ao escrever dessa forma, pode parecer um processo tranquilo, mas foi ainda mais difícil com toda a pressão emocional que o momento me impunha. Agora tenho duas filhas, uma delas recém-nascida, e sou mãe trabalhando 80 horas por semana em duas cidades.

No início do doutorado, não solicitei licença do trabalho devido ao número reduzido de professores nos cursos, mesmo sabendo que os professores têm direito a afastamento para qualificação profissional<sup>45</sup>. No entanto, em 2022, com a aproximação da coleta e geração de dados e com o prazo cada vez mais curto para a escrita da tese, decidi solicitar licença em um dos campi enquanto coletava os dados da pesquisa no outro. Durante uma reunião do colegiado, apesar de meus argumentos fundamentados na resolução e na difícil realidade que vivenciava naquele momento, meu colegiado, embora entendesse a importância de ter mais

---

44 “Suas aulas foram as melhores no curso de Letras, mesmo apesar do momento em que vivemos atualmente, a senhora conseguiu trazer sorrisos, seriedade e brincadeiras (tudo ao mesmo tempo). Nem sempre precisamos de carrascos para aprendemos de forma séria e a senhora mostrou isso. Afinal, compromisso e qualidade são coisas que poucos conseguem manter ao mesmo tempo. E sempre tenha em mente “após uma tempestade, eventualmente, o arco-íris aparece”. E saiba que suas aulas começam e terminam sempre dentro do pote de ouro. Que a força esteja com a senhora - Grogu que disse. S2”.

45 Resolução nº. 002 - CONSU de 29 de maio de 2007 - Regulamenta, no âmbito da UNEAL, os afastamentos dos servidores para qualificação profissional, intercâmbio institucional, congressos e reuniões similares.

uma professora doutora no curso, nem chegou a votar meu pedido. Arbitrariamente, a coordenação rejeitou minha solicitação com a justificativa da ausência de professores no curso. Ouvi de uma professora, mãe e doutora: “*Não entendo como uma mãe e professora nessas circunstâncias faz doutorado*”. Escrever essas palavras é reviver a dor que senti ao ouvir isso, especialmente vindo de alguém que sabe exatamente como esse processo é doloroso, especialmente para nós, mulheres-mães.

Após um grande debate, foi sugerido que eu seria dispensada informalmente por um ano. Infelizmente, isso não aconteceu. No final do primeiro semestre, a coordenação voltou atrás em sua decisão e fui informada de que teria que retornar à sala de aula porque o professor que me substituiria não estava mais disponível. Por azar ou sorte, voltei para a sala de aula. Foi a partir daí que esta pesquisa tomou um rumo diferente. A princípio, eu coletaria dados apenas no Campus III. No entanto, devido ao meu retorno à sala de aula no Campus I, decidi, em conjunto com meu orientador, que também realizaria a pesquisa nas disciplinas de Língua Inglesa III e Expressão Oral em Língua Inglesa.

Confesso que o segundo semestre de 2022 foi um dos mais difíceis da minha vida docente. O processo de geração de dados foi um grande desafio, pois o planejamento, reflexão e ação eram contínuos, as demandas do doutorado continuavam e a vida de mãe de duas filhas exigia minha presença e cuidados. Essa rotina exaustiva me trouxe crises de ansiedade e outros problemas de saúde.

Apesar de me sentir desconfortável, como se estivesse em um tribunal tendo minha vida julgada por um coletivo, decidi tentar obter a licença novamente. Reuni-me com os dois colegiados onde trabalho e expliquei-lhes novamente minha situação. Desta vez, apresentei-lhes meu histórico do doutorado, no qual constavam todas as exigências cumpridas, restando apenas a qualificação e defesa da tese, que exigiam tempo e dedicação para a escrita, além do meu atestado de acompanhamento psicológico. Apesar de ainda ter ouvido falas desagradáveis, também recebi muito apoio de colegas que se sensibilizaram com minha situação e se ofereceram para ministrar minhas disciplinas durante o período de afastamento. Finalmente, depois de tantas lutas e discussões, simbolicamente na véspera do Dia Internacional da Mulher em 2023, último ano do doutorado, consegui ser dispensada para me dedicar à escrita da tese.

O relato dessas histórias é relevante, pois, para mim, o percurso desta pesquisa é considerado mais significativo do que o produto final. De acordo com Leffa (2001), diferente-

mente da arte, na qual o autor não deve demonstrar esforço, criando a impressão de que a obra foi produzida em um momento de epifania, na pesquisa é fundamental evidenciar o percurso e obstáculos enfrentados pelo pesquisador para realizar a investigação. Conforme afirma Leffa (2001, p. 2), “é altamente recomendável demonstrar o esforço despendido para expressar as ideias apresentadas”. Além disso, as dificuldades que enfrentei atestam o quanto a nossa academia é opressora e necessita de decolonização.

Por fim, é importante ressaltar que, por trás deste trabalho, não há apenas uma doutoranda escrevendo uma tese, mas uma professora, pesquisadora, mulher e mãe que enfrenta diariamente os desafios de conciliar todos esses papéis e apresentar resultados como se desempenhasse apenas um deles. Essa mulher, como milhões de outras na sociedade, busca superar seus condicionantes, desempenhar o seu trabalho e ser reconhecida por ele, mas ao mesmo tempo enfrenta as imposições de uma sociedade machista e patriarcal, especialmente na academia, que frequentemente nos obriga a desistir de lutar por nossos direitos. Portanto, resistir é a minha forma de decolonizar a academia e lutar por uma educação mais empática e humanizadora.

## 2.5 A CARTA (FERIDA) ABERTA

*“Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura”.*

*(hooks, 2017, p. 83)*

Refleti profundamente sobre a possibilidade de escrever esta seção e, mesmo tendo decidido fazê-la, adiei sua redação por um longo período. A verdade é que relembrar momentos difíceis nos faz reviver as angústias que eles nos causaram. No entanto, entendo que o processo de reflexão crítica, teorização e escrita pode ser curativo. Nesse sentido, hooks (2017) argumenta que, quando direcionada a esse fim, a teoria pode ser curativa, libertadora e revolucionária. Portanto, busco nas teorias decoloniais e na autoetnografia uma forma de compreender e curar minhas angústias docentes e das gentes envolvidas nesta pesquisa.

Pode parecer estranho que uma simples carta direcionada ao colegiado do curso tenha um impacto tão negativo na vida de uma professora. No entanto, a explicação para minha hesitação e resistência em escrever esta seção pode estar relacionada à falta de compreensão sobre minhas emoções em relação à carta. Após muita reflexão, acredito ter me aproximado de uma compreensão sobre os motivos que me levaram a sentir e agir como o fiz.

Permita-me explicar como tudo aconteceu. No final de 2019, durante uma reunião do colegiado do curso de Letras no Campus I, um grupo de alunos do 8º período de Letras/Inglês apresentou suas inquietações em relação ao curso por meio de uma carta aberta<sup>46</sup>. A carta começa com o reconhecimento dos alunos em relação aos esforços de minha parte e da outra professora das disciplinas específicas em relação ao curso. Os alunos reconhecem as limitações do curso ao mencionarem que têm “plena consciência das limitações estruturais enfrentadas por vocês e sabemos que para realizar um trabalho satisfatório são necessários mais investimentos por parte do poder público”.

De fato, o curso de Letras, especialmente o de Língua Inglesa, vem enfrentando diversos problemas. O maior deles, a meu ver, é o número reduzido de professores. Embora a ampliação do quadro docente seja atribuição do governo estadual, devido à escassez de professores, precisamos oferecer cursos de férias, lecionar todas as disciplinas específicas do curso, orientar e participar de bancas de TCC além do número sugerido pela resolução da instituição, etc. No meu caso específico, em dobro, pois atuo em dois campi. No entanto, apesar da sobrecarga, nossos esforços não pareceram suficientes.

Em seguida, a carta apresenta propostas para melhoria do curso. A primeira delas refere-se à natureza do curso de Letras – Inglês: “uma licenciatura deve fornecer as bases necessárias para que os estudantes desenvolvam não só a proficiência na língua-alvo, mas também outras habilidades concernentes às suas atividades docentes”. Nesse sentido, penso que, apesar de considerar que o curso desenvolve a proficiência dos aprendizes, os alunos fazem uma crítica às disciplinas que não levam em consideração que o curso de licenciatura deve tornar o aprendiz apto a lecionar a língua adicional, considerando a diversidade social e cultural em que está inserido.

Quando iniciei a minha prática docente, percebi o hiato que existia entre as teorias trabalhadas na graduação e a prática na sala de aula das escolas. Esse foi um dos motivos que me fizeram querer lecionar na escola particular durante a graduação. O meu desejo era

---

46 Anexo B.

aprender a lecionar na prática, pois, naquela época, o estágio supervisionado não funcionava e, também, não havia programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP).

No entanto, considero que os aspectos apresentados na carta são de responsabilidade, principalmente, das disciplinas pedagógicas, conforme mencionado na própria carta: “boa parte das disciplinas pedagógicas, especialmente as dos dois primeiros semestres, têm se mostrado insatisfatórias para os fins a que são destinadas”. Apesar disso, desde a conclusão do meu mestrado em 2017, nas disciplinas específicas que leciono, tenho buscado implementar uma prática pedagógica atrelada ao conteúdo da disciplina por meio de seminários e microaulas. Essa abordagem é baseada na perspectiva bakhtiniana de que a linguagem tem natureza social e seus sentidos são construídos por sujeitos localizados em contextos histórico-sociais específicos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012).

Outros aspectos mencionados na carta são a importância de saber relacionar as diversas concepções de língua às metodologias utilizadas em sala de aula, formar os futuros professores para lidar com a diversidade dos alunos, desenvolver a habilidade de ajudar os alunos a aprender de forma autônoma e adequar as ementas à realidade social. A carta exemplifica:

Em Sociologia da Educação, por exemplo, estudamos Sociologia Pura, ou *hard*, como dizemos em inglês, **completamente dissociada do contexto em sala de aula, quando poderíamos ter sido levados a refletir sobre como lidar com o bullying, com a diversidade étnico-racial, sexual e de gênero** que encontramos nas escolas em que atuamos, com os discentes que possuem necessidades especiais, bem como refletir acerca do nosso papel enquanto educadores pertencentes a uma estrutural social ainda tão desigual e permeada por problemas sociais, políticos e econômicos que impedem o avanço da sociedade brasileira (Recorte da carta aberta - grifos meus).

Diante do exposto, corroboro as colocações apresentadas e acrescento que senti as mesmas lacunas na minha formação inicial. Essa foi uma das minhas maiores angústias na sala de aula da rede pública. Quando precisei lidar com situações de cunho social e não sabia como relacionar isso ao ensino de inglês, pois, na graduação, esses aspectos não eram abordados.

Observo que, embora no passado os cursos de formação de professores demandassem conhecimentos teóricos e técnicos rigorosos, as necessidades atuais se modificaram em comparação com o século passado, conforme abordado na carta, configurando-se de maneira diversificada. Em resumo, novos conhecimentos e habilidades são exigidos dos alunos do

século XXI e, conseqüentemente, de seus professores. Portanto, a universidade não deve estar alheia a essas mudanças e exigências, desempenhando um papel crítico e educativo importante nesse processo.

Diante das demandas e lacunas em minha formação inicial, na pós-graduação, busquei meios para compreender como uma professora de língua inglesa poderia construir conhecimentos responsivos às demandas sociais. Encontrei na Linguística Aplicada, por meio do processo transdisciplinar de construção de conhecimentos (MOITA LOPES, 2006), caminhos para aprimorar minha prática docente. Por isso, me afilio a uma Linguística Aplicada problematizadora, que questiona as premissas que orientam nosso modo de viver e entende que a língua não é neutra, mas política (FABRÍCIO, 2006). Essa abordagem é transgressiva, pois se opõe, resiste e cruza os limites opressores da dominação de raça, gênero e classe social (PENNYCOOK, 2006). Além disso, adota teorias críticas capazes de examinar suas próprias pressuposições, está aberta a reavaliações e preocupada com questões éticas na produção de conhecimentos (FABRÍCIO, 2006).

Como linguista aplicada, acredito que é necessário ir além do que temos feito. Precisamos arregaçar as mangas e lutar por uma educação que, de fato, amenize o sofrimento humano (MOITA LOPES, 2009). Para isso, apoio-me nos ideais da linguística aplicada militante propostos por Moreira Júnior (2023, p. 187), que entende que:

A militância é um exercício de mobilização coletiva sistemática e resistente para transformar a realidade. A militância parte dos oprimidos, dos condenados, dos subalternos, dos descartáveis, dos quase-humanos que, em posição desfavorável, lutam pelo direito à existência de seus corpos, pensamentos e saberes. Por isso, é necessário saber o nosso lugar no mundo, principalmente aqueles lugares em que tentam nos colocar.

A proposta de Moreira Junior (2022) para uma linguística aplicada militante está alinhada com os objetivos dessa pesquisa decolonial, que busca se envolver ativamente em questões sociais e promover mudanças positivas por meio da educação. Compreendo que, por meio dessa abordagem, reforçamos a necessidade de nós, como linguistas aplicados, assumirmos uma posição proativa na defesa de práticas educacionais que possam contribuir para a promoção da justiça social.

Com base nos estudos problematizadores, transgressivos e militantes em Linguística Aplicada, tenho buscado implementar uma prática transdisciplinar que valoriza outras ontoepistemologias, ultrapassa os muros da universidade e discute temas de relevância social nas disciplinas específicas do curso, mesmo que de forma limitada devido às restrições das

ementas e às imposições da academia eurocentrada. Entendo que o futuro professor precisa iniciar a produção desses conhecimentos na graduação. Nessa turma, em especial, consegui trabalhar essas temáticas nas disciplinas de Expressão Oral e Linguística Aplicada, pois as ementas dessas disciplinas são mais flexíveis.

No entanto, as ementas de Língua Inglesa adotam livros didáticos produzidos na Inglaterra, que devem ser seguidos rigorosamente. Além disso, para ilustrar a reprodução dos conhecimentos produzidos no norte global pela universidade, durante anos as portas das salas de aula do curso de Letras/Inglês no Campus I foram decoradas com bandeiras dos Estados Unidos e da Inglaterra para diferenciar as salas de Letras-Inglês dos outros cursos. Essa prática é um resquício da colonialidade ainda presente em nossas universidades. A esse respeito, Gomes (2020) argumenta que:

A colonialidade é resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras ainda persistem (GOMES, 2020, p. 227).

Nesse processo, a colonialidade opera com maior intensidade em instituições sociais, como escolas e universidades materializando-se nos currículos, no material didático, na formação de professores e nas gestões educacionais (GOMES, 2020). Por esse motivo, numa tentativa de contrapor esse processo, a carta também aponta a importância de “abordar aspectos culturais e históricos não só de países como Inglaterra e Estados Unidos, mas de outras nações que possuem o inglês como língua oficial” para, assim, evitar práticas que promovam “o imperialismo linguístico e não reconheçam a variedade de pronúncias, expressões idiomáticas e manifestações linguísticas relacionadas ao inglês numa perspectiva decolonial”.

Observo que, na carta, os alunos usam conceitos característicos de estudos não positivistas, tais quais “imperialismo” e “decolonial”. Essa prática mostra que, possivelmente, a formação de professores tem incentivado uma análise crítica do currículo sob uma ótica transgressora. Essa abordagem desafia as normas estabelecidas e promove uma compreensão mais profunda das estruturas de poder e privilégio que moldam a nossa academia. Acredito que, ao adotarmos essa perspectiva, estamos não apenas transmitindo conhecimento, mas também formando futuros professores capazes de questionar, desafiar e alterar o *status quo*.

Refletindo sobre minha formação inicial, percebo que o ensino de inglês era centrado principalmente na reprodução da cultura da Inglaterra. Raramente éramos expostos a textos, áudios ou vídeos da cultura estadunidense e não me recordo de momentos em que outros países de língua inglesa e suas culturas tenham sido abordados em sala de aula. Essa prática reforça a condição das universidades brasileiras, onde os modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são importados dos países do norte global, desconsiderando qualquer projeto emancipatório do sul global (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020). Esse fenômeno é chamado por Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) de **universalismo abstrato**:

A longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de **universalismo abstrato**, que marca decisivamente não somente a produção de conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto - o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial - são encarados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 12).

Em posse dessa consciência, numa tentativa de subverter essas imposições eurocêntricas, esta pesquisa busca discutir outras formas de conhecimentos, valorizando, especialmente, as emoções e os conhecimentos produzidos localmente, por meio de narrativas de vida de alunos, professores em formação inicial, das experiências de pesquisadores locais e recorrendo às minhas reflexões de professora-formadora, percorrendo, assim, o caminho da crítica decolonial a partir dos imbricamentos existentes entre língua e sociedade.

Por fim, a carta sugere que o ensino seja relacionado às demandas do mercado de trabalho, a exemplo de concursos públicos e outros processos seletivos. Para ilustrar, a carta apresenta o conteúdo programático exigido pela banca de avaliação do último concurso para professor efetivo de inglês do IFAL. Dos 10 possíveis pontos a serem avaliados na prova, segundo o grupo de alunos, apenas 2 tópicos foram contemplados durante o curso. Os alunos ressaltam que esses conteúdos devem ser trabalhados em outras disciplinas, além de Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, disciplinas as quais lecionei para essa turma.

Inicialmente, considero importante refletir sobre a influência do projeto neoliberal na educação, especialmente na formação de professores. Entendo que o mercado é o regulador da vida social e o curso também deve formar para a inserção no mercado de trabalho. Por

isso, nos últimos anos, a educação tem passado por inúmeras mudanças para se adequar às exigências do mercado de trabalho. No entanto, focar exclusivamente na formação de professores para aprovação em concursos públicos ou outros processos seletivos é reproduzir os interesses das classes dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais (PEREIRA; CAMARGO, 2020). Uma das características da lógica neoliberal na formação de professores é o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências mercadológicas, desconsiderando, em grande parte, a perspectiva cidadã da formação docente, que leva em conta o contexto político, social e econômico no qual o professor está inserido.

Apesar de a carta aberta reivindicar uma formação que atenda às demandas do mercado de trabalho, destaco que, no último concurso da Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC-AL) em 2021, o curso de Letras/Inglês da UNEAL, Campus I, teve cerca de 20 alunos aprovados, dentre eles, 3 alunos dessa turma. Esse resultado aponta que, mesmo não sendo o foco central da formação, a universidade tem capacitado professores para o mercado de trabalho.

Para além das exigências do mercado de trabalho, penso que, atualmente, um dos grandes desafios da formação de nível superior é formar professores numa perspectiva de construção cidadã. A esse respeito, Parker (1999) citado por hooks (2019, p. 201) nos energiza ao defender que:

A educação em seu melhor – essa profunda transação humana chamada ensino e aprendizagem – não é só sobre conseguir informações ou conseguir um emprego. **Educação é sobre cura e integridade. É sobre empoderamento, liberdade, transcendência, sobre renovar a vitalidade da vida.** É sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos e nosso lugar no mundo (hooks, 2019, p. 201. Grifos meus).

Após análise da carta aberta proposta pelos alunos, algumas considerações devem ser feitas. Primeiramente, é importante destacar a incompletude da formação de professores. A graduação é apenas o início de uma longa jornada de aprendizados e, portanto, nenhuma licenciatura formará professores completamente prontos para lecionar. Como afirmado por Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Em segundo lugar, é necessário refletir sobre a responsabilidade coletiva na formação de professores. Tradicionalmente, os professores são os principais responsáveis pelo

desempenho dos alunos, da escola e até do sistema educacional. No entanto, quando se trata de valorização profissional, condições de trabalho e melhorias salariais, nós, professores somos frequentemente negligenciados (PEREIRA; CAMARGO, 2020). Além disso, quando se trata da formação docente, a responsabilidade recai sobre os professores-formadores. Ressalto esse aspecto porque essa turma, em especial, era participativa nas interações em sala de aula e possuíam um nível linguístico que variava do intermediário ao avançado. Todavia, embora, na carta, eles apresentem descontentamento em relação ao uso do livro didático em sala de aula, os mesmos sequer possuíam o livro, a maioria nem levava a cópia do livro para as aulas, além da falta de leituras de artigos solicitados, da não realização de tarefas solicitadas e dos recorrentes atrasos e ausências às aulas. Portanto, penso que para uma formação de professores de qualidade é preciso comprometimento de todos os envolvidos no processo formativo.

Concordo com a carta aberta em relação à importância de desenvolver a autonomia dos alunos, incentivando-os a ir além do que o curso condiciona. No entanto, é importante destacar que esse processo é uma via de mão dupla. Além disso, é fundamental que a formação seja voltada para as práticas sociais, com potencial educativo para discutir e propor mudanças em relação à igualdade de classe, gênero, raça e sexualidade, e contra qualquer forma de violência. Também é incontestável a necessidade de revisão e atualização dos currículos, que muitas vezes reproduzem práticas colonizadoras.

Embora a carta aberta tenha sido inicialmente interpretada como uma afronta aos professores e apresentasse algumas incoerências entre o que os alunos desejam e o que eles de fato realizam, uma vez que a carta não considera os discentes como parte responsável pelo processo formativo, como professora do curso de Letras/Inglês do campus I, senti o peso dessa carta sobre os meus ombros. Foi perceptível o silêncio opressor com o qual a carta se deparou, isto é, muitos professores a ignoraram e sugeriram que eu não a levasse a sério, pois *“logo, essa carta será esquecida”*. Para mim, a indiferença com que a carta foi tratada ampliou sua importância e reforçou a necessidade de uma resposta adequada. Por isso, senti-me na obrigação de refletir sobre a formação de professores de inglês numa perspectiva decolonial, característica que se sobressai na carta e que se alinha às teorias nas quais ancorei meus estudos. Conforme orientado por Cadilhe e Leroy (2020), é responsabilidade agentiva dos professores-formadores refletirem sobre suas práticas no sentido de assumirem posturas e atitudes decoloniais na formação.

Penso que problematizar esses aspectos na formação de professores é uma possibilidade de compreendermos as colonialidades do poder (QUIJANO, 2005), do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2005) do ser (MALDONADO-TORRES, 2020) e outras rachaduras derivadas das imposições eurocêntricas e pensarmos em alternativas decoloniais que nos ajudem a desafiar a estrutura disciplinar e os saberes eurocentrados que ainda caracterizam o ensino superior.

Dessa forma, dar vida à carta aberta dos alunos do curso por meio de uma pesquisa decolonial em nível de doutorado é, em minha opinião, o início de um projeto que reconhece a universidade como um espaço plural, onde ocorre o entrecruzamento de diversos saberes e várias formas de construção de conhecimento. Além disso, esse projeto busca transgredir a hierarquia do conhecimento científico em detrimento de outras formas de saberes. É por essa perspectiva de universidade democrática e humanizadora que tenho lutado.

Embora tenha decidido desenvolver uma pesquisa decolonial em resposta às solicitações dos alunos, em consideração e carinho pela instituição onde me formei e atuo, e em razão de minhas angústias acadêmicas, é importante esclarecer que o desejo por mudanças também foi acompanhado de outros sentimentos, como tristeza, angústia, dor e raiva. Conforme afirmado por Chimamanda Adichie<sup>47</sup> (2017, *online*), “a raiva trouxe mudanças positivas ao longo da história” e esse sentimento também precisa ser decolonizado. Segundo Tate (2020) a dor e a raiva psicológicas institucionais podem ser produtoras da crítica e agencia-dora, na medida em que são responsivas às injustiças sociais. Assim, após compreender esses sentimentos, decidi transformá-los em utilidades científica e acadêmica. Esse processo pode ser denominado de **intelectualidade emocional** e será discutido mais adiante.

A tristeza em relação à carta aberta não foi causada pelo seu conteúdo, pois concordo com muitas das questões abordadas. Além disso, a carta foi direcionada ao curso de modo geral, e não a mim, professora Joyce. A tristeza foi causada pelo sentimento de traição em relação à forma como a carta foi articulada e apresentada ao colegiado de surpresa. Naquele momento, senti-me como se estivesse sendo julgada por um “crime” com o qual não compactuo.

Esse sentimento foi intensificado pelo fato de ter lecionado para essa turma desde o terceiro período, quando fui transferida para Arapiraca em 2016. Considerava ter uma rela-

---

47 Em vídeo disponível no *YouTube*: (954) Chimamanda Ngozi Adichie: Nós deveríamos ser todos feministas - *YouTube*

ção de confiança com esses alunos e minhas aulas sempre tiveram espaço para discussões dessa natureza. Portanto, esperava que eles tivessem compartilhado comigo suas inquietações em relação ao curso com antecedência para juntos buscarmos encaminhamentos para essas demandas.

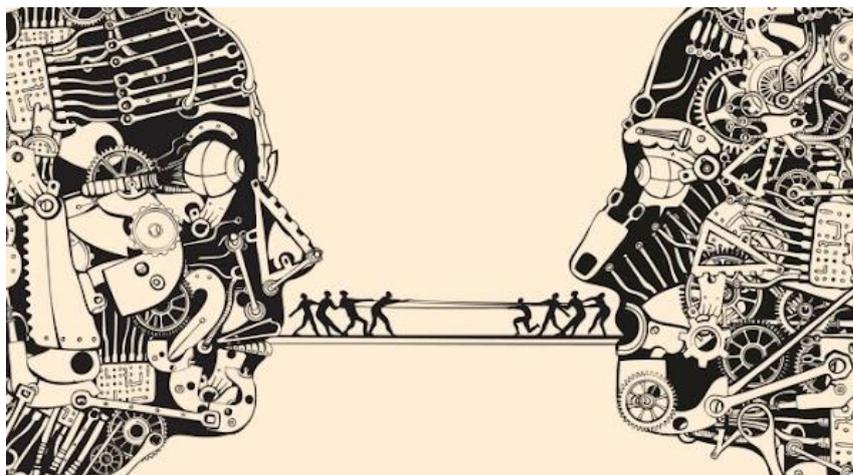
Após um período, recebi mensagens de alguns alunos justificando suas ações e pedindo desculpas pelo ocorrido. A partir delas, percebi que as insatisfações dos alunos não se tratavam, especificamente, das minhas aulas. No entanto, como afirmado por Mia Couto, “há sempre uma ferida que fica<sup>48</sup>”. Apesar disso, além da possibilidade de desenvolver uma pesquisa com um olhar decolonial sobre o curso, a carta também me fez aceitar minhas vulnerabilidades, refletir sobre minha prática docente e perceber que talvez eu não tivesse uma relação de confiança com meus alunos como imaginava. Além disso, entendi que também sou fruto de uma formação colonizadora. Portanto, essa pesquisa é também sobre encontrar o meu lugar como professora-formadora.

A angústia mencionada pode ser representada pela imagem de um cabo de guerra que, embora represente uma luta de classes, define exatamente como me sinto na universidade: sendo rasgada por duas forças opostas. De um lado, há uma universidade colonizadora, onde a maioria do corpo docente mantém um pensamento e postura conservadores, materializando-os em suas atitudes e práticas acadêmicas. Do outro lado, há teorias e pesquisas recentes que buscam refletir criticamente sobre questões sociais e o corpo discente, naturalmente decoloniais em sua maioria, com suas demandas atuais.

---

48 Em entrevista concedida a Adriana Brandão no Podcast RFI. Disponível em O problema não é Bolsonaro, é esse Brasil por trás dele que não sabia existir, diz Mia Couto - RFI Convida – Acesso em 27 de outubro de 2022.

**Figura 27- Imagem representando a colonialidade *versus* decolonialidade**



Fonte: Microsoft Bing/imagens<sup>49</sup>

De acordo com Contreras (2012), o primeiro compromisso da profissão docente é a responsabilidade moral, que está atrelada aos aspectos intelectual e emocional. No contexto institucional, o profissional docente pode enfrentar dificuldades na execução de seus valores em suas atribuições docentes, caracterizando-se como um dilema moral. Nas palavras do autor, “seu compromisso profissional reside em modificar a situação em que se encontra, superando as contradições ou dilemas, ou encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação” (CONTRERAS, 2012, p. 86).

Diante desse dilema moral e ético e da necessidade de um posicionamento, situo-me do lado dos meus valores e ideologias, e de uma educação que reconhece a pluralidade cultural, considera as práticas sociais atuais, levanta as bandeiras das minorias e luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Estou plenamente ciente de que a decolonização não é um estado que um professor, curso, programa ou universidade possa alcançar instantaneamente, mas trata-se de um processo contínuo e evolutivo. Da mesma forma, entendo que essa pesquisa não será capaz de promover essa mudança sozinha. No entanto, **assim como as águas do rio só chegam ao mar porque estão em constante movimento, não posso parar de acreditar e lutar pela mudança.**

---

49 Fonte: [Crítica al giro decolonial: entre el anti-comunismo y el populismo reformista - Izquierda Web](#), Acesso em 12 de abril de 2023.

## 2.6 AS DISCIPLINAS DA PESQUISA

A tabela abaixo representa, detalhadamente, as disciplinas nas quais a pesquisa foi desenvolvida, a quantidade de alunos, bem como o período e os *campi* de geração de dados. Após a tabela, discutirei em detalhes como a pesquisa foi conduzida em cada disciplina.

**Tabela 1- Informações sobre a pesquisa**

Disciplinas	Quantidade de alunos <sup>50</sup>	Período	Campus
Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa – LAELI	9 alunos	2022.1	Campus III - Palmeira dos Índios
Língua Inglesa III	10 alunos	2022.2	Campus I - Arapiraca
Expressão Oral em Língua Inglesa I	11 alunos	2022.2	Campus I - Arapiraca

Fonte: Dados da pesquisadora (2022)

A pesquisa foi desenvolvida durante os dois semestres letivos de 2022. No primeiro semestre, (2022.1) a turma pesquisada era composta por onze alunos, oficialmente matriculados na disciplina de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa (LAELI), com carga horária de 80 horas. Contudo, dos onze alunos matriculados, somente 9 alunos frequentavam as aulas, que ocorriam às terças-feiras à noite, das 19 horas às 22 horas nas dependências do Curso de Letras da UNEAL – Campus III, Palmeira dos Índios. Embora eu não conhecesse a turma, pois se tratava do quinto período de Letras, o qual iniciou o curso exatamente no momento em que foi decretada a pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, o isolamento social, dois alunos do sétimo período já haviam estudado comigo em outras disciplinas ofertadas anteriormente a esse período. Nesse sentido, somente em 2022.1, os alunos estavam tendo aula na universidade de forma presencial.

Em 2022.1, o quinto período de Letras/Inglês, campus III, era a única turma que eu lecionava, devido a minha redução da carga horária por causa do doutorado, por isso, a princípio, essa foi a turma escolhida para realizar a pesquisa.

Confesso que o número reduzido de alunos da turma inquietou-me, ao ponto de questionar a efetivação da pesquisa, mas logo desconsiderei por se tratar de uma pesquisa quali-

---

<sup>50</sup> Essa quantidade de aluno refere-se ao número de alunos que frequentaram as aulas.

tativa, a qual contrapõe a pesquisa quantitativa por enfatizar as qualidades dos participantes, processos e significados que, normalmente, não são analisados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência (DENZIN; LINCOLN, 2000). No entanto, procurei investigar os motivos que justificassem o número reduzido de alunos na disciplina, que normalmente era de 20 alunos, e cheguei a três possíveis respostas: (1) as aulas *online* durante a pandemia fizeram com que alguns alunos desistissem do curso por diversos fatores, entre eles: a falta de motivação, de acesso à internet e os problemas de ordem sanitária acarretados pela pandemia; (2) mesmo com o decreto de fim da pandemia, protocolos de segurança e vacinação, muitos alunos não pareciam seguros para retornar às aulas presenciais, além disso, recebi ao menos três atestados psicológicos que justificavam a ausência dos alunos devido à tratamentos psicológicos<sup>51</sup>; (3) durante uma discussão em sala de aula na disciplina de LAELI, campus III, um aluno revelou que, devido ao grau de proficiência na língua inglesa, alguns colegas não se sentiam seguros para se matricularem em disciplinas que eu lecionava porque as minhas aulas eram completamente em inglês, o que, para eles, tornava a aula difícil. Confesso que essa informação me surpreendeu e serviu como base para eu fazer uma autoanálise sobre a minha prática docente, a qual discutirei mais adiante. Vale ressaltar que a disciplina de LAELI transcorreu em língua materna, salvo em alguns momentos em que alguns alunos apresentaram microaulas em inglês.

Com a interrupção do meu afastamento, no semestre de 2022.2, retornei à sala do campus I, onde fui encarregada de lecionar Língua Inglesa III, ao terceiro período, e Expressão Oral em Língua Inglesa I, ao quinto período de Letras/Inglês. Era a primeira vez que lecionava às duas turmas, com exceção de alguns alunos repetentes ou desistentes. As turmas também tinham um número reduzido de alunos, mas, nesse campus, percebi que, praticamente, em todas as disciplinas do curso de Letras – Inglês, o número de matriculados era pequeno. Atribuo, novamente, à redução do número de alunos às questões relacionadas à pandemia e suas consequências.

Um ponto que sempre me chamou atenção por trabalhar em dois campi foi perceber o desnivelamento linguístico dos alunos nas duas cidades. No Campus III, em Palmeira dos Índios, os alunos iniciam o curso com o conhecimento básico de língua inglesa que aprendem na educação básica. Já no campus I, em Arapiraca, a maioria dos alunos entra no curso com o nível intermediário. Atribuo essa disparidade ao grande número de cursinhos de lín-

---

51 Tratarei de forma mais aprofundada sobre esse tema na subseção “Influências da pandemia da COVID-19 na formação inicial dos professoras/es de inglês”.

guas existente na cidade de Arapiraca e ausência deles na cidade de Palmeira dos Índios e cidades circunvizinhas, como também às condições socioeconômicas dos alunos.

Em uma pesquisa no questionário de reflexão nas turmas pesquisadas, constatei que, no campus I, cerca de 40% dos alunos fazem ou fizeram curso de inglês antes de entrar na universidade. Já no campus III, apenas um aluno da disciplina de LAELI havia estudado em curso de idiomas. As respostas do questionário revelaram que os alunos do Campus III possuem uma renda salarial menor do que os alunos do Campus I. Esse fator pode contribuir para que os alunos do campus I tenham a possibilidade de pagar por um curso de idiomas antes de entrar na universidade e, conseqüentemente, concluam o curso com uma possibilidade maior de alcançarem proficiência na língua em nível avançado do que os alunos do campus III. Contudo, ressalto que, apesar da disparidade linguística entre os alunos dos dois campi, sempre busquei adequar o ensino ao nível dos alunos no sentido de promover uma aula democrática e acessível a todos.

As aulas das disciplinas de Expressão Oral e Língua Inglesa eram temáticas com o objetivo de promover a reflexão, criticidade e conscientização sobre a nossa realidade social e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua inglesa vinculada aos aspectos sociais e culturais. Alguns dos temas da seguinte nuvem de palavras também foram discutidos na disciplina de Linguística Aplicada.

**Figura 28- Nuvem de palavras sobre temas socialmente relevantes**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Durante o mestrado, elaborei uma lista de temas de relevância social e pedi para os alunos escolherem os temas que gostariam de discutir nas aulas. Nessa pesquisa de doutorado, os temas das aulas foram escolhidos por mim com base nas necessidades trazidas e discutida pelos alunos e nos acontecimentos da nossa realidade social. Apesar de os temas não terem sido escolhidos diretamente pelos alunos, a decisão adotada na pesquisa teve um efeito positivo. Os temas foram selecionados de maneira contextualizada, focados nas necessidades e interesses dos alunos a partir da minha sensibilidade docente, o que promoveu o engajamento e a reflexão crítica sobre assuntos de relevância social.

## 2.7 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esse é o último tópico da seção metodológica dessa pesquisa e dedica-se a detalhar os instrumentos de coleta e de geração de dados utilizados nesta pesquisa, os objetivos ao utilizar cada um deles e os momentos da pesquisa em que eles foram utilizados.

Em virtude da diferença epistemológica entre coleta de dados e geração de dados e da adoção desses termos na pesquisa, penso ser válida a explanação da distinção entre eles. Adoto, nesta pesquisa, o entendimento de Resende e Ramalho (2011) que defendem que, ao desenvolver uma pesquisa de campo, o pesquisador não somente “coleta” os dados apresentados em uma determinada situação, mas, também, cria novas situações com o objetivo de “gerar” dados para a pesquisa.

Nessa perspectiva, as autoras explicam que:

[...] em pesquisa de campo a maior parte dos dados não é simplesmente coletada – como se já estivesse disponível independentemente do trabalho do/a pesquisador/a –, e sim gerada para fins específicos de pesquisa. Ir a campo e realizar interações especificamente organizadas para a pesquisa não é coletar algo que já está disponível na vida social, pois o que fazemos é criar situações, gerar espaços de interlocução e, muitas vezes, criar métodos para isso (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 82).

Desse modo, os instrumentos de coleta de dados referem-se àqueles que não tiveram intervenção direta do pesquisador, como por exemplo, observações de aulas e mensagens espontâneas em redes sociais. Por outro lado, os instrumentos de geração de dados se confi-

guram como aqueles que tiveram participação direta do pesquisador, a saber, entrevistas e questionários (RESENDE; RAMALHO, 2011).

Nesta pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta e geração de dados: narrativas autobiográficas<sup>52</sup> produzidos pelos alunos das três turmas pesquisadas, meus diários reflexivos e dos alunos, microcenas recortadas das interações em sala de aula (virtual e presencial), produções dos alunos realizadas no decorrer das disciplinas (atividades, infográficos, tirinhas, slides, planos de aula, artigos, fotos, etc), microaulas ministradas pelos alunos, questionário de reflexão e capturas de telas de conversas em plataformas de ensino e redes sociais (*Google Classroom e WhatsApp*). A tabela a seguir apresenta, detalhadamente, os instrumentos de coleta e geração de dados, quantitativos e período em que foram utilizados

**Tabela 2- Instrumentos de coleta e geração de dados**

Instrumentos de coleta e geração de dados	Quantidade	Período
<b>Narrativas autobiográficas</b>	18 <sup>53</sup>	Abril e agosto de 2022 <sup>54</sup>
<b>Diários reflexivos da professora-pesquisadora</b>	11	Semestres letivos <sup>55</sup> de 2022.1 e 2022.2
<b>Diários reflexivos dos alunos e sessões reflexivas produzidas durante as aulas</b>	10 <sup>56</sup> aulas de 4h cada nas disciplinas de Língua Inglesa e Expressão Oral, Campus I	Semestre letivo de 2022.2
<b>Questionários de reflexão</b>	23	Junho de 2022 e dezembro de 2022
<b>Produções dos alunos</b>	Todas	Semestres letivos de 2022.1 e 2022.2
<b>Microaulas</b>	28	Semestres letivos de 2022.1 e 2022.2

Fonte: dados da pesquisa (2022)

52 Nessa pesquisa, adoto o termo “narrativas autobiográficas”, em vez de “autobiografias”, para delimitar o aspecto educacional das vidas dos estudantes, participantes dessa pesquisa, compreendendo que as autobiografias contam a vida completa do escritor.

53 Dos 30 alunos, participantes da pesquisa, apenas 18 produziram as narrativas autobiográficas.

54 As narrativas autobiográficas eram solicitadas no início do semestre letivo, porém alguns alunos as enviaram durante e ao final do período letivo.

55 O semestre letivo de 2022.1 correspondeu aos meses de fevereiro, março, abril, maio e junho. O semestre letivo de 2022.2 compreendeu os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro.

56 Os diários (digitais e escritos manualmente) e sessões reflexivas foram desenvolvidas em 10 das 15 aulas realizadas em cada disciplina.

### 2.7.1 Narrativas Autobiográficas

Uma das minhas memórias mais queridas da minha infância no sertão é quando meu pai contava histórias. Lembro-me de noites sem energia elétrica, quando a escuridão envolvia tudo e o silêncio era quebrado apenas pelo som dos grilos. Nesses momentos, minha família se reunia na calçada, sob um céu estrelado, para ouvir meu pai contar suas aventuras como motorista e histórias de terror que faziam nossos cabelos se arrepiarem. Eu me sentia segura e conectada a ele, enquanto ouvia suas palavras com atenção e absorvia cada detalhe. Para mim, aqueles eram momentos de afeto e aprendizado, onde eu podia imaginar mundos distantes e viver aventuras emocionantes através das histórias do meu pai.

As narrativas autobiográficas são formas organizadas de guardar memórias e descrever experiências vividas. Bruner (2004) apresenta duas teses sobre o assunto. A primeira afirma que a narrativa é a única forma de descrever o “tempo vivido” e capturar seu sentido. A segunda tese estabelece uma ligação entre vida e narrativa, onde ambas se utilizam do mesmo raciocínio ativo. Desse modo, o gênero narrativo pode ser utilizado não apenas para construir experiências humanas, mas também para fornecer um guia para a mente (BRUNER, 1991).

Em pesquisas qualitativas, o uso de narrativas autobiográficas permite que os participantes narrem e reflitam sobre suas próprias histórias, legitimando suas vozes (PASSEGGI; NASCIMENTO; ANTUNES, 2016). Esse protagonismo é fundamental para alcançar o objetivo decolonial desta pesquisa. Além disso, na formação de professores, o uso de narrativas autobiográficas permite ao narrador estabelecer relações complexas com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, por meio de uma infinidade de narrativas transmitidas ou elaboradas por ele mesmo (PASSEGGI; NASCIMENTO; ANTUNES, 2016), podendo ser considerada uma atitude decolonial.

Além disso, o processo de autobiografar é capaz de situar os narradores entre o presente, o passado e o futuro (DELORY-MOMBERGER, 2014) e promover uma reflexividade autobiográfica<sup>57</sup> (PASSEGGI, 2014), movimentos indispensáveis à formação do professor de línguas que será capaz de fazer conexões entre suas experiências vividas no passado, seja como aluno ou professor, refletir sobre elas no presente e compreender os sentidos e suas

---

57 Processo de autorreflexão proporcionado por meio da escrita de autobiografias (PASSEGGI, 2014).

implicações para a sua formação no futuro. Para Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 109), o ato de narrar ou autobiografar “devolve a história para as pessoas em suas próprias palavras” e as ajuda a caminhar para um futuro criado por elas mesmas.

As narrativas autobiográficas fundamentam-se em princípios epistemológicos que vão além da ação de pesquisar com pessoas, sendo também uma forma de empoderamento e apropriação da própria história (ROCHA; PASSEGGI, 2012). Assim, possibilitar outras vozes e ouvir ativamente os participantes da pesquisa fornece subsídios para que eles reconheçam sua própria historicidade e pertencimento social (PASSEGGI; NASCIMENTO; ANTUNES, 2016). Em uma pesquisa autoetnográfica, onde o pesquisador ocupa múltiplos papéis, as narrativas são usadas para causar estranheza e promover (auto) reflexão e ressignificação das vivências (BRUNER, 2004).

Diante das potencialidades das narrativas autobiográficas, no início<sup>58</sup> dos semestres letivos de 2022.1 e 2022.2, solicitei, aos alunos das disciplinas pesquisadas, a escrita de textos que relatassem momentos que marcaram as suas trajetórias educacionais até chegarem à universidade, com o entendimento de que a narrativa autobiográfica possibilita “a reconstituição consciente dos aspectos da identidade profissional que se inicia no início da vida escolar do futuro professor (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003, p. 108)”. Para *sulear*<sup>59</sup> a escrita dos alunos, fiz alguns questionamentos<sup>60</sup> com o objetivo de conhecer os alunos, compreender aspectos específicos de suas vidas educacionais para, em seguida, planejar os próximos passos da disciplina e da pesquisa. Ressalto que as narrativas se fazem presentes em diversos momentos desta pesquisa, sobretudo nos momentos de interações dialógicas, registrados em forma de microcenar<sup>61</sup>, nas quais os alunos partilham acontecimentos de suas vidas, dentro e fora da universidade, que, de alguma forma, se relacionam com os assuntos discutidos durante as aulas.

---

58 Alguns alunos entregaram as autobiografias no meio do semestre letivo.

59 O termo *sulear* é um posicionamento crítico que problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear*, dando visibilidade ao sul global em contraponto à lógica eurocêntrica dominante, considerada referência universal. O termo “*sulear*” é utilizado, nesse mesmo sentido, por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança*, em 1992.

60 O roteiro de perguntas foi feito somente no primeiro semestre na disciplina de LAELI. Percebi que a escrita guiada pode ter prejudicado a espontaneidade e apreensão de informações relevantes. Por isso, não foi feito roteiro de perguntas nas demais disciplinas, apenas um texto com algumas informações. Roteiro de perguntas para a produção de narrativas autobiográficas – Apêndice A. Texto com informações solicitadas no segundo semestre – Apêndice B.

61 Em alguns momentos do primeiro semestre letivo (2022.1), devido às fortes chuvas que assolaram o estado de Alagoas e em outros momentos, por conveniência de todas/os, como o caso da participação de outros professores de outras cidades, as aulas foram realizadas de modo virtual. Essa modalidade de ensino contribuiu para que as aulas fossem gravadas, proporcionando uma transcrição fiel das microcenar a partir das interações.

### 2.7.2 Diários e sessões reflexivas

Certa vez, ouvi uma história curiosa de um professor de língua inglesa. Ele acreditava que a melhor maneira de manter uma sala de aula silenciosa era através do uso do quadro e do giz. Segundo ele, ao ocupar os alunos com a cópia do conteúdo do quadro em seus cadernos, o professor os impediria de conversar durante a aula. Lamentavelmente, essa abordagem contribuiu para uma prática pedagógica ultrapassada, conhecida como “educação bancária”, descrita por Freire (2005). Nessa abordagem, o professor é visto como o único detentor do saber e os alunos são tratados como meros receptores passivos, capazes apenas de memorizar e armazenar as informações transmitidas pelo professor.

Se a educação bancária já é um equívoco grave na educação básica, ela se torna ainda mais prejudicial no ensino superior, onde os professores-formadores têm a responsabilidade de sulevar a formação dos futuros professores. É lastimável que muitos professores universitários não demonstrem interesse em ouvir seus alunos, que muitas vezes são os mais dispostos a combater a educação bancária (hooks, 2017).

hooks (2017) defende que a sala de aula deve ser um ambiente democrático, onde todos contribuam para uma pedagogia transformadora. Essa perspectiva é especialmente importante na formação de professores, pois os alunos aprendem e dão continuidade ao trabalho do professor-formador. Brown (2007) argumenta que a interação é fundamental e deve ser iniciada pelo professor, através de um repertório estratégico de questionamentos. Além disso, instrumentos como narrativas autobiográficas, diários e sessões reflexivas propiciam a reflexão e a compreensão de práticas pedagógicas (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003).

Os diários reflexivos podem ser considerados instrumentos que materializam as ideias de Freire (2005) sobre ação-reflexão-ação, possibilitando uma troca e construção de conhecimentos entre educador e educandos. Em uma pesquisa autoetnográfica, os diários reflexivos e as sessões reflexivas são instrumentos potentes para o processo reflexivo do pesquisador e para protagonizar as vozes dos alunos. Devido às suas potencialidades, esses instrumentos foram adotados para a geração de dados nesta pesquisa decolonial.

Inspirada por hooks (2017), propus a escrita de diários reflexivos, nos quais os alunos escrevem um parágrafo sobre suas percepções e sentimentos em relação às discussões,

atividades e metodologias apresentadas durante a aula, bem como reflexões sobre suas experiências de vida e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Esses diários proporcionam um olhar crítico e reflexivo para a formação docente dos alunos. Segundo Soares (2005), os diários reflexivos são mega-instrumentos de pesquisa, pois permitem que os alunos expressem suas representações e sentimentos sobre o ambiente de aprendizagem e reflitam criticamente sobre as práticas sociais e suas implicações.

Os diários reflexivos, mesmo que breves, exigem um grau de concentração para a escrita e podem não captar completamente a percepção do aluno. Por isso, a escrita do diário reflexivo e a participação nas sessões reflexivas se complementam e auxiliam na triangulação dos dados da pesquisa. A escrita dos diários acontece sempre ao final das aulas e antecede as sessões reflexivas, que são iniciadas com a leitura dos diários pelos alunos e permitem uma participação mais efetiva dos estudantes, especialmente dos menos engajados. hooks (2017) argumenta que ouvir uns aos outros é um exercício de reconhecimento e garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala de aula.

O objetivo das sessões reflexivas é criar espaços colaborativos (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003) e construir comunidades (hooks, 2017) em sala de aula, reconhecendo o valor de cada voz individual. Acredito que essa abordagem permite aos alunos expressar suas ideias, inquietações e sentimentos, analisar e refletir sobre suas percepções e construir de forma colaborativa uma prática pedagógica engajada que contribua para uma educação mais democrática e humanizadora. Para uma reflexão crítica, é necessário envolver os alunos em um discurso argumentativo orientado para questionar aspectos sociais e políticos e construir uma perspectiva de ação cidadã (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003).

### **2.7.3 Questionário de reflexão**

Embora o uso de questionários isoladamente em pesquisas qualitativas seja raro, devido à sua natureza padronizada de geração de dados quantitativos, é comum integrá-los a outros instrumentos para complementar os dados da pesquisa (RESENDE; RAMALHO, 2011). Nesta pesquisa, o questionário de reflexão foi utilizado com o propósito de auxiliar na triangulação dos dados da pesquisa. Segundo Gil (1999), um questionário é uma técnica

de investigação composta por várias questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências.

Para complementar as informações obtidas durante as disciplinas da pesquisa, elaborei dois questionários<sup>62</sup> no *Google Forms* ao final dos semestres letivos de 2022.1 e 2022.2. Cada questionário continha perguntas abertas relacionadas às percepções, sentimentos e emoções dos alunos em relação à disciplina, à formação de professores e aos temas discutidos, além de dúvidas que surgiram durante a análise de dados e informações adicionais, como a renda familiar dos alunos.

Antes de enviar o questionário, escrevi uma carta aos alunos com orientações sobre o preenchimento e agradecendo pela participação e contribuição na pesquisa. Também compartilhei meus sentimentos em relação à disciplina, o que acredito ter incentivado os alunos a expressarem suas emoções de forma mais efetiva. Com essa abordagem acredito que o professor é percebido como mais um membro daquela comunidade, expondo-se à vulnerabilidade daquele ambiente, como um sujeito que também tem sentimentos. De fato, muitos deixaram mensagens no *Google Classroom* e no *WhatsApp* expressando seus sentimentos em relação a mim, às disciplinas e às aulas.

Acredito que a espontaneidade dos alunos em falar sobre seus sentimentos e emoções se deve à construção de uma comunidade em sala de aula (hooks, 2017) e à abertura que proporcionei ao compartilhar experiências pessoais relacionadas aos temas abordados nas aulas. Essa iniciativa contribuiu para um ambiente de confiança e intimidade que favoreceu as interações em sala de aula.

Em resumo, o questionário foi um instrumento valioso para complementar os demais instrumentos de coleta e geração de dados na pesquisa.

---

62 Questionário de reflexão 1, aplicado ao final da disciplina de LAELI – Apêndice C e questionário de reflexão 2, aplicado na conclusão das disciplinas de LI e EO – Apêndice D.

#### 2.7.4 Microaulas

Durante uma consultoria que ofereci a uma escola privada em Arapiraca-AL, tive a oportunidade de acompanhar as aulas dos professores de inglês e auxiliá-los em suas necessidades pedagógicas. Após observar a aula de um professor de inglês, que também era aluno da graduação, perguntei sobre suas dificuldades e sugeri algumas estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Foi então que o professor, a quem chamarei de Rick, me disse: “*Professora, que sorte a nossa de termos a senhora nos auxiliando no nosso primeiro emprego como professores de inglês*”. Rick se referia a ele e a outro aluno que também havia sido contratado pela primeira vez como professor de inglês naquela escola.

A fala de Rick me fez refletir sobre a minha própria formação docente inicial. Confesso que cheguei à conclusão de que teria sido muito útil ter tido a oportunidade de ensinar durante as aulas da graduação sob a supervisão dos meus professores. Acredito que essa experiência teria minimizado algumas das dificuldades que enfrentei e ainda enfrento como professora, além de ter me proporcionado mais segurança em relação às minhas primeiras experiências em sala de aula.

Os professores enfrentam constantemente dilemas e conflitos que exigem soluções desconhecidas (FURLANETTO, 2011). Segundo Nóvoa (2017) há um sentimento crescente de insatisfação com a distância entre ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores. A prática de microaulas durante a formação universitária pode ajudar a atenuar dificuldades em sala de aula e aproximar as teorias das necessidades práticas das escolas. Nessa perspectiva, é importante estabelecer uma relação indissociável entre teoria e prática na formação docente, com base nas *necessidades reais*<sup>63</sup> da sociedade (KRENAK, 2022), em contraposição às *necessidades criadas* pela universidade, possibilitando uma prática docente reflexiva e significativa.

Desde a conclusão do meu mestrado, em 2017, tenho implementado a prática de microaulas em todas as disciplinas que leciono no curso de Letras/Inglês. Essa abordagem tem proporcionado resultados positivos na formação inicial dos alunos. Um exemplo disso ocor-

---

63 Necessidades reais são entendidas por Krenak como aquelas que estão ligadas à sobrevivência e segurança da sociedade. Em oposição, as necessidades criadas são produzidas por uma ideia de mercadoria e consumo. Disponível em: [\(960\) BOM PARA TODOS! Uma nova forma de pensar, com Ailton Krenak - YouTube](#) – Acesso em 10/12/2022

reu em 2018, quando recebi um áudio emocionado de Khalid, informando que havia sido aprovado em uma seleção para professor de um programa bilíngue em Palmeira dos Índios. Ele utilizou o mesmo plano de aula e lecionou a mesma aula que eu havia solicitado na disciplina de Língua Inglesa II. Khalid agradeceu pelo aprendizado e pelas correções e sugestões que fiz após a microaula.

Essa experiência reforça a ideia de Nóvoa (2017) de que é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, semelhante à medicina, engenharia ou arquitetura, que auxilie o professor no atendimento das demandas reais da sociedade.

É comum que os professores reproduzam as práticas pedagógicas de seus próprios professores, incorporadas após anos de observação em sala de aula. Essas práticas, muitas vezes, mantêm modelos tradicionais de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, acredito que a microaula, como primeira experiência docente, pode possibilitar mudanças para um novo modelo de professor, por meio de uma formação inicial voltada para a auto-reflexão.

Busquei incluir as perspectivas dos letramentos crítico<sup>64</sup> e digital<sup>65</sup> nas microaulas, através de atividades teórico-práticas que articulam aspectos específicos e pedagógicos na formação inicial dos professores. Posteriormente, foram feitas mudanças para contemplar os objetivos de uma educação humanizadora.

Durante a disciplina de LAELI, foram realizadas duas sessões de microaulas. A primeira ocorreu após as discussões sobre os principais métodos e abordagens de ensino de línguas, com base na ementa da disciplina. Solicitei aos 8 alunos que elaborassem individualmente uma aula de 20 minutos, com base em um dos métodos ou abordagens discutidos. Nessa primeira sessão, não foram solicitados planos de aula e a escolha dos temas ficou a critério de cada aluno. Percebi que apenas três alunos escolheram temas socialmente relevantes (machismo, racismo e LGBTQIA+), enquanto os demais escolheram tópicos relacionados a itens lexicais. A segunda sessão de microaulas ocorreu ao final da disciplina. Já havíamos discutido diversos temas sociais e o papel da Linguística Aplicada no ensino-

---

64 De acordo com Janks (2013), o letramento crítico tem o objetivo de instruir os jovens a ler tanto a palavra quanto o mundo em relação ao poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos.

65 Saito e Souza (2011) afirmam que o letramento digital envolve a capacidade do usuário de adotar uma postura crítica em relação aos textos em ambientes digitais, incluindo a consciência das ferramentas, a compreensão das práticas discursivas, a reflexão sobre suas ações e interações, o compromisso ético e o exercício da criticidade e cidadania.

aprendizagem de língua inglesa. Dessa vez, solicitei que os alunos escolhessem temas de relevância social e elaborassem planos de aula, que foram enviados pelo *Google Classroom* uma semana antes das apresentações, permitindo-me sugerir mudanças com antecedência.

No segundo semestre, nas disciplinas de Expressão Oral e Língua Inglesa, solicitei microaulas de 20 minutos sobre temas de relevância social escolhidos pelos alunos. Durante as apresentações, fiz anotações e os alunos interagiram e participaram ativamente das atividades propostas. Ao final de cada apresentação, fiz observações sobre os aspectos positivos e sugeri melhorias. Os alunos fizeram modificações em suas microaulas e submeteram resumos com as propostas para o I Seminário de Aulas Temáticas em Língua Inglesa, sob minha coordenação. O evento ocorreu em 14 de dezembro de 2022, durante o I Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários da UNEAL – Campus I. Dentre os temas<sup>66</sup> discutidos no evento, estão racismo, *bullying*, problemas ambientais, violências, assédio sexual, homofobia, pobreza menstrual, depressão, abuso infantil, relacionamento abusivo, abuso de poder, representação LGBTQIA+, diversidade cultural, causa animal, alimentação saudável, autoaceitação, saúde mental, como lidar com falhas e música como agente de mudança social.

As microaulas nos proporcionaram a oportunidade de discutir aspectos pedagógicos e metodológicos, bem como o desenvolvimento linguístico, por meio de atividades que abrangiam as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, audição e fala. Além disso, essas aulas permitiram a socialização de experiências, o aprofundamento das reflexões sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e autônomo dos professores em formação inicial.

---

66 Os temas estão detalhados por turmas e alunos no Apêndice E.

### **3 CONHECER PARA ENTENDER E AGIR PARA MUDAR: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Esta seção tem como objetivo proporcionar reflexões sobre a formação de professores de inglês, analisando, sob uma perspectiva decolonial, os temas que permeiam a formação inicial de professores do curso de Letras/Inglês da UNEAL, *campi* I e III. Além disso, busca refletir sobre os sentidos que emergem de práticas decoloniais na formação docente, através das narrativas da professora/formadora e dos professores em formação.

A reflexão que proponho vai além da simples ação de pensar profundamente sobre a prática educativa. Ela consiste em se arriscar a penetrar nos territórios da intersubjetividade, entrar em contato com as minhas próprias insatisfações e as dos alunos, aprender a lidar com a impressão de não estar atingindo os resultados esperados, enfrentar momentos de angústia ou culpa, observar os movimentos que os alunos fazem ao aprender, nutrir o desejo de ensinar e aprender e continuar buscando o conhecimento (FURLANETTO, 2011).

Para alcançar esses objetivos, propus a escrita de narrativas autobiográficas com o intuito de conhecer as gentes da pesquisa, suas trajetórias na educação e no ensino de inglês e entender suas necessidades. Assim, foi possível organizar os passos seguintes da pesquisa. Ao mesmo tempo, ao buscar conhecer os alunos, possibilito que eles também se autoconheçam através da escrita de suas próprias narrativas autobiográficas. Nas palavras de Furlanetto, “as narrativas de vida explicitam as buscas do sujeito por encontrar o seu ‘devido lugar’ em uma comunidade e definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e autenticidade articulados a um ‘saber viver’” (FURLANETTO, 2011, p. 134). Além disso, faço reflexões sobre as práticas decoloniais e suas implicações na formação dos professores de inglês, com base nos questionários de reflexão aplicados ao final da pesquisa. Por fim, discorro sobre as influências da pandemia na formação de professores.

Nesta seção, busquei trazer a essência das principais questões apresentadas pelos alunos em suas narrativas, alinhadas às minhas experiências na formação de professores como discente, docente e pesquisadora. Essa análise consistiu em uma leitura detalhada até chegar a termos que chamei de temas e que são discutidos de forma objetiva e empírica.

### 3.1 CONHECER PARA ENTENDER E AGIR PARA MUDAR

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é um campo de estudo complexo e relevante em termos acadêmicos, profissionais, políticos e sociais. No entanto, atualmente enfrentamos grandes desafios que afetam significativamente a formação de professores. No Brasil, pesquisadores como Ifa (2006; 2015), Paiva (2023), Ono (2017; 2018), Cadilhe e Leroy (2020), entre outros, têm fortalecido o campo de pesquisas com estudos relevantes sobre a formação de professores. Em Alagoas, destaco os trabalhos de Agra e Ifa (2023) e Agra (2021), que investigaram vários cursos de formação continuada para professores de inglês sob uma perspectiva crítica e decolonial. Neves-Moura (2018) pesquisou a formação de professores de espanhol em um curso de extensão na UFAL e Ifa (2024) traz contribuições importantes para a formação de professores ao problematizar conceitos caros tais como língua adicional, neoliberalismo e internacionalização para o contexto da universidade pública.

No aspecto político, vivenciamos recentemente (de 2019 a 2022 mais especificamente) um período de desmonte das universidades brasileiras e da reputação dos programas de formação de professores. Essa realidade foi evidenciada pela negação da ciência, criação do projeto Escola sem Partido, cortes no financiamento da educação e negação da diversidade (HADDAD, 2019). No campo social, além da desvalorização dos professores, temos vivido tempos de agressão e violência física através de ataques às escolas.

Segundo MacDonald (1991, p. 3), “os professores são, em geral, pobres realizadores das ideias dos outros”. A reflexão do autor é uma crítica ao sistema educacional que, em sua grande maioria, silencia as vozes dos professores nos grandes debates em prol de mudanças educacionais. De acordo com Contreras (2012), para que os valores educacionais se desenvolvam, é necessário que os professores estejam dispostos a participar e se envolver com as ideias que alimentam essas posições. Caso contrário, mesmo que existam instituições e sabedorias externas à prática educacional, o desenvolvimento desses valores não será possível. Por outro lado, acrescento que somente o interesse docente não é suficiente. É preciso um movimento amplo de inclusão docente nos debates sobre políticas públicas educacionais.

No campo investigativo, muitas pesquisas sobre a formação de professores têm sido desenvolvidas, contudo poucas delas têm centralizado as vozes dos professores, seja na for-

mação inicial ou continuada. Segundo Sacristán (2002, p. 21) “os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm capacidade de fazer discursos”. Portanto, diante desses desafios, é importante problematizar as questões que emergem das percepções dos professores e denunciar as questões que impedem o avanço da escola pública e da formação de professores de inglês.

Por outro lado, essa pesquisa decolonial, através da autoetnografia, surge como uma potente ferramenta capaz de romper com as perspectivas tradicionais. Ao contrário das abordagens convencionais, esta pesquisa permite uma introspecção profunda, uma vez que eu, como professora-pesquisadora, estou analisando minha própria prática docente. Esse processo não apenas enriquece a pesquisa por meio de vivências e experiências pessoais e profissionais, mas também ajuda a quebrar o ciclo de perspectivas coloniais nas pesquisas educacionais, apontadas por Sacristán (2002). Portanto, esta abordagem decolonial se posiciona em oposição direta às metodologias de pesquisa tradicionais, possibilitando outras maneiras de entender e melhorar a formação docente.

Assim, mesmo fazendo parte do contexto educacional da instituição pesquisada, penso que a melhor forma de compreender a formação inicial dos professores de inglês da UNEAL é centralizando também as vozes dos alunos nesta pesquisa. De acordo com Furlanetto (2011), é importante explorar e compreender as experiências, pensamentos, sentimentos, dilemas e necessidades dos professores durante os processos de formação docente. Segundo a autora, ao fazer isso, é possível obter uma compreensão mais profunda e abrangente dos desafios enfrentados pelos docentes, e desenvolver estratégias mais eficazes para apoiá-los em sua formação profissional.

### **3.1.1 Inspiração - “Quero ser como eles!” / Desmotivação – “apagaram a chama” – A Pedagogia do Efeito Borboleta**

*“O amor é o que o amor faz. Amar é um ato de vontade — isto é, tanto uma intenção como uma ação. A vontade também implica escolha. Amar é um ato da vontade”.*  
M. Scott Peck<sup>67</sup>

---

67 Citado por hooks, em “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”, (2021, p. 47).

Na região sertaneja onde eu vivia com meus pais, o rio Traipu passava a cerca de 50 metros da nossa casa. Durante o inverno, quando as águas do rio se elevavam, meu pai mantinha uma vigília constante sobre a “cheia”, como ele se referia, para evitar que fôssemos pegos de surpresa pela enchente. Houve uma vez em que tivemos que retirar rapidamente todos os móveis de nossa casa, pois as águas do rio haviam subido, inundando a nossa residência. Quando o rio secava, aproveitávamos para nos banhar em suas águas e pescar. Minha avó paterna, Dona Maria de Lourdes, utilizava um pote de barro, coberto com uma palma<sup>68</sup> perfurada, e farinha de mandioca como isca para atrair os peixes. Ela nos ensinava a cortar a palma para colocar no pote, os locais mais propícios para posicionar o pote no rio, a importância do silêncio durante a pesca e até mesmo a maneira correta de retirar o pote da água. Todos esses elementos eram cruciais para uma pescaria bem-sucedida. Durante a minha infância, foram raras as vezes em que ouvi o meu pai e a minha avó verbalizarem o quanto me amavam. No entanto, os cuidados atentos do meu pai e os ensinamentos valiosos da minha avó eram manifestações tangíveis desse amor por seus filhos e netos. É sobre essa forma concreta e ativa de amor que irei discorrer nesta seção.

hooks (2021) argumenta que a nossa sociedade tende a confundir o conceito de amor, principalmente devido à falta de uma definição clara sobre o tema. Diante disso, penso ser importante esclarecer sua definição aqui. “A palavra ‘amor’ é um substantivo, mas muitos dos teóricos mais perspicazes dedicados ao tema concordam que todos nós amaríamos melhor se considerássemos o amor como uma ação” (hooks, 2021, p. 46). Nesta perspectiva, o amor é composto por vários elementos, incluindo o cuidado, a afeição, a responsabilidade, o respeito, o compromisso e a confiança. A autora estabelece uma conexão potente entre sua teoria do amor e os problemas sociais, que também são o foco desta pesquisa decolonial, como racismo, sexismo, imperialismo e exploração. Na teoria de hooks, o amor é posicionado como uma força transformadora capaz de alterar todas as esferas sociais, incluindo política, religião, trabalho, relações sociais e etc. (hooks, 2021). Portanto, falar de amor numa pesquisa de doutorado pode ser revolucionário.

Nas narrativas a seguir, os alunos relatam momentos significativos de suas trajetórias como estudantes, incluindo professores marcantes, metodologias adotadas e emoções ou

---

68 A palma, uma espécie de cacto, é uma planta amplamente cultivada na região Nordeste do Brasil. Sua principal aplicação é na alimentação de animais ruminantes.

sentimentos<sup>69</sup> despertados durante as aulas. Eles também discutem como esses aspectos influenciaram suas decisões futuras. A partir dessas narrativas, proponho uma reflexão sobre o amor como atitude decolonial e suas implicações na educação e no nosso contexto social.

### Quadro 1- Trecho 1 das narrativas autobiográficas<sup>70</sup>

TRECHOS DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
<p>Tive um dos melhores professores da vida, o Anderson Silva, <b>era perceptível o quanto ele amava o que fazia</b>, ele era muito engraçado e as aulas eram sempre dinâmicas e interessantes, <b>foi durante uma aula dele que me veio à mente o primeiro pensamento de que talvez, um dia, eu poderia ser uma professora como ele</b>. No 1º ano do ensino médio tive o meu <b>pior professor, dava aulas monótonas</b>, professor com <b>didática e metodologia péssima</b>, visivelmente não gostava do que fazia, <b>pela primeira vez deixei o inglês um pouco de lado na escola [...]</b></p> <p>Narrativa autobiográfica – Liz</p>
<p><b>Eu ficava encantada quando minha professora do ensino médio falava em inglês em sala</b>, aquilo me deixava muito <b>curiosa e ansiosa</b> para aprender aquela língua tão linda que ouvia ela falar. Finalizei meu ensino médio em 2019 e quando prestei vestibular <b>decidi optar em fazer o curso de Licenciatura</b>, não foi fácil, mas consegui.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Sara</p>
<p>Nessa escola, <b>houve um professor que era um anjo</b>. Na verdade foi ele a única pessoa a me chamar para conversar e tentar entender o que se passava. Este professor era o Francisco Carlos, famoso Chicão de Educação física, que apesar de não ter conseguido que eu falasse nada, <b>me disse coisas que não esquecerei</b>. Foi nessa época, em outra escola, que conheci a maravilhosa professora Luzilânia, só de <b>falar aquece o coração</b>. Extremamente inteligente, dona de uma pronuncia e classe impecáveis, esta querida professora me impulsionava a ler os textos, me ajudava com a pronúncia e me incentivava a participar das aulas, <b>eu comecei a ser feliz hahaha</b>.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Hanna</p>
<p>O contato com uma professora da faculdade (guess what who is she?) me fez repensar o conceito de ensino-aprendizagem, <b>me fez querer ser um profissional melhor e consequentemente, me esforçar para sair do básico</b>. Por causa dela<sup>71</sup> eu vou até mudar o meu shampoo, lol.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Théo</p>
<p>Pelas escolas que passei eu tive professores maravilhosos, como meu professor de português e de inglês do ensino fundamental que as aulas eram ótimas e <b>eu ficava encantada com a forma apaixonada que eles ensinavam</b> ou como minha professora de filosofia e professor de inglês do ensino médio que <b>me faziam viajar, literalmente, em suas aulas</b>.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Aurora</p>
<p>[...] <b>tive professores muito bons, que realmente amavam a profissão e se dedicavam</b>, como o de matemática durante o ensino médio! <b>Até hoje ele é um exemplo para mim!</b></p> <p>Narrativa autobiográfica – Alice</p>
<p><b>Quando se trata sobre inspiração, um professor em especial me ensinou a como ser alguém melhor</b>, seu nome é “Sebastian” e o mesmo foi meu professor durante 2-3 anos no ensino fundamental; <b>e mesmo sem gostar de ensinar, ele me fez um profissional melhor</b>, que faz o possível para passar o conhecimento adequado.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Natan</p>
<p>Tenho duas professoras e um professor de Inglês que foram fontes de inspiração na minha vida acadêmica e pessoal também pelos ensinamentos que nos tornam melhores como pessoas, sempre que</p>

69 As emoções são reações psicológicas que desencadeiam respostas fisiológicas e criam experiências emocionais, enquanto os sentimentos são influenciados pelas emoções, mas são gerados a partir de nossos pensamentos mentais.

70 Das 18 narrativas autobiográficas produzidas pelos alunos, foram selecionados 12 trechos em comum que descrevem como eles foram inspirados ou desmotivados pelos seus professores durante a jornada escolar.

71 Theo refere-se a mim quando menciona a professora universitária que o levou a repensar o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Foi durante uma aula sobre “Cruelty Free” que Theo descobriu que “*Head and Shoulders*” é uma marca que realiza testes de seus cosméticos em animais. Após essa descoberta, ele decidiu mudar seu xampu. Esta decisão ilustra como as discussões sobre questões sociais e a reflexão crítica nas aulas de línguas têm o potencial de promover mudanças positivas em nossa realidade social.

<p>uma porta é aberta para mim eu <b>penso nesses três que fazem um trabalho de excelência no qual todos percebem que é por amor ao que fazem, contando seus próprios exemplos, dificuldades e momentos de superação.</b></p> <p>Narrativa autobiográfica – Hush</p>
<p><b>Honestamente, todos me inspiraram e contribuíram no meu processo decisório de qual carreira seguir profissionalmente</b>, mas devo dizer que alguns mais intensivamente do que outros, justamente por demonstrarem diferentes níveis de aptidão ou propriedade de garantir-nos aprendizado de forma efetiva. <b>Aqueles que usavam diferentes formas de abordar e ministrar o conteúdo pertinente à disciplina, fizeram-me enxergar o poder que um professor pode ter sobre a vida daqueles que ele ensina e isso, para mim, é fascinante.</b></p> <p>Narrativa autobiográfica – Leonardo</p>
<p>Apesar de já na infância eu costumar dizer que queria ser professor, acredito que a ideia amadureceu no Ensino Médio, onde <b>tive contato com professores incríveis, críticos e que transpareciam o amor que sentiam pela profissão docente.</b> Pensei comigo mesmo: <b>“Quero ser como eles!”</b>.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Khalid</p>
<p>Acredito que a escolha do curso foi justamente <b>pelo fato de não ter tido aulas de inglês da forma que esperava quando estava no ensino fundamental e no ensino médio, acho que isso me frustrou</b>, e também pela carência enorme que a cidade que moro tem por professores de inglês, visto que muitas vezes professores de outras disciplinas acabam assumindo a disciplina de inglês sem base alguma.</p> <p><b>No decorrer da minha vida me deparei com professores fantásticos e com outros não tão fantásticos assim</b>, mas apesar disso levei como inspiração a minha professora de língua portuguesa do ensino fundamental, <b>eu ficava encantada e maravilhada com a forma que ela ministrava suas aulas</b>, na verdade era as minhas aulas preferidas, <b>desejo um dia ser pelo menos 1% da professora que ela é</b>, a forma a qual ela insere os alunos a suas aulas <b>sem forçar participação e pressão</b> faz com que eu a admire cada vez mais.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Bia</p>
<p>Infelizmente não fui um aluno lá competente... mas <b>o Professor de Inglês também não ajudava.</b> Ele utilizava metade da aula pra passar uma música aleatória e nos dava um papel com a letra, e a outra metade era pra “pregar a palavra de deus”, então <b>a experiência não foi muito legal</b>, e às vezes parecia <b>que o professor não queria estar ali</b>, [...]</p> <p>Narrativa autobiográfica – Jaime</p>
<p>[...] lembro de uma professora de história especialmente, que <b>me desestimulava a ser professor por conta das condições e problemas da profissão no Brasil.</b> Ela me incentivou a buscar e pensar em outras oportunidades já que, como diria ela: <b>“você não merece isso, não. Você é um aluno muito bom, com muito potencial pra ser só professor...”</b>. Eu mantenho e sempre mantereí essa e outras falas dela comigo porque foram coisas <b>muito impactantes e até brutais</b> de se ouvir de alguém que se preza tanto. <b>Ela era minha professora preferida.</b> Uma pessoa em que <b>eu realmente me inspirava, tão legal e tão ótima professora e que falou de forma tão brutal comigo sobre um desejo que eu tinha.</b> Admito que, naquele momento aquelas conversas quase <b>“apagaram a chama”</b>, quase me fizeram desistir do que já estava tão certo pra mim, o que foi dito, foi dito de modo muito duro para uma criança/adolescente ouvir, reduzia a importância do professor, reduzia o que é preciso arriscar e se esforçar para ser professor, reduzia a própria existência dela e dos colegas.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Carlos Manuel</p>

Fonte: Narrativas autobiográficas (2022)

Nos relatos apresentados pelas gentes da pesquisa, as percepções, emoções e sentimentos expressos variam de acordo com cada aluno, mas alguns temas comuns podem ser observados. Percebo que estes relatos destacam a importância de professores dedicados que amam o que fazem e conseguem despertar o interesse dos alunos por meio de aulas atrativas e envolventes. Conforme expressam Liz, *“era perceptível o quanto ele amava o que fazia”*, Aurora *“eu ficava encantada com a forma apaixonada que eles ensinavam”*, Alice *“tive professores muito bons, que realmente amavam a profissão e se dedicavam”* e Khalid *“tive*

*contato com professores incríveis, críticos e que transpareciam o amor que sentiam pela profissão docente”.*

Nos relatos dos alunos percebo que ao mencionarem o amor dos professores pela profissão, os alunos utilizam verbos que indicam ação para reforçar suas declarações: fazer, ensinar e dedicar. Os verbos mencionados pelos alunos são ações que estão intrinsecamente ligadas à prática docente. Eles remetem à ideia de realização de algo, à ação de facilitar o processo de ensino/aprendizagem e ressaltam o compromisso que os professores têm pela sua profissão. Khalid utiliza o adjetivo crítico para caracterizar os professores, destacando a importância do questionamento e da reflexão sob diferentes perspectivas na educação. Essas ações refletem a percepção dos alunos sobre o que constitui um professor que ama o que faz e proporcionam uma ressignificação da palavra **amor**. Nas sábias e bem colocadas palavras de hooks “começar por pensar o amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assumira responsabilidade e comprometimento” (hooks, 2021, p. 55). Portanto, amar é, sobretudo, responsabilizar-se e comprometer-se com o outro.

Essas reflexões me fazem enfatizar que o amor é mais que um sentimento, é uma atitude ética e decolonial, fundamental à educação. O amor em discussão vai além do simples “amor romântico”. Os alunos deram exemplos de um “amor responsável”, um amor que educa, reflete, critica, inspira e provoca transformações nos alunos e para os alunos. Essa percepção está alinhada à visão de hooks, que caracteriza o amor como “a vontade de nutrir nosso próprio crescimento espiritual e o de outra pessoa” (hooks, 2021, p. 48). Dessa forma, podemos considerar esse “amor responsável” como um catalisador para a transformação social. Penso que ao nutrir nosso próprio crescimento espiritual, temos a capacidade de não apenas influenciar os outros, mas também de decolonizar as estruturas sociais existentes, romper sistemas de opressão e criar novas formas de se relacionar em comunidade, caracterizando **o amor como uma potência decolonial**.

Ressalto que qualquer interpretação sobre o amor que sugere que “professores trabalham por amor” deve ser considerada equivocada. Pois, nós, professores, trabalhamos porque temos afinidade com a profissão docente, nos preparamos para exercê-la e assumimos uma responsabilidade ética, política e social por meio do nosso trabalho. Para mim, o significado do amor no contexto da educação envolve ação, reflexão e transformação social.

Essa perspectiva é reforçada pela máxima de Freire (2013) “a educação é um ato de amor”. Na visão do autor, a relação entre aluno e professor deve ser baseada na amorosidade. Nesse sentido, deve haver um diálogo aberto e empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais e ir além. Freire também enfatizou a importância do amor e do compromisso pela prática na formação docente. Assim como Freire, acredito que esses valores são fundamentais para promover a transformação tanto do sujeito quanto do ambiente em que vivemos.

O envolvimento e transformação dos alunos foram consequências do amor dos professores, evidenciados em suas vivências cotidianas no ambiente escolar e nas abordagens pedagógicas em sala de aula, conforme percebemos nos relatos de Aurora “*professor de inglês do ensino médio que me faziam viajar, literalmente, em suas aulas*”, Leonardo “*Aqueles que usavam diferentes formas de abordar e ministrar o conteúdo pertinente à disciplina, fizeram-me enxergar o poder que um professor pode ter sobre a vida daqueles que ele ensina [...]*” e Bia “*eu ficava encantada e maravilhada com a forma que ela ministrava suas aulas [...] sem forçar participação e pressão*”. O fazer docente dos professores citados nos relatos está repleto de cuidado, responsabilidade e compromisso. Esses elementos são destacados por hooks (2021) como essenciais para caminharmos rumo à uma “sociedade amorosa”. Os professores, com atitudes amorosas, são capazes de criar um ambiente propício para a construção do conhecimento, onde os alunos se sentem integrantes e desenvolvem a criatividade e imaginação. Além disso, esses professores podem inspirar os alunos a reconhecer o potencial transformador da profissão docente.

Este trecho da narrativa autobiográfica de Hanna, que recebeu o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apenas na idade adulta, exemplifica como a atitude do professor pode ser determinante para o desenvolvimento educacional dos alunos:

*Na verdade, lembro vagamente da minha vida escolar no ensino fundamental do 1º ano até 7º ano, pois tenho TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e fui diagnosticada somente na fase adulta, então antes disso eu não sabia qual era o real sentido da minha existência, não aprendia nada devido a falta de atenção e as **constantes represálias sofridas por muitos professores**, por estar sempre no mundo da lua ou não parar quieta, então não me passava pela cabeça que **teria capacidades extraordinárias, como me comunicar bem ou aprender outra língua**. No 8º ano eu acabei repetindo de série em uma escola na qual o único viés eram **punições**, eu realmente não sentia vontade de estar na sala de aula, pois meu cérebro vagava muito em pensamentos intrusivos e eu não me concentrava. Tive **professores desinteressados, professores que me prendiam na sala de aula**, já que eu saía muito devido as diversas crises ansiosas; professores que falavam olhando em meus olhos que eu não queria nada com a vida.*

## Narrativa autobiográfica – Hanna

Inicialmente, a história de Hanna me toca profundamente na medida em que confirma os desafios enfrentados por pessoas com necessidades especiais no ambiente educacional. A falta de diagnóstico e compreensão adequados pelos seus professores durante a educação básica, lamentavelmente, resultou em uma experiência escolar marcada por falta de atenção necessária, dificuldades de aprendizagem e retaliações frequentes. Essa ausência de cuidado e compromisso dos professores, aliada a uma educação opressora, contribuiu para uma sensação de insegurança e desconexão no ambiente escolar, levando-a a um sentimento de desesperança. Conforme afirma hooks, (2021, p. 247) “sem esperança, não podemos regressar ao amor”.

Além disso, a narrativa de Hanna me faz perceber o quão importante é um ensino mais inclusivo, capaz de identificar as necessidades individuais, adaptar-se às diferenças de cada aluno e explorar e aprimorar o que há de melhor em cada um. Penso que um ensino mais inclusivo começa com a construção conjunta de um ambiente de aprendizado que seja acolhedor para todos os alunos e com a disponibilidade de serviços e recursos adequados para os alunos com necessidades especiais. Contudo, para alcançá-lo, acredito firmemente na necessidade de uma formação educacional afetiva e democrática que proporcione um olhar cuidadoso, um senso de corresponsabilidade e um diálogo aberto de todos nós, envolvidos na educação.

Através da narrativa de Hanna, também observo que seus professores pareciam não estar receptivos ao diálogo e ao cuidado, fatores que infelizmente contribuíram para sua desmotivação. Esta experiência de Hanna me remete ao professor de sociologia que tive durante a graduação. A ausência de diálogo e a rigidez em sua metodologia agiam paradoxalmente aos ideais de uma educação democrática, resultando em medo e desmotivação da maioria dos alunos. Ao contrário do que pensam muitos professores, a educação democrática não só proporciona um ambiente sério e eficaz, como também torna a aprendizagem prazerosa. “A satisfação com que se põem em face aos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com os seus problemas fazem do educador democrata um modelo. **Sua autoridade se afirma em não desrespeitar as liberdades**” (FREIRE, 2015, p. 6).

A respeito da falta de diálogo, tão presente na vida escolar de Hanna, Freire questiona: “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e

até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 2005, p. 51). Este questionamento de Freire me leva a refletir sobre a importância do diálogo e da abertura para as diferentes perspectivas, ao mesmo tempo em que nos convida a repensar nossas atitudes e abordagens na educação. Desse modo, Freire nos desafia a criar espaços educacionais onde o diálogo, o respeito mútuo e a aprendizagem colaborativa sejam valorizados, conforme veremos a seguir.

hooks (2021) afirma que em algum momento da vida somos feridos em lugares onde deveríamos cultivar o amor. No entanto, quando agimos com amorosidade, estamos remando contra a correnteza, o que consequentemente nos distancia dos paradigmas eurocêntricos e coloniais que nos moldaram. Nesse sentido, apesar dos desafios que Hanna enfrentou durante a educação básica, ela conseguiu superar as adversidades com o apoio de um professor amoroso, que contrariou os paradigmas dominantes, a quem ela carinhosamente se refere como um anjo<sup>72</sup>: *“foi ele a única pessoa a me chamar para conversar e tentar entender o que se passava. Este professor era o Francisco Carlos, famoso Chicão de Educação física, que apesar de não ter conseguido que eu falasse nada, me disse coisas que não esquecerei”*.

A atitude de Chicão é um exemplo de como o amor de um professor pode transformar a vida de um aluno. Hanna encontrou consolo no diálogo com seu professor de educação física, que lhe ofereceu palavras encorajadoras e inesquecíveis, tendo, portanto, um impacto positivo e significativo em sua vida. Nesse contexto, Freire enfatiza a importância das emoções, da amorosidade e da afetividade como elementos fundamentais da vida humana e da educação: “onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2005, p. 50). O diálogo e o compromisso demonstrados por Chicão são manifestações concretas de amor, pois tiveram um impacto transformador na vida de Hanna. As palavras dele ajudaram Hanna a se libertar do sofrimento e a reconhecer suas habilidades extraordinárias, como a capacidade de se comunicar de maneira eficaz e aprender um novo idioma, conforme mencionado em sua narrativa.

Professores como Chicão, Anderson, Luzilânia e Sebastián são exemplos de profissionais que demonstram amor no fazer docente por meio da dedicação, cuidado, responsabilidade e afetos dispensados aos seus alunos. Professores que agem com amorosidade criam um ambiente de aprendizagem afetivo e aumentam o potencial de aprendizagem dos seus alunos, além de promover a criatividade e o desenvolvimento de novas ideias para facilitar a

---

72 “Os anjos testemunham. Eles são os espíritos guardiães que observam, protegem e nos guiam ao longo da nossa vida. Às vezes assumem forma humana” (hooks, 2021, 251).

aprendizagem. Nesta perspectiva, hooks (2017, p. 21) afirma que “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar”.

É importante observar o papel significativo que a nomeação dos professores desempenha no discurso dos alunos. Pois os docentes que marcaram as vidas dos alunos de forma positiva não são apenas mencionados nesta pesquisa, mas são lembrados, nomeados e reconhecidos por eles. Ao final de sua narrativa autobiográfica, Hanna escreveu o seguinte:

*Além das minhas expectativas, posso apontar a minha imensa gratidão e admiração a professora dinâmica, divertida e leve do terceiro período, da disciplina Língua Inglesa 3, pois ela nos faz lembrar todos os dias que o nosso propósito vai além de salários ou lugares, que o ato de ensinar é fundamentado por amor ao próximo. Obrigada, professora Joyce.*

Narrativa autobiográfica – Hanna

Compreendo, portanto, que o ato de nomear é um gesto potente que além de conferir identidade e reconhecimento aos professores, é uma forma de atribuir valor e orientar a prática do docente. No entanto, isso só se torna possível por meio de uma educação verdadeiramente democrática, onde os alunos se sentem livres e seguros para expressar suas opiniões, independentemente de serem positivas ou negativas. Quando Hanna verbaliza que eu ressignifico a profissão docente e transmito amor ao próximo através do meu fazer docente, ela sinaliza para mim que estou no caminho que proponho nesta pesquisa: promover uma educação humanizadora, afetiva e, de fato, democrática, servindo como fonte de inspiração para eles.

Uma das professoras também mencionadas por Hanna era uma antiga colega de graduação. Ao ler a mensagem que a aluna dedicou a ela, fiz questão de encaminhá-la, para que ela soubesse o quão inspirador e significativo tem sido seu trabalho na vida dos alunos. A reação dela me fez compreender ainda mais que a nomeação é uma forma potente de os alunos estabelecerem uma aliança afetiva (KRENAK, 2022) com seus professores. Quando os alunos recordam e mencionam os seus professores pelo nome, eles reforçam o vínculo que possuem com esses educadores e reconhecem que esses professores deixaram uma marca permanente em suas vidas. Na minha perspectiva, essa atitude reafirma a importância do reconhecimento e da memória ancestral na construção de relações afetivas e significativas entre alunos e professores.

Nos relatos nos alunos, observo também que a (des) motivação de alguns professores pode ser influenciada por fatores intrínsecos e extrínsecos, tornando a busca pelos incentivos

adequados complexa e multifacetada. Fatores externos, como salários, condições de trabalho, número de alunos por sala de aula, políticas públicas e violência nas escolas, podem afetar significativamente a motivação do professor. Nesse sentido, para motivar esses profissionais, é importante considerar tanto os fatores intrínsecos quanto os extrínsecos, incluindo medidas como valorização profissional contínua, participação e autonomia em debates educacionais importantes, melhoria das condições de trabalho e busca pelo *feedback* dos professores.

Alguns relatos mencionam professores que tiveram um papel importante nas vidas dos seus alunos, pois também os inspiraram a seguir a carreira docente ou a se esforçarem para serem cidadãos e profissionais melhores. Conforme relatam Liz *“foi durante uma aula dele que me veio à mente o primeiro pensamento de que talvez, um dia, eu poderia ser uma professora como ele”*, Théo *“me fez querer ser um profissional melhor e conseqüentemente, me esforçar para sair do básico”* Nathan *“ele me fez um profissional melhor”* e Khalid *“Quero ser como eles”*.

Na profissão docente, inspirar pessoas a se tornarem professores capazes de proporcionar um ensino/aprendizagem efetivo e uma educação humanizadora é fundamental para fortalecer o movimento que busca mudança social. Através de experiências pessoais comprovadas, é possível demonstrar o impacto positivo que um docente dedicado e inspirador pode ter na vida de seus alunos, promovendo, além do desenvolvimento acadêmico, o crescimento pessoal e social do futuro docente. Nesta perspectiva, hooks (2019, p. 200) argumenta que, *“para criar um espírito de estudar para aprender que se desenvolva tanto na sala de aula quanto fora dela, o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade”*.

Por outro lado, também há relatos de experiências negativas com professores que não pareciam gostar do que faziam ou que não conseguiam tornar as aulas interessantes. De acordo com os relatos de Liz *“[...] tive o meu pior professor, dava aulas monótonas, professor com didática e metodologia péssima, visivelmente não gostava do que fazia, pela primeira vez deixei o inglês um pouco de lado na escola [...]*, Jaime *“a experiência não foi muito legal, e às vezes parecia que o professor não queria estar ali, [...]”* e Bia *“pelo fato de não ter tido aulas de inglês da forma que esperava quando estava no ensino fundamental e no ensino médio, acho que isso me frustrou”*.

Os relatos dos alunos indicam que a desmotivação ou impossibilidade dos professores em tornar as aulas interessantes pode ter um impacto negativo na experiência de aprendizado dos alunos. Essa desmotivação pode levá-los ao desinteresse pelas aulas e pela disciplina, a um desempenho acadêmico insatisfatório e, em alguns casos, à evasão. Além disso, chama-me a atenção o fato dos alunos não nomearem esses professores que os desmotivaram, contrariando o que foi feito anteriormente com os professores que os inspiraram. Esse fato me leva a pensar que aqueles professores que não causaram impactos positivos nos alunos tendem a ser apagados, não porque os alunos não lembram os seus nomes, mas porque seus legados não foram tão marcantes a ponto de serem registrados.

Assim como os relatos anteriores, Carlos Manuel compartilha uma experiência marcante com uma professora de história que, infelizmente, o desencorajou a seguir a carreira docente devido aos desafios e condições adversas da profissão no Brasil: *“Ela me incentivou a buscar e pensar em outras oportunidades já que, como diria ela: ‘você não merece isso, não. Você é um aluno muito bom, com muito potencial pra ser só professor’...”*. As palavras expressas pela professora revelam múltiplos sentidos e tiveram impacto significativo em sua vida, uma vez que ele via nela uma fonte de inspiração e admiração.

Ao refletir sobre o relato de Carlos Manuel compreendo que sua narrativa representa um dilema complexo na educação. Penso que, por um lado, a professora de história poderia estar tentando alertá-lo sobre os desafios que ele certamente enfrentaria na carreira docente no Brasil, que incluem baixos salários, falta de recursos e condições de trabalho precárias. Por outro lado, acredito que suas palavras o desencorajaram e quase o fizeram desistir de seu sonho.

Como educadora, penso que a atitude da professora merece reflexão. Acredito que, embora seja importante que os alunos estejam cientes dos desafios que podem enfrentar em suas carreiras, também é fundamental incentivá-los a seguir os seus sonhos. Nesse sentido, creio que um dos papéis do professor é auxiliar os alunos a fazerem escolhas conscientes, estimulando-os a refletir criticamente sobre as diversas opções profissionais, ao invés de desencorajá-los a seguir determinados caminhos. Como citado por hooks (2017), é raro encontrar professores verdadeiramente comprometidos com práticas pedagógicas transgressoras. A falta de compromisso por parte dos professores pode levar à desilusão e ao desinteresse pelo ensino, como aconteceu com a própria autora.

Além disso, considero que a afirmação da professora de que Carlos Manuel tinha muito potencial para ser “apenas” um professor pode incutir no imaginário dos alunos a ideia de que a docência é uma profissão de menor valor e que não exige um alto grau de intelectualidade, o que é um equívoco. Sabemos que nós, professores, desempenhamos um papel fundamental na sociedade, formando todas as outras profissões e preparando os alunos para os desafios sociais. Portanto, é imprescindível que os próprios professores valorizem e reconheçam a importância de seu papel na sociedade. Somente assim poderão reivindicar o devido reconhecimento do governo e da sociedade em geral.

Por outro lado, acredito que a intenção da professora pode ter sido proteger Carlos Manuel das dificuldades da profissão docente. No entanto, suas palavras tiveram um impacto negativo no aluno. Apesar disso, ele não desistiu do seu sonho. Essa situação me faz perceber a importância do encorajamento positivo na educação e o papel crucial que nós, como professores, desempenhamos ao inspirar nossos alunos. Ademais, o relato de Carlos Manuel enfatiza a importância de perseverar em seus sonhos, mesmo diante de adversidades e opiniões contrárias.

Durante a minha trajetória acadêmica, desde a educação infantil até o doutorado, encontrei diversos tipos de professores. Alguns eram rígidos, enquanto outros eram mais flexíveis. Alguns eram amorosos e inspiradores, enquanto outros eram apáticos e desmotivadores. Alguns eram altamente comprometidos com o ensino, enquanto outros pareciam pouco preocupados com mudanças sociais. No entanto, sempre busquei trazer para a minha prática docente o que considerava útil e relevante para o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Com base nessas experiências, proponho a **Pedagogia do Efeito Borboleta**, que consiste em reconhecer e valorizar a influência de cada professor na formação do aluno, especialmente dos futuros professores. O Efeito Borboleta faz referência a uma das características mais marcantes da Teoria do Caos: a sensibilidade nas condições iniciais. Segundo essa teoria, o bater de asas de uma borboleta no Brasil pode desencadear uma sequência de fenômenos meteorológicos capazes de provocar um tornado no Texas (LORENZ, 1996).

Assim como o bater de asas de uma borboleta pode ter efeitos imprevisíveis em um sistema complexo, creio que cada professor tem o potencial de causar mudanças significativas na vida de seus alunos, independentemente do espaço ou tempo ocorrido. Portanto, a Pedagogia do Efeito Borboleta compreende a importância do papel dos professores como

fonte de inspiração para os seus alunos. As abordagens, palavras, ações, sentimentos e emoções dos professores podem ter um grande impacto na vida dos estudantes, transcendendo tempo e espaço e influenciando, significativamente, suas decisões e práticas pedagógicas futuras.

Desse modo, a Pedagogia do Efeito Borboleta busca incentivar os professores a serem agentes de mudança positiva, inspirando e motivando, com amorosidade e diálogo, seus alunos a alcançarem seu potencial máximo. Considerando que, embora os alunos tenham buscado apagar as identidades dos professores que lhes proporcionaram experiências negativas, eles também causaram impactos adversos em suas vidas. Por isso, é importante que os professores estejam cientes dessa responsabilidade, busquem sempre incentivar e apoiar seus alunos em suas jornadas de aprendizado e crescimento pessoal e estejam dispostos a implementar uma **atitude e ética amorosa**, na qual “todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente” (hooks, 2021, p. 123).

Segundo hooks (2021), para que o amor se torne um fenômeno social, são necessárias mudanças radicais em nossa estrutura social. Penso que investir em uma **formação afetiva** dos professores é uma dessas mudanças importantes. Uma formação que visa cultivar o cuidado, a responsabilidade, o respeito, o compromisso e a confiança mútua. Esses elementos têm o potencial de auxiliar os professores a proporcionar uma experiência de aprendizado enriquecedora e humanizadora na educação.

Ao final do semestre letivo, recebi diversas mensagens<sup>73</sup> dos meus alunos, expressando gratidão e apreço por minha atuação como professora. Essas mensagens me deixaram extremamente feliz e emocionada, pois demonstram o impacto positivo que tive na vida desses alunos. Uma das mensagens, escrita por Elise, destacou-se por sua sinceridade e carinho:

*Professora, queria conseguir traduzir em palavras o quão inspiradora sua existência é para os alunos. Não apenas sua docência, porque nós sabemos que no final do dia você é a pessoa maravilhosa e empática que está na sala conosco. Um dia espero ser uma professora exemplo para os alunos como a senhora é pra gente. E é de coração que falo isso, quando eu conquistar meus objetivos, lembrarei das suas aulas e como me inspirou. Acho que pelas mensagens que a Senhora vai receber, vai ver que é unanimidade entre os alunos, sua metodologia e amor pela profissão mudaram totalmente nossa visão, para melhor! E só alguém que ama muito o que faz, ama a educação, consegue ser assim. Muito muito obrigada!!!*

---

73 Anexo C.

### Mensagem de Elise ao final da disciplina de Expressão Oral

As mensagens que recebi dos alunos, bem como a de Elise, foram um conforto para minha alma de professora, que estava machucada, mas determinada a encontrar caminhos significativos para minha prática docente. O texto emocionante de Elise demonstra o impacto positivo que uma formação afetiva pode ter na vida dos alunos. Percebo que, ao estabelecer um ambiente de aprendizagem acolhedor e afetuoso, consegui motivar os meus alunos a crescer e se desenvolver linguisticamente e metodologicamente. Além disso, consegui construir uma aliança afetiva com eles e estabelecer uma relação de confiança mútua. “Ao nos engajarmos em uma prática amorosa, podemos estabelecer as bases para a construção de uma comunidade com desconhecidos” (hooks, 2021, p. 17).

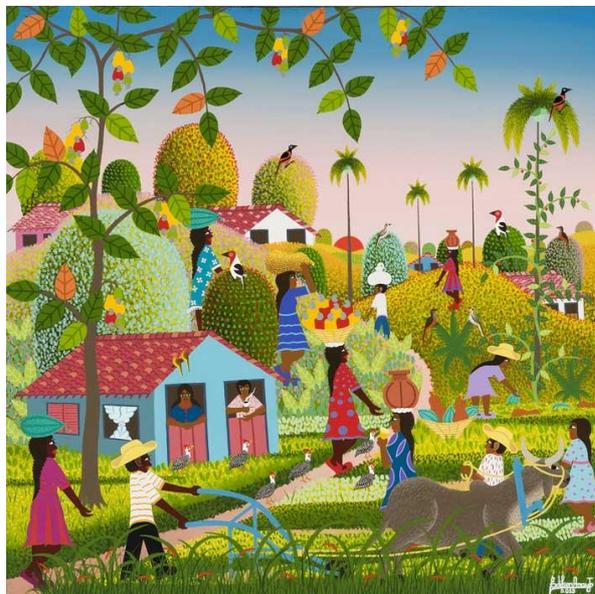
Em sua mensagem, Elise também expressa o seu desejo de seguir o meu exemplo e se tornar uma educadora inspiradora para os seus alunos, colocando em prática a Pedagogia do Efeito Borboleta. Essa atitude reforça a importância de pequenas ações docentes e seus impactos na vida dos alunos por meio de uma educação humanizadora e afetiva. A mensagem de Elise é também um testemunho da importância do trabalho docente e do potencial do amor como prática decolonial na educação.

Em sua teoria sobre o amor, hooks me ensinou que o amor é uma força política poderosa. “O momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. O momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de maneira que nos libertem e aos outros” (hooks, 1997<sup>74</sup>, *online*). Por isso, precisamos perder o medo de falar sobre o amor na educação, pois ele é agente de mudança social. Quando escolhemos amar, estamos escolhendo resistir às forças opressoras e agindo por um mundo com mais humanidade e justiça social. O amor, portanto, é muito mais do que apenas afeto, é um ato político de resistência e libertação.

---

74 Do inglês: “The moment we choose to love we begin to move against domination, against oppression. The moment we choose to love we begin to move towards freedom, to act in ways that liberate ourselves and others”. *Outlaw Culture: Resisting Representations*, 1994. [A life in quotes: bell hooks | Books | The Guardian](#) – Acesso em 30 de julho de 2023.

### 3.1.2 Exclusão / Inclusão – A Translinguagem como Proposta Decolonial para Práticas Pedagógicas



*O santuário refletido no espelho – Diógenes Moura<sup>75</sup>*

Uma das minhas memórias mais felizes da infância é a época passada na roça do meu avô Miguel. Lá, cultivávamos uma variedade de alimentos, incluindo feijão e milho. Na roça, o dia começava cedo com o canto do galo e dos pássaros, a paisagem verde e o aroma de mato e terra molhada contribuía para criar um ambiente tranquilo e acolhedor.

Durante o inverno, toda a família se reunia para preparar pamonha<sup>76</sup>, um prato típico do Nordeste. Minha mãe costumava dizer que a pamonha era um prato que exigia muitas mãos para ser feito. Por isso, todos se reuniam na roça para a sua preparação. Cada um desempenhava um papel importante na elaboração do prato: os homens colhiam e ralavam o milho, as crianças removiam as palhas e os fios do milho e as mulheres preparavam a pamonha. Ao entardecer, nos deliciávamos com um café quentinho feito no fogão de lenha, acompanhado das deliciosas pamonhas que havíamos preparado juntos. Naquele lugar de afetos, ninguém era deixado de fora do processo, nem mesmo as crianças, pois nos revezávamos

---

75 Diógenes Moura, nasceu em Recife, é um escritor, curador de fotografia, roteirista e editor independente. Além de ajudar a fundar a TV Educativa da Bahia, como curador da Pinacoteca do Estado de São Paulo, ele realizou mais de 100 exposições e contribuiu para o reconhecimento do acervo fotográfico do museu como um dos mais importantes da América Latina.

76 Originária da cultura indígena brasileira, a pamonha é um prato típico nordestino, feito de milho verde ralado e leite de coco. Seu nome vem do tupi “pa’muñã”, que significa “pegajoso”. Durante a colonização das Américas, o prato foi adaptado pelos portugueses e africanos. A massa é envolvida na própria palha do milho e cozida até atingir uma consistência firme.

vamos entre brincar com bonecos de milho e ajudar na produção das pamonhas. “A família estendida é um bom lugar para aprender o poder da comunidade” (hooks, 2021, p. 164).

Essa experiência colaborativa me fez perceber o quão valiosos eram os conhecimentos das gentes sertanejas e como podemos aprender com eles no processo educativo. Refletir sobre a vida na roça me traz grandes lições. Ela me ensina que há um tempo para plantar e outro para colher e que todos podem contribuir com as suas habilidades específicas. A roça me ensina sobre resiliência, sobre o trabalho coletivo e solidário no enfrentamento da seca e nos momentos difíceis na esperança de que a chuva virá. A roça me ensina que a natureza é soberana e que somos parte responsável por ela. Na roça, eu aprendi sobre colaboração, inclusão e respeito às diferenças, valores que nos unem como comunidade. “Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diferentes” (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 29). Portanto, a roça tem muito a ensinar sobre educação e formação de professores.

Nos trechos das narrativas autobiográficas apresentados a seguir, os alunos compartilham seus desafios, sentimentos e percepções em relação ao curso de Letras/Inglês da UNEAL, nos *campi* I e III, e ao aprendizado da língua inglesa.

### Quadro 2- Trecho 2 das narrativas autobiográficas

TRECHOS DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
<p>Confesso que no início <b>fiquei um pouco perdida pois achava que na faculdade eu aprenderia a falar a língua, mas com o passar das aulas vi que não seria da maneira que eu imaginava e isso me causou muito medo</b>, imaginei que iria ser ensinado como falar a língua desde o início e não é bem dessa maneira. Foi aí que percebi que <b>a faculdade prepara o aluno para o mercado de trabalho, para ser um bom profissional, mas a fluência eu teria que adquirir por outros caminhos.</b></p> <p>Narrativa autobiográfica – Jussara</p>
<p>Em 2019 entrei na UNEAL no curso de Ciências Biológicas, gostava do curso, mas ainda tinha uma ilusão por inglês, e em 2020 a UNEAL abriu turma para letras-inglês e eu ingressei no curso, eu mal sabia o que me esperava rrsrs. <b>Quando iniciei o curso meu mundo caiu por terra, achava que aprendíamos o idioma na universidade e não é bem assim, a aula já era 100% em inglês, isso me despertou muitas crises de ansiedade/existência</b>, porque a maioria da turma já era fluente, com anos de cursinho, e eu lá com meu inglês mixuruca, <b>pensei muito em desistir e que ali não era meu lugar</b> (às vezes, ainda penso isso).</p> <p>Narrativa autobiográfica – Cecília</p>
<p><b>Entre na UNEAL com muito medo e insegurança, mas me surpreendi ao entender uma aula de duas horas, toda em inglês.</b> Eu saí da aula sem forças nos membros inferiores e muito eufórica kkkk, e foi aí que até hoje eu estou em um relacionamento sério com meu curso e sem possibilidade de divórcio.</p> <p>Narrativa autobiográfica – Hanna</p>
<p>O meu curso de letras/inglês, quando fala em letras, volto a lembrar dos meus anos iniciais de aprendizado, sempre a mercê de situações já explicitadas neste documento, partindo para o aprendizado da língua inglesa também me recomenda sinceridade a falar como cheguei até a universidade, justamente ao Curso de Letras/Inglês, <b>um caminho nada fácil, sem muito estudo, sem saber speak e sem translation, only a few words, tudo motivado por idas e vindas que a vida nos oferece, coisas que muitas vezes tornam-se impossíveis de evitar, por exemplo visível, a falta de recursos dos pais.</b></p> <p>Narrativa autobiográfica – Gibi</p>
<p>Apesar de ter admiração pelo idioma, o meu inglês não tem fluência. No caso dos cursos de idiomas,</p>

enxergo um eco entre – **uma boa parte dos alunos ingressam no curso sabendo falar com fluência o idioma escolhido, e a grande maioria não ter fluência.** Na maioria dos casos, **o fator socioeconômico e cultural são os maiores inimigos desses discentes.** Vale salientar que uma boa base com aprendizado do idioma no ensino fundamental e médio. Enquanto o outro lado vem com a base da educação pública, chegando em sala de aula somente com o tão famoso “ verbo to be”. **Não sendo papel da faculdade ensinar o idioma ao discente, me cabe o seguinte questionamento: como a instituição irá formar docentes da língua inglesa de qualidade, para o mercado de trabalho? Seria por esse motivo, que muitos docentes de inglês no ensino público não constroem o conteúdo com firmeza e domínio?**  
 Narrativa autobiográfica – Malu

Fonte: Narrativas autobiográficas (2022)

Em seus relatos autobiográficos, os alunos compartilham suas dificuldades, angústias, surpresas e questionamentos sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa no curso de Letras/Inglês, nos *campi* I e III. Percebo uma preocupação comum em relação à fluência na língua adicional, à influência do fator socioeconômico na aprendizagem da língua e ao papel da universidade na formação de professores qualificados para o mercado de trabalho. Abordarei esses aspectos em detalhes mais adiante, bem como os possíveis encaminhamentos.

Inicialmente, percebo um sentimento de angústia e sofrimento nos alunos por não possuírem fluência na língua inglesa e, conseqüentemente, não conseguirem acompanhar as aulas de língua inglesa. Esses sentimentos podem ser identificados nos relatos de Jussara “*fiquei um pouco perdida, pois achava que na faculdade eu aprenderia a falar a língua, mas com o passar das aulas vi que não seria da maneira que eu imaginava e isso me causou muito medo*”, Cecília “*meu mundo caiu por terra, achava que aprendíamos o idioma na universidade e não é bem assim, a aula já era 100% em inglês, isso me despertou muitas crises de ansiedade/existência*”, Hanna “*Entrei na UNEAL com muito medo e insegurança, mas me surpreendi ao entender uma aula de duas horas, toda em inglês*” e Gibi “*um caminho nada fácil, sem muito estudo, sem saber speak e sem translation, only a few words*” [...]. Os relatos dos alunos me fazem perceber que o processo educacional deles tem, infelizmente, gerado diversas exclusões e sofrimentos. No entanto, é reconfortante saber que não contribuí para esse sofrimento, considerando que este foi o meu primeiro contato com eles.

Não é raro encontrar relatos de experiências negativas e dolorosas em sala de aula. No início desta pesquisa, compartilhei a experiência negativa que tive na graduação com um professor de sociologia bastante rígido, que reforçava a ideia de dominação e exercício injusto do poder. Do mesmo modo, hooks relata que durante a sua graduação a sala de aula se tornou um lugar de cultivo do ódio. “A universidade e a sala de aula começaram a se parecer

mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade” (hooks, 2017, p. 13).

Esse ambiente de dominação e opressão afeta significativamente a experiência de aprendizado, na medida em que exclui, amedronta, humilha, oprime e desperta ansiedade nos alunos. A sala de aula, ao contrário, deve ser um espaço prazeroso e estimulante, onde os alunos se sintam confortáveis e tenham o desejo de participar ativamente. Assim como mencionado por hooks (2017, p. 16), “o primeiro paradigma que moldou a minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”. Este tem sido um dos princípios fundamentais que suleia a minha prática docente.

A partir dos relatos dos alunos, percebo também que precisamos desconstruir a crença recorrente de que o aluno ingressante no curso de Letras/Inglês já deve ser fluente no idioma. Se essa for, de fato, uma exigência, estaremos diante de um critério discriminatório. No entanto, essa ideia ganha força à medida que há uma parcela de estudantes fluentes, provenientes de cursos de idiomas, e é reforçada pela abordagem do professor em sala de aula, gerando um ambiente educacional desconfortável e excludente. Essa realidade me faz observar um desequilíbrio entre o nível superior e a realidade tangível das escolas e professores. “Como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socio-profissional dos professores” (NÓVOA, 2017, p. 1108).

Por isso, é importante reconhecer que se o ensino/aprendizagem de inglês nas escolas, especialmente nas públicas, tem se mostrado insatisfatório, como evidenciado pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos, a universidade também compartilha dessa responsabilidade. Afinal, somos nós que formamos os professores que atuam tanto em escolas públicas quanto privadas. No entanto, é importante salientar que, conforme Nóvoa (2017, p. 1111), “a formação de professores é uma questão política, e não apenas técnica ou institucional”. Além disso, a melhoria do ensino/aprendizagem de língua inglesa não depende somente da formação de professores, mas também de melhores condições de trabalho, engajamento estudantil, ampliação da carga horária, material didático adequado, recursos tecnológicos, estrutura física apropriada, entre outros aspectos.

Além disso, percebo que o fator socioeconômico e cultural pode influenciar significativamente no processo de ensino/aprendizagem da língua adicional, bem como na permanência no curso. “Escolaridade e renda familiar, trabalho integral e necessidade de auxiliar

no sustento da família seriam fortes componentes dessa escolha e essas características também seriam importantes para definir as possibilidades de chegar ao fim do curso”, conforme argumenta Borges (2018, p. 94). Desse modo, os alunos com condições socioeconômicas favoráveis e que não trabalham, têm a oportunidade de frequentar cursos de idiomas e possuem recursos para estudar fora do ambiente universitário, podendo encontrar mais facilidade em adquirir fluência em inglês. Além disso, as aulas ministradas integralmente em inglês têm levado um número expressivo de estudantes a abandonar o curso, somando-se a isso as consequências emocionais que um processo de aprendizagem doloroso pode causar, conforme relatado por Cecília.

Retomo, portanto, aos questionamentos de Malu, sobre o papel da universidade no desenvolvimento linguístico dos alunos, na tentativa de refletir sobre eles e buscar encaminhamentos responsivos: *“como a instituição irá formar docentes da língua inglesa de qualidade, para o mercado de trabalho? Seria por esse motivo, que muitos docentes de inglês no ensino público não constroem o conteúdo com firmeza e domínio?”*. O questionamento apreensivo de Malu é feito após ela reafirmar a equivocada compreensão de que não é papel da universidade desenvolver nos alunos a fluência na língua adicional. Reforço que é papel da universidade oferecer uma formação inclusiva e de qualidade para que os alunos concluam o curso superior com o máximo possível de aproveitamento e possam atuar efetivamente no mercado de trabalho. Para isso, é preciso investir também em políticas públicas na universidade, capazes de oferecer aos alunos suporte necessário para suas demandas.

Por outro lado, chama a minha atenção o fato de Malu associar a falta de domínio, possivelmente linguístico, dos professores à escola pública. No entanto, é importante lembrar que a UNEAL também é responsável pela formação de professores de escolas privadas e cursos de línguas adicionais. Portanto, a questão da falta de domínio linguístico não se limita apenas ao contexto das escolas públicas, mas a todas as instituições de ensino básico, independentemente de serem públicas ou privadas. Essa situação nos mostra que se trata de um problema sistêmico que requer uma abordagem mais ampla para ser resolvido.

Além disso, é importante considerar que o domínio linguístico é apenas um aspecto da competência do professor. Existem outros fatores essenciais para a eficácia do ensino, como a capacidade de planejar e implementar efetivamente o currículo, a habilidade de engajar os alunos, e a disposição e as condições para aprender continuamente, entre outros. Desse modo, no campo da formação de professores, há inúmeros desafios. Além dos desafios de ordem tecnológica, pedagógica, ética e político-educacional (PAIVA; MENICONI;

IFA, 2023), destaco também a importância de uma formação inclusiva e afetiva, conforme discutirei mais adiante.

Acredito que a formação deformada, repleta de desafios e necessitada de mudanças e novas perspectivas, em referência ao termo “língua deformada” cunhado por Moreira Junior (2022), pode ser uma das razões pelas quais os professores não conseguiram construir um conhecimento linguístico sólido, como questiona Malu. No entanto, esse não é o único fator. Possivelmente, as preocupações dos alunos podem ser um reflexo das demandas do mercado de trabalho. Observo nos relatos dos alunos e na prática docente acadêmica que existe uma sobreposição do saber acadêmico e curricular em relação aos demais saberes. Embora não se defenda a desconsideração dos saberes acadêmicos, é problematizado os efeitos de um possível silenciamento de outras vozes na reflexão sobre o ensino/aprendizagem de línguas (CADILHE; LEROY, 2020).

De acordo com Tardif (2014), existem pelo menos cinco categorias de conhecimento que os professores utilizam em sua prática diária. Essas categorias incluem conhecimentos pessoais, que vêm das biografias dos docentes; conhecimentos relacionados às experiências escolares como estudantes; conhecimentos adquiridos durante a formação docente na universidade; conhecimentos derivados de currículos e materiais didáticos; e, finalmente, conhecimentos adquiridos através da própria experiência. Nesse sentido, a pedagogia decolonial tem como objetivo mobilizar diferentes tipos de conhecimentos para construir novas formas de saber. Por meio de práticas decoloniais, buscamos desafiar as narrativas dominantes e promover a inclusão de perspectivas diversas na construção do conhecimento. Nessa pesquisa decolonial, essas categorias de construção de conhecimentos têm se mostrado ferramentas importantes para esse processo, pois permitem a construção de saberes outros a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Percebo que os relatos apresentados pelos alunos caracterizam o curso de Letras/inglês como um espaço de opressão e exclusão, na medida em que causa sofrimentos a uma parcela de alunos e exige conhecimento prévio e poder aquisitivo para alcançá-lo ou permanecer nele, reforçando a postura colonizadora da academia. Essa situação gera desigualdades no processo de ensino/aprendizagem, afetando a formação de professores qualificados para atuar de forma humanizadora e democrática nas escolas. Nas palavras certas de Cadilhe e Leroy (2020, p. 262), “acerca da colonialidade marcante das universidades brasileiras, pensamos que seus efeitos são perversos na formação universitária docente, no potencial de uma perpetuação de atitude colonialista também nos espaços escolares”.

Como professora em processo de decolonização, comprometida com a democratização do ensino-aprendizagem de línguas e linguista aplicada que busca refletir sobre estratégias que possam minimizar o sofrimento humano por meio das linguagens e práticas sociais, visualizo algumas alternativas que podem ser implementadas para amenizar a situação linguística relatada pelos alunos. Entre as alternativas, estão: aulas extras da língua adicional para auxiliar os alunos a aprimorar suas habilidades linguísticas, incluindo aulas de conversação e produção textual; disponibilidade de recursos tecnológicos na universidade com acesso a recursos *online* gratuitos, como aplicativos de aprendizado de línguas, vídeos, *podcasts* e *sites* de aprendizado; formação de grupos de estudo nos quais os alunos possam aprender e praticar o inglês em uma comunidade de aprendizado; programas de mentoria implementados pela universidade nos quais alunos mais avançados no inglês possam auxiliar aqueles que estão começando; Festivais culturais que incentivem a prática da língua adicional por meio de atividades interativas, como clubes de leitura, apresentações teatrais, sessões de cinema e concertos musicais no campus. Além disso, é fundamental que a universidade ofereça um programa de cuidado à saúde mental para ajudar os alunos a lidar com sentimentos de ansiedade e estresse na aprendizagem da língua adicional, bem como para todos os membros da comunidade acadêmica.

Ademais, a minha reflexão sobre a vida na roça me fez perceber que o que permite a todos participarem ativamente do processo de produção da pamonha é o vínculo afetivo e inclusivo que criamos naquele ambiente, transformando-o em uma comunidade. Da mesma forma, na educação, acredito que uma **formação afetiva e inclusiva** é uma alternativa possível para amenizar o sofrimento dos alunos e incluí-los de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem do inglês. Assim como a pedagogia engajada de hooks (2017) na qual defende que o professor crie um ambiente de aprendizado que seja ao mesmo tempo profundo e íntimo, Bunzen (2020) propõe uma abordagem pedagógica centrada na criação de vínculos, em vez de se concentrar apenas em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares. O autor argumenta que “o papel da universidade pública e dos formadores de professores não seria o de prescrever o trabalho docente, mas de formar uma grande rede de cooperação, de escuta e de trabalho mais coletivo do que individual” (BUNZEN, 2020, p. 23).

Desse modo, uma formação afetiva e inclusiva envolveria uma mudança significativa na maneira como concebemos a educação e a formação de professores. Em vez de se concentrar na transmissão de conhecimentos específicos e uso restrito do livro didático, por exemplo, o professor concentra-se em construir relacionamentos e redes de cooperação com

e entre os alunos. A ideia de conceber o ambiente educacional como um espaço para a inclusão integral do ser humano, tratando-o com dignidade, compromisso, respeito, carinho e ética, nos abre novas perspectivas de ensino e aprendizagem, levando-nos à linguagem da experiência do diferente, do subjetivo, do indivíduo em suas potencialidades únicas, conforme apontam Barreiro, Carvalho e Furlan (2018, p. 534):

Cabe aos espaços formativos um redirecionamento de suas práticas pedagógicas, superando os discursos sobre **inclusão** que não se materializam na realidade cotidiana escolar. Para isso, o desafio educacional é problematizar o discurso da inclusão, analisando as condições nas quais emerge o contexto escolar no qual está envolvido, recorrendo aos fundamentos que envolvem a **dimensão afetiva**, a fim de ressignificar as ações docentes e de profissionais em sua totalidade, com vistas ao diferente, ao novo.

Essas reflexões me levaram a rememorar o meu processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, bem como minha prática docente na universidade. Lembro-me do sentimento de incapacidade ao entrar na primeira aula de língua inglesa, possuindo apenas conhecimentos básicos, e ouvir a professora falar inglês o tempo todo. Era desafiador e, ao mesmo tempo, angustiante não compreender tudo o que era dito e, ainda mais, ouvir nos corredores do curso que aqueles que não soubessem inglês teriam que aprender fora da universidade para poder acompanhar as aulas. Muitos colegas desistiram do curso porque não tinham condições de pagar um curso de idiomas e, dessa forma, não conseguiam acompanhar as aulas de língua inglesa do curso, pois o inglês que tiveram na educação básica era insuficiente. Infelizmente, aquele era um espaço opressor e excludente. Não havia afetos naquele ambiente educacional.

Como professora-formadora, me angustia perceber que, em alguma medida, reproduzi uma prática semelhante durante anos, apesar de tê-la vivenciado. Durante toda a minha graduação, fui ensinada que o fracasso do ensino de inglês na educação básica era devido ao fato de os professores não serem fluentes em inglês e as aulas serem ministradas em língua materna, responsabilizando-os completamente pela qualidade do ensino. Por algum tempo, coloquei em prática esse entendimento em minhas aulas e as consequências dele podem ser percebidas no trecho do meu diário reflexivo<sup>77</sup>, ao questionar aos alunos, no início do semestre letivo, sobre o número reduzido de alunos na disciplina de LAELI (campus III) e obter a seguinte resposta:

---

<sup>77</sup> Apêndice F.

*Nathan me informou que ao conversar com alguns colegas da turma descobriu que alguns alunos não se matricularam na minha disciplina porque, segundo eles, eu era muito rígida, só falava inglês nas aulas e, eles não se sentiam preparados para isso. Malu confirmou a fala do aluno e disse que sempre ouviu isso dos alunos nos corredores. Gibi concluiu dizendo que sempre ouviu coisas maravilhosas sobre mim, mas em seguida os alunos falavam, “mas ela cobra na mesma proporção que ensina”. Confesso que fiquei surpresa com as novas informações. Nathan finalizou dizendo, “professora, os alunos de hoje só querem moleza. Quando pegam um professor que dá aula de verdade eles reclamam”.*

*Diário Reflexivo da professora/pesquisadora – Revelações pedagógicas*

Conforme mencionei anteriormente, algo que me chamou atenção nas salas de aula de línguas foi o número reduzido de alunos. Embora eu estivesse ciente de que a pandemia e suas consequências também influenciaram nessa redução, a informação compartilhada pelos alunos me deixou surpresa e angustiada, pois minha prática docente também estava contribuindo para a exclusão dos alunos. A rigidez nas minhas aulas estava relacionada à minha abordagem metodológica em falar inglês o tempo todo e cobrar o mesmo dos alunos, caracterizada, portanto como uma atitude típica de processos colonialistas e da colonialidade do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Embora eu entendesse que em uma sala de aula há alunos com diversos níveis de proficiência e tentasse tornar o ensino acessível a todos, ainda assim minha prática parecia excludente. Refletindo sobre minha prática anterior, percebo o quanto a minha prática mudou. Atualmente, o meu olhar decolonial me proporciona a habilidade de conduzir a aula confortavelmente, seja em língua materna ou adicional, dependendo do tema em discussão. Além disso, consigo engajar mais os alunos, especialmente os mais reservados, a expressarem suas ideias, mesmo que optem por utilizar a língua materna.

De acordo com McKinney (2017), do ponto de vista do sistema, a ideologia monolíngue tem efeitos opressores e centralizadores sobre a diversidade linguística, identitária e cultural. Essa ideologia está vinculada a diversos aspectos, incluindo a imposição do monolinguismo como regra, a reprodução de noções estabilizadoras de proficiência linguística, a perpetuação da ideia de nação ligada a um determinado povo, língua e território geográfico, a ênfase no purismo linguístico, a caracterização do bilinguismo ou multilinguismo como um conjunto de monolinguismos, a prescrição de uma visão monolítica e essencialista de cultura e a perpetuação da noção de língua como um sistema autossuficiente e destituído de sua natureza ideológica.

Por entender que sou fruto dessa formação colonizadora, opressora e excludente, estou em constante processo de reflexão crítica sobre a minha prática em prol da mudança. No

entanto, entendo que o processo de ensino/aprendizagem é uma via de mão dupla que exige esforço e reflexão tanto do docente quanto do discente. Por isso, é importante que ambos estejam comprometidos com o processo para que ele seja eficaz e prazeroso. Nathan argumentou que “*os alunos de hoje só querem moleza*” e que “*quando pegam um professor que dá aula de verdade eles reclamam*”. Essa afirmação pode ser verdadeira em alguns casos, mas é importante lembrar que cada aluno é único e tem suas próprias motivações e desafios. Acredito que, por meio de uma formação afetiva e inclusiva, capaz de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, é possível engajar os alunos e compreender essas diferenças e as necessidades específicas de cada aluno. Ao mesmo tempo, os alunos também têm a responsabilidade de se esforçar e se envolver no processo de aprendizagem. A colaboração entre professores e alunos é fundamental para um processo de ensino/aprendizagem exitoso.

Diante disso, me conforta perceber que essas experiências emergiram devido às práticas decoloniais, a partir das reflexões dos alunos por meio das narrativas autobiográficas e das minhas reflexões como professora-formadora. Essa atitude decolonial evidencia a importância do processo reflexivo na formação de professores e de uma educação que promova a problematização da situação social de todos os envolvidos no processo educacional. Conforme proposto por Freire (2005), é fundamental que os educadores estejam constantemente refletindo sobre suas práticas e sobre o contexto em que atuam, a fim de promover uma educação crítica e transformadora. Nessa perspectiva, ao problematizarmos a situação social dos alunos, nós, professores, podemos ajudá-los a compreender melhor o mundo ao seu redor e a desenvolver habilidades para agir de forma crítica e consciente, bem como fazê-los compreender suas limitações e avanços.

Essas experiências me levaram a refletir criticamente sobre minha prática docente e buscar teorias que fossem responsivas e propositivas às necessidades de mudança em minha abordagem pedagógica. Durante uma palestra ministrada pelo professor Ruberval Marciel, intitulada “*Translinguagem e a virada afetiva nos estudos da linguagem*”, no encontro de formação de professores de inglês promovido pelo grupo de pesquisas LET, tive a oportunidade de aprofundar minha compreensão sobre a teoria da translinguagem. Além disso, consegui estabelecer uma conexão entre essa teoria e a formação afetiva que venho propondo em minha pesquisa. Marciel (2022, *online*) abriu meus olhos para a possibilidade de transcender as barreiras entre as línguas nomeadas e os recursos verbais, levando-me a considerar outros meios de comunicação e modalidades semióticas. Compreendi que a translinguagem além de simbolizar o ideal de transformação, também desafia a linguagem regulamentada, desta-

cando-a em contextos de relações de poder. Ademais, através da teoria dos afetos, Marciel (2022, *online*) me mostrou a possibilidade de afetar o outro e a nossa capacidade de existir em constante variação. De modo que a nossa existência não se limita ao presente, mas também engloba um passado e a potencialidade de existir no futuro. Encontrei, portanto, na teoria da translinguagem e teoria dos afetos caminhos para decolonizar o ensino.

A teoria da translinguagem enfatiza uma visão fluida e dinâmica, e difere das teorias de alternância/mistura de códigos ao descentralizar o foco analítico das línguas utilizadas na interação para os falantes que estão construindo significados e práticas discursivas originais e complexas (MARCIEL, 2022, *online*). Em certa medida, os principais aspectos da translinguagem estabelecem conexões com os fundamentos de uma educação linguística crítica e decolonial na sociedade atual. Neste sentido, Rocha e Megale (2023) ressaltam que é importante situar a translinguagem dentro dos movimentos de ruptura paradigmática pós-estruturalista e da virada Trans no campo da Linguística Aplicada, que buscam subverter perspectivas orientadas pela homogeneidade, estabilidade e unidade em favor de abordagens mais complexas, dinâmicas, indisciplinadas e politicamente preocupadas com a ruptura perante ideologias hegemônicas.

Krause-Lemke (2020) também defende que a translinguagem se refere a práticas pedagógicas que utilizam o bilinguismo como recurso possível, valorizando e recuperando os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas para contribuir para a construção do conhecimento. Essa visão também é corroborada por Rocha e Maciel (2015), que argumentam que as práticas linguísticas contemporâneas, caracterizadas por usos híbridos, exigem uma nova abordagem para a concepção de linguagem e uma pedagogia linguística voltada para a justiça social.

Diante disso, implementei uma prática baseada na translinguagem em minhas aulas temáticas e projetos, incluindo os Seminários de Microaulas, o Projeto Antirracista, a Oficina de Fotografias e o Projeto Letramentos Sustentáveis<sup>78</sup>. Nesses projetos, os saberes e habilidades de cada aluno eram explorados e potencializados de forma individual, a linguagem utilizada fluía naturalmente entre a língua materna e a língua adicional e o uso e criação de recursos tecnológicos e imagéticos, como documentários, fotografias, tirinhas, filmes, músicas, e *podcasts*, potencializaram as aulas. A implementação dessa prática tornou as aulas mais atrativas e promoveu uma atmosfera crítica, reflexiva e significativa. Além disso, com-

---

78 Projeto completo disponível no perfil do *Instagram*: @letramentos.sustentáveis.

preendendo a importância dos afetos no processo de ensino-aprendizagem, essa prática criou um ambiente de aprendizagem envolvente e acolhedor, no qual os sentimentos e percepções dos alunos eram validados e explorados. A pedagogia engajada nos transformou em uma comunidade de aprendizagem, na qual os alunos cooperavam uns com os outros.

Durante uma das aulas temáticas sobre o meio ambiente na disciplina de Expressão Oral em Língua Inglesa, surgiu a ideia de desenvolver um projeto ambiental para promover ações sustentáveis na universidade. Cada aluno foi responsável por apresentar uma proposta em sala de aula. Após as apresentações e discussões em inglês e português, duas propostas foram selecionadas e implementadas pelos alunos. A partir dessas propostas, os alunos criaram o projeto Letramentos Sustentáveis com o objetivo de disponibilizar coletores de lixo eletrônico e goma de mascar no campus.

**Figura 29 - Realização do Projeto Letramentos Sustentáveis**



Fonte: Projeto Letramentos Sustentáveis (2022)

O Projeto Letramentos Sustentáveis incentivou os alunos a discutir questões ambientais e buscar soluções práticas para os problemas identificados no campus. O projeto ultrapassou os muros da universidade, conscientizando a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, por meio das redes sociais, sobre o descarte correto de lixo eletrônico e goma de mascar. Foi interessante observar como o processo de **inclusão**, autonomia e agenciamento

foi estabelecido durante a implementação do projeto, com os alunos mobilizando os seus conhecimentos linguísticos, tecnológicos e habilidades manuais para executar as atividades.

No que tange ao desenvolvimento linguísticos, os alunos produziram textos para panfletos em duas línguas, produziram vídeos para um perfil no *Instagram* criado por eles e apresentaram o projeto para os alunos de todos os cursos da universidade. Em termos tecnológicos, eles demonstraram habilidades e criatividade ao desenvolver logomarcas, vídeos, panfletos e alimentar perfis nas redes sociais. Além disso, reciclaram e ornamentaram caixas de papelão e latas de leite vazias para os pontos de coleta. Os alunos também contataram uma empresa de coleta de lixo eletrônico que era responsável por dar o encaminhamento adequado ao lixo coletado no campus.

No paradigma da translinguagem, o Projeto Letramentos Sustentáveis mobilizou o conhecimento ao confrontar a ideologia monolíngue. De acordo com Canagarajah (2013), essa abordagem se baseia em dois pressupostos principais: primeiro, a comunicação não se conforma à imposição de estabilidade e limites rígidos, transcendendo línguas individuais; segundo, a comunicação transcende o texto escrito ou verbal, envolvendo um conjunto multifacetado de recursos semióticos e ecológicos ou contextuais. Esses pressupostos permitem uma abordagem mais dinâmica e flexível da comunicação, valorizando a diversidade linguística e cultural e promovendo a **inclusão** de diferentes vozes e perspectivas. O Projeto Letramentos Sustentáveis desafiou a ideologia monolíngue, na medida em que promoveu uma reflexão crítica sobre as nossas práticas linguísticas e pedagógicas, desconstruiu a ideia do uso restrito da língua adicional e de que o conhecimento linguístico é superior aos demais, além de incentivar os alunos a explorar novas formas de expressão e construção do conhecimento.

Durante a execução deste projeto, o que mais me impressionou foi o espírito de cooperação que os alunos cultivaram. Cada aluno contribuiu com suas habilidades e conhecimentos específicos, criando uma sinergia que impulsionou o projeto para além das minhas expectativas. Este espírito cooperativo facilitou a realização das tarefas do projeto e fortaleceu uma comunidade de aprendizado afetiva e inspiradora.

Outro aspecto notável do projeto, além das habilidades desenvolvidas, agenciamento, autonomia dos alunos, foi a maneira como eles responderam às perguntas de estudantes de outros cursos. Quando questionados sobre a relação entre o tema meio ambiente e o curso de Letras/Inglês, os alunos demonstraram uma compreensão crítica da metodologia adotada.

Como Elise explicou, “a abordagem da professora Joyce vai além do ensino estrutural da língua. Aprendemos inglês de forma crítica, através de vivências cotidianas e discussões sobre temas sociais relevantes, como o meio ambiente”. A resposta de Elise sinaliza que o projeto promoveu uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e linguísticas e incentivou os alunos a explorar conexões entre diferentes áreas do conhecimento e a aplicar seus aprendizados de maneira significativa.

Desse modo, a tranlíngua nas aulas de língua inglesa possibilitou que os alunos desenvolvessem habilidades linguísticas e comunicativas de maneira crítica e contextualizada, valorizando a diversidade linguística de perspectivas e experiências dos alunos. Percebo que, ao adotar a translíngua numa perspectiva decolonial, criamos um ambiente afetivo de diálogo e reflexão crítica, que valorizou as vozes e experiências das gentes da pesquisa, de forma inclusiva, democrática e afetiva. Como consequência, a prática da translíngua e uma abordagem afetiva contribuíram para romper com os paradigmas dominantes identificados no curso e apontaram outras possibilidades para a formação docente.

Ao final das disciplinas, apliquei questionários de reflexão aos alunos, solicitando que citassem um momento durante ou fora das aulas em que se sentiram emocionalmente acolhidos. Aurora, Ronald e Bia forneceram as seguintes respostas:

*No momento que a gente ia falar Inglês e a professora não deixava de incentivar a gente para tentar ao máximo nos expressar na língua inglesa, mas caso a gente não conseguisse colocar tudo na nossa segunda língua ela sempre **acolhia** a gente e deixava a gente falar sobre o assunto em português. Acho que aqui está um **momento de acolhimento que fazia a gente se sentir dentro da aula pelo fato da professora entender nossas limitações.***

*Questionário de evolução – Aurora*

*Em todas as aulas me identifiquei como parte de mim no processo de evolução, mas um momento que me deixou mais **confortável** foi a tentativa de **interagir apresentando trabalhos com a possibilidade de utilizar a língua inglesa ou não**, sendo essa uma maneira **eficaz** de demonstrar conhecimento que muitas vezes era limitado devido o enfrentamento da dificuldade da língua falada.*

*Questionário de evolução – Ronald*

*O dia em que nós alunos falamos sobre o **receio** que tínhamos a respeito da professora Joyce por conta de comentários que ouvíamos nos corredores. E **pude perceber ao longo da disciplina que a professora Joyce não era nada do que eu tinha imaginado, e isso foi muito bom.***

*Questionário de evolução – Bia*

Ao ler os relatos de Aurora, Ronald e Bia confirmo a importância do acolhimento emocional e do reconhecimento das limitações dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Essa atitude decolonial criou um ambiente de segurança e confiança e permitiu que os alunos se sentissem parte integrante da aula. Esses relatos me fazem perceber também que a flexibilidade da translinguagem pode ser eficaz para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos ao mobilizar diversos saberes.

O relato de Bia sobre sua antiga e atual percepção sobre mim chamou a minha atenção. Percebo que sua percepção inicial foi formada a partir das conversas com outros alunos, já que ela nunca havia estudado comigo antes. À medida que a minha abordagem metodológica evoluiu, a percepção de Bia sobre mim também mudou ao longo do curso, superando os comentários negativos que ela havia ouvido nos corredores. As palavras de Bia mostram como o acolhimento emocional e uma abordagem metodológica adequada podem ajudar a construir alianças afetivas (KRENAK, 2022) entre professores e alunos. Seu relato também reforça a importância de criar um ambiente de aprendizagem seguro e confiante que permita aos alunos explorar suas potencialidades e superar suas limitações através de uma abordagem mais humanizada e afetiva.

Durante o meu processo de reflexão-ação-reflexão sobre a minha prática pedagógica, fui profundamente afetada e transformada pelas experiências com os meus alunos. No meu processo de autodecolonialidade, desaprendi práticas colonialistas e aprendi novas práticas que valorizam os conhecimentos diversos e reconhecem as limitações dos meus alunos. Ouvi atentamente os meus alunos para, então, ser compreendida, aprendi a acolher as emoções, sentimentos e afetos, minhas e das gentes da pesquisa. Fui acolhida e consegui criar um ambiente de aprendizagem afetivo e inclusivo. Quando criarmos uma comunidade de aprendizagem com laços afetivos não somos mais os mesmos. Somos afetados, transformados, multiplicados.

Cheguei à conclusão de que cada aula é um evento de aprendizagem conjunto, em que professores e alunos se influenciam mutuamente. Essa dinâmica é um elemento fundamental da práxis freireana (2005), que enfatiza a relação dialética entre ação e reflexão. Nesse processo, o educador torna-se um educador-educando, capaz de aprender com seus alunos, enquanto o educando torna-se um educando-educador, capaz de ensinar seus educadores. Assim como na comunidade afetiva da roça, essa valorização dos conhecimentos entre os diferentes e a troca constante de experiências promove um ambiente de aprendizagem colaborativo e transformador, em que todas as gentes têm a oportunidade de crescer mutuamente.

### 3.2 NAVEGANDO EM TEMPOS INCERTOS: INFLUÊNCIAS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS

enfermeiro por puro amor. | Já Carlos Antonio, era cobrador | Estava ansioso pra se apor  
 a tocar | Seu belo piano de forma eloquente | Se números frios não tocam a gente  
 im tocar. | Elaine Cristina, grande paratleta | fez três faculdades e ganhou mec  
 a as batalhas | Dirigindo uber em busca da meta. | Gastão Dias Junior, pessoa discret  
 ar | Horácia Coutinho e seu dom de cuidar | De cada amigo e de cada parente. | Se  
 ente | Espero que nomes consigam tocar. | Iramar Carneiro, herói da estrada | foi  
 l. | Joana Maria, bisavó gentil. E Katia Cilene uma mãe dedicada. | Lenita Maria, era  
 :ola de samba a sambar | Margarida Veras amava ensinar | era professora bondosa e  
 não tocam a gente | Espero que nomes consigam tocar. | Norberto Eugênio era jo  
 ncial. | Olinda Menezes amava o natal. | Pasqual Stefano dentista, pintor | Curti  
 | Que na pandemia parou de sonhar. | A vó da Camilly não vai |  
 Aelo não foi diferente. | Se números frios não tocam a gente | Espero que nomes co  
 Santos, um homem guerreiro | O senhor dos rios, dos peixes também | Salvador J  
 rveja e era roqueiro. | Terezinha Maia sorria ligeiro | cuidava das plantas, cuidava c  
 luz solar | mulher colorida e irreverente. | Se números frios não tocam a gente | Esp  
 r. | Wilma Bassetti vó especial | pra netos e filhos fazia banquete. | Yvonne Martins fz  
 tiradas do pé no quintal | Zulmira de Sousa, esposa leal | falava com Deus, vivia a  
 seja amar | por isso não seja tão indiferente | Se números frios não tocam a gent  
 im tocar. | Andre Cavalcante era professor | amigo de todos e pai do Pedrinho. | O f  
 nho | Tornou-se enfermeiro por puro amor. | Já Carlos Antônio, era cobrador | Estava

*“O X da questão talvez seja amar  
 Por isso não seja tão indiferente  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar”*

Trecho do poema “Inumeráveis” de Bráulio Bessa<sup>79</sup>

A pandemia da COVID-19 teve um impacto profundo e duradouro em todo o mundo, deixando um rastro de devastação em seu caminho. As ruas, antes cheias de vida, agora estavam vazias e silenciosas. As notícias traziam relatos desesperadores de pessoas desempregadas, famílias passando fome, violência doméstica e hospitais caóticos e superlotados. O Estado parecia negligente, incapaz de lidar com a magnitude da crise. A perda de vidas e o impacto emocional da pandemia foram significativos e afetaram as gentes e comunidades em todo o mundo.

Do ponto de vista científico, a pandemia da COVID-19 resultou em consequências sociais, econômicas e de saúde pública significativas. No campo da educação, as medidas de distanciamento social levaram ao fechamento repentino das escolas. Como resultado, professores tiveram que se adaptar rapidamente a um novo modelo de ensino remoto, sem treinamento prévio e com recursos limitados. Muitos transformaram suas casas em estúdios de gravação de vídeo aulas e aulas ao vivo, utilizando seus computadores pessoais, conexão à internet e conhecimento prévio sobre tecnologias para o ensino remoto.

---

79 “Inumeráveis” é um poema de autoria do cearense Bráulio Bessa em homenagem às vítimas do coronavírus. O poeta é famoso por sua sensibilidade e criatividade em transformar os sentimentos em versos e estrofes. Bessa inspirou-se no trabalho do Memorial Inumeráveis, uma iniciativa do artista paulista Edson Pavoni. O seu poema ganhou versão musicada pelo cantor nordestino, Chico César. Link do poema: <https://jornalistaslivres.org/inumeraveis/> Acesso em: 10 de março de 2023.

Embora eu tenha atuado como professora e tutora do curso de Letras – EAD da UFAL por quatro anos e possua ampla experiência em ambientes digitais, posso afirmar que a experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) é completamente diferente. É importante destacar a diferença entre Educação a Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na EAD, há a adoção institucional de uma plataforma de ensino, planejamento teórico e metodológico prévios, treinamentos, auxílio de tutores, carga horária distribuída em diversos recursos midiáticos e atividades síncronas e assíncronas. Por sua vez, o ERE, embora também seja mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), possui um caráter excepcional ocasionado pelas restrições impostas pela pandemia da COVID-19, o qual pressupõe o distanciamento geográfico entre professores e alunos. O ERE segue os princípios do ensino presencial, utilizando o ciberespaço como lugar de encontro e recorrendo a recursos assíncronos apenas para acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina (SANTOS, 2020). Nessa perspectiva, o objetivo do ERE não é transpor o ensino presencial para o ensino a distância, mas adaptar o ensino presencial à forma virtualizada.

Praticamente todas as instituições de ensino, públicas e privadas, precisaram adequar-se ao modelo remoto e cada uma buscou a forma mais apropriada ao seu contexto de ensino. Contudo, a rede pública foi a mais afetada com a pandemia, haja vista que, em sua maioria, foi impossibilitada de oferecer o ERE a milhares de alunos, pois esses não dispunham de TDIC em suas residências. Essa realidade, lamentavelmente, escancarou as desigualdades socioeconômicas e a discrepância da educação no Brasil. Conforme reforçado por Paiva (2023), “a pandemia mostrou que muitas escolas não estavam conectadas e que, mesmo em famílias da classe média, não havia equipamento para todos os alunos” (PAIVA; MENICONI; IFA, 2023, p. 123).

Estima-se que, desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de ensino básico em todo o Brasil, devido à paralisação causada pela pandemia da COVID-19 (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020). Em relação ao nível superior, dados do Ministério da Educação (MEC) apontam que em 21 de maio de 2020, das 69 universidades federais brasileiras, 56 estavam com as atividades acadêmicas de graduação totalmente suspensas e 13 estavam com atividades na graduação funcionando parcialmente ou totalmente (RODRIGUES, 2020).

No final de março de 2020, a Universidade Estadual de Alagoas, onde esta pesquisa foi realizada, suspendeu suas aulas presenciais por tempo indeterminado. Nesse período, inúmeras reuniões foram realizadas pela reitoria, diretores de Campus, coordenadores e co-

legiados dos cursos de graduação no sentido de buscarem as condições mais adequadas ao ERE. Assim, todas as disciplinas presenciais passaram a ser ministradas de forma remota por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), à escolha do professor, a exemplo do *Google Classroom*.

A princípio, a comunidade acadêmica acreditava que a mudança para o ensino remoto seria breve e que logo as aulas presenciais seriam retomadas. No entanto, à medida que a pandemia se prolongou, ficou claro que essa mudança seria mais duradoura. Diante desse cenário, muitos professores, por falta de familiaridade ou habilidade com as ferramentas tecnológicas, optaram por restringir o ensino ao envio de atividades nas plataformas de ensino e discussões em fóruns ou a “transposição do ensino tradicional na sala de aula física para a sala virtual, do ensino infantil ao universitário” (PAIVA; MENICONI; IFA, 2023, p. 123).

Mesmo possuindo amplo conhecimento em letramentos digitais, o contexto da pandemia influenciou significativamente minha prática docente, limitando a inovação. Assim como muitos outros professores, por vezes fui obrigada a adotar a pedagogia da transmissão de conhecimento (PAIVA; MENICONI; IFA, 2023), devido à falta de interação entre os alunos. Essa experiência demonstra como o contexto vivenciado afetou não apenas os professores com menos habilidades tecnológicas, mas também aqueles com mais experiência em ambientes digitais.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelos professores e da imprevisibilidade de retorno às aulas presenciais, foram oferecidas capacitações aos docentes por meio de plataformas como o *YouTube*, tutoriais, suporte tecnológico e normatizações para padronização das ações e procedimentos na instituição. No entanto, mesmo com essas iniciativas para implementar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), muitos desafios foram enfrentados por professores e alunos, especialmente aqueles da escola pública. Em minha pesquisa de mestrado em 2015, durante aulas presenciais, enfrentei algumas dificuldades na execução de uma proposta de pesquisa com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e apontei que “as aulas seriam mais práticas e motivadoras para professores e alunos se a universidade disponibilizasse todo o aparato tecnológico e internet necessários às demandas atuais da formação de professores” (MAGALHÃES, 2017, p. 122). Infelizmente, pouco foi feito desde então para sanar essas dificuldades. Foi necessário que a pandemia chegasse para que

professores e gestores “cruzassem as fronteiras<sup>80</sup>” (KENSKI, 1998) e se mobilizassem para utilizar as tecnologias em suas aulas, desta vez de forma obrigatória.

Entretanto, nos dias atuais, a formação de professores ainda enfrenta grandes desafios. Paiva (2023) destaca quatro fatores desafiadores: (1) de ordem tecnológica, (2) pedagógica, (3) ética e (4) político-educacional. No que diz respeito aos desafios de ordem tecnológica, a autora destaca a necessidade de acesso universal à *internet* e a equipamentos e acrescenta que “professores e alunos precisam ter apoio financeiro para comprar equipamentos e fazer manutenção. Precisam também de pacotes de dados que lhes permitam, por exemplo, a assistir vídeos” (PAIVA; MENICONI; IFA, 2023, p. 123).

Com o objetivo de amenizar as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública estadual, em julho de 2021, o governo do Estado de Alagoas criou o programa Conecta Professor. Esse programa disponibilizou uma ajuda de custo no valor de R\$ 5.000 para os professores da rede pública estadual adquirirem equipamentos tecnológicos e custearem um plano de acesso à internet, a fim de viabilizar as atividades pedagógicas no Ensino Remoto Emergencial (ERE). O programa possibilitou que os professores da rede estadual de ensino renovassem seus equipamentos tecnológicos e garantissem acesso à internet para viabilizar o ERE.

A falta de acesso à internet e ferramentas tecnológicas é um problema significativo para os alunos das escolas públicas. Embora o uso de tecnologias nas aulas não seja a solução para a educação, especialmente durante a pandemia, elas se tornaram essenciais para viabilizar o ensino remoto. Pesquisas mostram que, além do uso técnico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), é importante considerar as práticas de aprendizagem que as pessoas realizam por meio delas para construir sentidos (MAGALHÃES, 2017). Nesse sentido, a formação técnico-pedagógica dos professores é fundamental para promover mudanças.

A discussão sobre a inserção das TDIC no ensino de línguas não é nova e tem sido destacada a importância de trabalhar com multimodalidade nos processos de ensino/aprendizagem. Isso se deve ao fato de estarmos vivenciando uma era de linguagens líquidas<sup>81</sup>, na qual competências variadas são exigidas (MAGALHÃES, 2017). Paiva (2023) des-

---

80 KENSKI (1998) usa o termo “cruzar a fronteira” para referir-se aos professores que procuraram relacionar-se com as novas tecnologias educativas.

81 “Linguagens líquidas” é um termo cunhado pela pesquisadora Santaella (2007) em seu livro “Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade”. A metáfora dos líquidos é usada para descrever a fluidez e a instabilidade das

taca habilidades essenciais em termos de letramento digital, incluindo navegação hipertextual, busca e avaliação de informações, publicação de conteúdo na web em diversos formatos e interação nas redes sociais e plataformas educacionais (PAIVA; MENICONI; IFA, 2023).

No que diz respeito à inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino, não é justo responsabilizar apenas o professor. Em minha pesquisa de mestrado, destaquei quatro fatores essenciais para a inserção bem-sucedida das TDIC na educação (MAGALHÃES, 2017). O primeiro fator é o ambiente escolar, que deve fornecer e manter as ferramentas tecnológicas. O segundo fator é o esforço colaborativo de todos os envolvidos no processo educacional para desenvolver competências e habilidades nos alunos, como colaboração, inovação, criatividade e pensamento crítico. O terceiro fator é a postura do professor em relação ao uso das TDIC na sala de aula. O último fator são as políticas públicas que viabilizam os aspectos estruturais, aquisição, manutenção e capacitação para o uso bem-sucedido das TDIC no ambiente escolar.

Embora eu já utilizasse tecnologias em minhas aulas presenciais, o contexto da pandemia trouxe novos desafios que ultrapassaram os problemas técnico-pedagógicos comuns em aulas presenciais. Durante a pandemia da COVID-19, minhas aulas de Língua Inglesa e Expressão Oral em Língua Inglesa foram afetadas por questões como falta de interação dos alunos, que mantinham suas câmeras e microfones desligados durante as aulas, oscilações na conexão à internet, desmotivação dos alunos devido ao contexto vivido e alta taxa de evasão devido a problemas como desemprego, doença e perda de familiares. Os desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto em tempos de pandemia evidenciam a complexidade dessa modalidade de ensino e a necessidade de abordagens inovadoras para enfrentá-los. No entanto, surge a questão: como inovar nas aulas *online* diante dos desafios impostos pela pandemia? Essa pergunta é fundamental e requer uma reflexão cuidadosa sobre as possibilidades e limitações do ensino remoto, bem como sobre as estratégias pedagógicas mais eficazes para promover a aprendizagem nesse contexto.

Como professora, enfrentei muitos desafios durante o período pandêmico. O sentimento de solidão no ambiente virtual, a preocupação com a qualidade das aulas e a apreensão com o processo avaliativo eram constantes. Além disso, em termos pessoais, senti os impactos do compartilhamento do mesmo espaço entre trabalho e casa. Tive que adaptar minha rotina de professora e doutoranda à rotina de mãe de duas crianças, uma delas recém-

---

linguagens na era digital, onde texto, imagem e som deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se e unem-se de maneiras novas e dinâmicas.

nascida, no mesmo espaço físico. Essa mudança me causou grandes dificuldades na execução dos três papéis. O sentimento de angústia era constante ao ouvir o choro incessante da minha filha durante as aulas. Por diversas vezes, precisei interromper as aulas *online* para amamentá-la e acalentá-la, pois ela só queria a mãe. E eu estava ali, em casa, mas trabalhando.

Após apresentar o contexto da pandemia na instituição pesquisada e suas consequências, é importante ressaltar que o objetivo deste tópico não é discutir em detalhes como o ensino de inglês transcorreu durante a pandemia, uma vez que a pesquisa e geração de dados foram realizadas de modo presencial, pós-pandemia. Embora eu tenha experimentado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), não lecionei nessa modalidade para a turma pesquisada. No entanto, os resquícios da pandemia afetaram a pesquisa. Portanto, meu interesse aqui é refletir sobre as influências da pandemia na formação de professores de inglês com base nas percepções das gentes desta pesquisa e em minhas observações como professora-pesquisadora. Para alcançar essa compreensão, busquei triangular os dados por meio da análise de recortes do meu primeiro diário reflexivo, excertos dos relatos autobiográficos e mensagens trocadas com os alunos por meio do *WhatsApp*.

Assim sendo, consideremos o recorte do meu primeiro diário:

*Era o primeiro dia de aula de Linguística Aplicada em uma turma de quinto período de Letras – Inglês da Universidade Estadual de Alagoas – Campus III, Palmeira dos Índios, a qual eu nunca havia lecionado. Confesso que senti **um frio na barriga ao retornar para a sala de aula presencial depois de dois anos afastada devido à pandemia**. Ao mesmo tempo, confesso que foi **um alívio poder estar de volta**, pois embora seja adepta ao uso das tecnologias como recursos auxiliares ao ensino de língua inglesa, **nada supera o contato presencial com os alunos, o olho no olho**.*

*Diário da professora-pesquisadora – O frio na barriga<sup>82</sup>.*

O retorno às aulas presenciais após a pandemia trouxe um misto de emoções, incluindo medo e alívio. Embora os protocolos de segurança tenham sido seguidos, ainda havia preocupação com os danos causados pela pandemia. No entanto, o contato presencial com os alunos também foi valorizado. Essas experiências podem ilustrar os sentimentos mistos que muitos professores podem ter experimentado ao retornar às aulas presenciais após um período prolongado de ensino remoto e são importantes de serem consideradas ao refletir sobre as influências da pandemia na formação de professores de inglês.

---

82 Apêndice G.

A pandemia da COVID-19 teve impactos significativos na saúde mental, incluindo aumento nos casos de ansiedade, depressão, insônia e angústia (SCROVONSKI, 2021). Dados da Organização Mundial da Saúde<sup>83</sup> (OMS) mostram um aumento significativo nos casos de transtornos de ansiedade após a pandemia (OMS, 2022). No Brasil, estima-se que entre 10% e 20% da população sofra com esse tipo de transtorno, que inclui sintomas como medo, mal-estar, fadiga, inquietação e palpitações (SCROVONSKI, 2021). Esses dados colocam o Brasil no topo do ranking de países mais ansiosos do mundo.

Os impactos psicológicos da pandemia vão além da doença causada pelo vírus e podem se prolongar além do período pandêmico. No entanto, o retorno presencial às aulas trouxe alegria após dois anos sem aulas presenciais. Na sala de aula, é possível sentir mais profundamente as emoções dos alunos, compreender suas dúvidas com mais facilidade, obter sua atenção durante a aula e promover mais interação entre os alunos. Embora o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) seja importante, nenhum recurso tecnológico pode substituir o contato presencial entre professor e aluno. A inovação só tem sentido se for objeto de reflexão e apropriação pessoal (KENSKI, 1998).

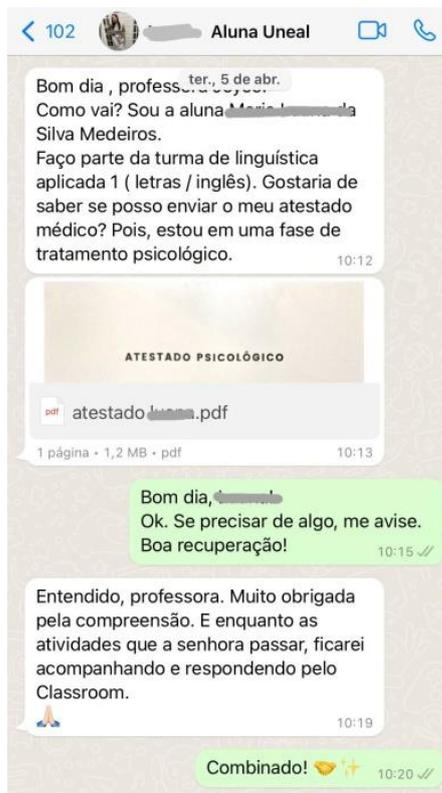
As consequências da pandemia também se refletiram no número de alunos matriculados em algumas disciplinas. Por exemplo, na disciplina de Linguística Aplicada (Campus III, 2022.1), havia apenas 11 alunos matriculados. Em Língua Inglesa III (Campus I, 2022.2), havia 10 alunos matriculados e em Expressão Oral em Língua Inglesa I (Campus I, 2022.2), havia 11 alunos matriculados. Esses números são inferiores ao número normal de alunos nas disciplinas do curso de Letras/Inglês, que é de 20 alunos.

Antes do início das aulas, encontrei uma aluna que me informou que não havia se matriculado no curso durante esse semestre devido a um tratamento psicológico. No dia 05 de abril de 2022, outra aluna me enviou uma mensagem pelo *WhatsApp*, juntamente com um atestado, informando que não participaria das primeiras aulas devido ao tratamento psicológico. Uma terceira aluna saiu do grupo do *WhatsApp* e trancou a matrícula. Quando entrei em contato com ela, ela me informou que estava passando por problemas familiares devido a algumas perdas e, por isso, não estava conseguindo continuar. A seguir, as capturas de tela com as minhas conversas com as alunas na íntegra:

---

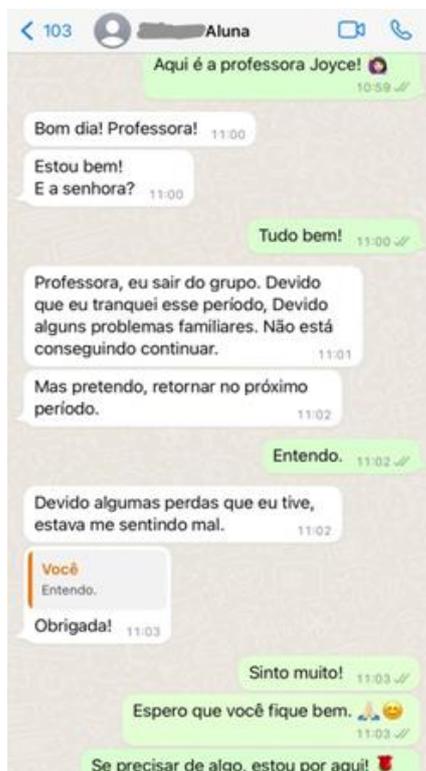
83 Fonte: [Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact: Scientific brief, 2 March 2022 \(who.int\)](https://www.who.int/news/item/2-03-2022-mental-health-and-covid-19-early-evidence-of-the-pandemic-s-impact). Acesso em: 20 de novembro de 2022.

**Figura 30- Captura de tela 1 de conversas no *Whatsapp***



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022)

**Figura 31- Captura de tela 2 de conversas no *Whatsapp***



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022)

Essas situações reforçaram a minha percepção sobre o quanto a pandemia afetou psicologicamente a sociedade de modo geral e o quanto isso respinga na formação de professores. De acordo com um estudo da Fiocruz<sup>84</sup>, além do aumento de sintomas de depressão e ansiedade, o impacto da pandemia pode causar efeitos diretos e indiretos nos alunos, incluindo prejuízos no ensino, na socialização e no desenvolvimento. Ademais, o diálogo entre mim e as alunas, o qual revelou os problemas enfrentados por elas em decorrência da pandemia, fortaleceu a ideia da necessidade de uma educação humanizadora e acolhedora, na qual professores, sobretudo, professores-formadores, estejam atentos e preocupados com as necessidades dos seus alunos para a construção de uma educação pautada no **bem viver** da sociedade. Nesta pesquisa, o bem viver é compreendido como o equilíbrio e a harmoniosa convivência entre os seres. Nas palavras de Acosta (2016, p. 14), o bem viver se concretiza “na harmonia entre o indivíduo com ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres, por mais insignificantes ou repugnantes que nos possam aparentar”.

O diálogo é uma ferramenta importante para o bem viver. Segundo Braga e Fagundes (2015), ele constrói aproximações, possibilita o conhecimento da realidade e contribui para a humanização do sujeito. Com base nos pressupostos de Freire (2013), o diálogo é sugerido como esteio da prática pedagógica docente-discente, entendido como um encontro amoroso de homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o transformam e humanizam. É preciso, portanto, que a educação humanizadora atinja a mesma proporção que a pandemia atingiu.

Uma pesquisa realizada por professores da Universidade de São Paulo (USP) em 2020, intitulada “Educação, Docência e a COVID-19”, buscou entender os impactos da pandemia nas atividades docentes e fornecer subsídios para implementar ações e políticas públicas para a educação durante e pós-pandemia. Os pesquisadores aplicaram um formulário aos professores da rede estadual de educação de São Paulo, com perguntas relacionadas à saúde mental e ao desenvolvimento pedagógico durante e após a pandemia. A pesquisa coletou 19.221 respostas voluntárias e anônimas em 84% dos municípios do estado de São Paulo. Os dados revelaram que 48,1% dos professores associam medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza à pandemia (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020). Esse

---

84 Fundação Oswaldo Cruz. Crianças na Pandemia COVID 19: Saúde mental e atenção psicossocial na Pandemia COVID 19. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2020.

número mostra que quase metade dos professores foi afetada psicologicamente pela pandemia. De acordo com Scrovonski (2021), além do desconhecimento sobre o coronavírus, os acometimentos acontecem também em virtude do aumento da jornada de trabalho, do distanciamento da família para salvaguardá-la do contágio e da falta de suporte psicológico.

Em abril de 2021, a UNEAL criou o Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS) para oferecer apoio psicossocial a docentes, discentes e técnico-administrativos de todos os campi da instituição. O NAPS, localizado na reitoria da UNEAL em Arapiraca, conta com uma equipe de assistentes sociais e psicólogas e oferece atendimentos presenciais e *online* mediante preenchimento de um formulário *online*. Embora o NAPS esteja disponível, é possível que nem todos os alunos procurem ajuda psicológica na universidade. Para um processo de formação mais assertivo e harmonioso, é importante construir uma relação de confiança entre alunos e professores. A sala de aula deve ser um lugar seguro e inspirar pertencimento, onde o aluno se sinta livre para falar sobre seus sentimentos, emoções e angústias. Segundo hooks (2017), a ausência do sentimento de segurança pode impedir o envolvimento dos alunos na sala de aula.

Além dos impactos psicológicos, a pandemia também trouxe consequências educacionais. A pesquisa, realizada pela USP, revelou ainda que 85% dos professores acreditam que os alunos aprendem menos ou muito menos por meio da educação mediada por tecnologia (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020). Essa percepção é compartilhada por alunos como Devonne e Leonardo, conforme evidenciado em suas narrativas autobiográficas:

*Ainda não tive a oportunidade de ter a experiência de atuar em sala de aula pelo motivo de não me sentir pronta, por causa da pandemia tive um atraso de disciplinas significativo, pois foi um período complicado para alunos como eu, que sentiram grande dificuldade em acompanhar as aulas, as provas e os trabalhos acadêmicos, já que para um melhor aproveitamento seria necessário que fatores como problemas com a internet e a falta de rotina concisa de estudos não fossem uma barreira para um bom desempenho nesse formato de aulas.*

*Narrativas autobiográfica – Devonne*

*Por isso, gostaria de começar a lecionar quando eu tivesse certeza de que estivesse não só minimamente preparado, mas intensivamente capacitado a garantir o crescimento dos alunos enquanto conhecedores de inglês e do que ao idioma compete e, além disso, quando eu estivesse invulnerável a possíveis problemas, como a adoção às aulas no formato remoto que, para muitos educadores, foi um desafio no cenário trazido pela pandemia da Covid-19.*

*Narrativas autobiográfica – Leonardo*

As narrativas apresentadas por Devonne e Leonardo apontam os desafios que eles enfrentaram durante a pandemia da Covid-19, tanto em termos de atraso nas disciplinas

quanto em termos de preparação para lecionar. A pandemia trouxe muitas mudanças e desafios para a educação, incluindo a adoção de aulas no formato remoto, que foi um desafio para muitos educadores. Esses relatos destacam a importância de estar bem preparado e capacitado para enfrentar esses desafios e garantir o crescimento dos alunos. Além disso, eles também enfatizam a necessidade de apoio e recursos adequados para superar as barreiras enfrentadas durante esse período difícil.

Essas dificuldades resultaram em sentimentos de incapacidade e insuficiência na formação docente, como expressado por Devonne, que afirma não estar pronta para lecionar. Da mesma forma, Leonardo só gostaria de lecionar quando se sentisse completamente capacitado. Uma pesquisa realizada por Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020) mostra que 51% dos professores respondentes também apresentam insegurança em relação à atuação docente no ERE. Relatos como os de Devonne e Leonardo são comuns e levantam a questão: quando um professor pode se considerar pronto para lecionar?

A formação docente é um processo complexo e inconcluso, construído antes, durante e depois do curso de graduação. Contudo, a experiência prática pode ajudar a amenizar o hiato entre teoria e prática presente no meio acadêmico. As experiências vividas como professora alfabetizadora, professora de inglês em escola privada e curso de idiomas, e professora de língua inglesa da rede pública contribuíram para a formação de professora-formadora que sou hoje.

De acordo com Sampaio e Santos (2018), não nascemos professores, nem possuímos um dom que nos qualifica para exercer essa profissão. Em vez disso, nossa profissionalidade é construída gradualmente por meio de experiências e relações sócio-históricas e culturais. As experiências são compreendidas como a totalidade da experiência humana e tudo o que desempenha um papel nela, incluindo a natureza de nossos corpos, nossas capacidades geneticamente herdadas, nosso funcionamento físico no mundo e nossa organização social.

As experiências vivenciadas pelos professores, incluindo durante a pandemia, permitem que eles criem um modelo de profissionalidade que os caracteriza como professores que enxergam o mundo de forma particular. Segundo Sampaio e Santos (2018), as experiências influenciam significativamente nossas ações no mundo. Portanto, é importante reconhecer a dimensão da personalidade do professor e a relevância de suas experiências particulares no processo de formação docente. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e

adaptação ao novo, pois nunca podemos nos considerar totalmente formados (KENSKI, 1998).

A pandemia evidenciou as dificuldades da educação brasileira, especialmente na educação pública, tornando urgente a necessidade de reduzir as desigualdades educacionais. É necessário revisar o atual modelo de educação mediada por tecnologia e adotar novos formatos que garantam a aprendizagem significativa dos estudantes (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020).

Além disso, o cenário pandêmico revelou nossas fragilidades psicológicas e os desafios na formação de professores. Freire (2011) sugere a “inteligência do mundo” como uma possibilidade de ação para enfrentar esses desafios e promover a transformação. Com um olhar cuidadoso e empático, podemos proporcionar uma educação mais humanizadora, considerando as vivências, emoções e dificuldades de cada indivíduo. Ao compreender, acolher e ajudar uns aos outros, elevamos a qualidade da educação e promovemos o bem viver de toda a sociedade.

#### **4 PRÁTICAS DECOLONIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

Este capítulo discute as práticas decoloniais implementadas nas turmas de Linguística Aplicada (campus III), Língua Inglesa e Expressão Oral (campus I) durante o ano de 2022. Os temas das aulas foram planejados com base nas demandas dos alunos e no cenário sócio-político vigente, em vez de serem pré-estabelecidos. Em alguns casos, no campus I, os mesmos temas, como o projeto antirracista e a oficina de fotografia, foram abordados em ambas as disciplinas devido aos seus objetivos similares. Por essa razão, optei por não especificar as turmas durante a análise.

A análise desenvolvida neste capítulo é subjetiva e baseia-se nas discussões das aulas, produções dos alunos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas e questionários de reflexão. Além disso, é fundamentada na pedagogia decolonial que nos desafia a questionar as narrativas dominantes e a reconhecer a diversidade de pensamentos e experiências sociais, além de nos encorajar a confrontar os preconceitos e as suposições, frequentemente vivenciados, que podem estar enraizados em nossos ambientes educacionais.

Neste capítulo, grande parte dos títulos das seções são citações significativas das gentes da pesquisa. Esta escolha é uma opção decolonial que visa centralizar, valorizar e pluralizar as vozes das gentes da pesquisa, humanizando ainda mais este estudo. O capítulo está organizado da seguinte maneira: Primeiro, discuto a solidariedade como prática decolonial no combate às desigualdades sociais. Em seguida, reflito sobre o livro didático e a xenofobia. Depois, abordo o projeto antirracista na formação de professores. Em seguida, discorro sobre o feminismo e, finalmente, concluo refletindo sobre o feminismo matricêntrico.

#### 4.1 A SOLIDARIEDADE COMO PRÁTICA DECOLONIAL NO COMBATE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS

**Figura 32- Criança em situação vulnerável**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019)

Por trás desta fotografia, há uma história significativa de dor e amor. Esta imagem foi capturada por mim na véspera do Natal de 2019, ano em que meu pai faleceu. Apesar de enfrentar dificuldades financeiras, meu pai trabalhou incansavelmente, todos os dias da semana, independentemente das condições climáticas. José Cledson, conhecido como Quedo, acordava às quatro da manhã todos os dias para transportar passageiros do povoado até a cidade. Ele era um homem de grande compaixão e empatia; se soubesse que alguém estava passando por dificuldades, providenciava uma “feira”, como popularmente chamam cesta básica no sertão, e a entregava pessoalmente à família necessitada. Essa atitude do meu pai sempre me encheu de orgulho e serviu como inspiração para que eu também buscasse ser um instrumento de promoção da igualdade social.

Pouco antes de falecer, meu pai expressou à minha mãe seu desejo de fornecer cestas básicas para seis famílias carentes que residiam no povoado, identificando cada uma delas. Após seu falecimento, minha mãe compartilhou esse desejo conosco e, juntamente com meus quatro irmãos, decidimos realizar o último desejo de nosso pai. Iniciamos um projeto

chamado “De coração<sup>85</sup>”, em homenagem a uma expressão frequentemente utilizada por ele ao fazer doações sem esperar nada em troca. Com a ajuda de amigos, conseguimos arrecadar 30 cestas básicas para as famílias mais necessitadas da região. A imagem da menina no carro de mão me comoveu profundamente e, após obter autorização de sua mãe, decidi registrá-la. Essa foi a cena que presenciei na primeira casa em que entregamos uma cesta básica. A imagem desperta em mim sentimentos de indignação e tristeza diante da vulnerabilidade social daquelas famílias, mas o olhar da criança me inspira esperança. Embora a situação tenha partido meu coração ao ouvir aquelas pessoas dizerem que não tinham o que comer e agradecerem humildemente pela nossa ajuda, o fato de estarmos ali representava um sinal de esperança e amor. Aquela era uma comunidade afetiva. Afinal, eu não estava sozinha; estava acompanhada da minha mãe e irmãos, representando meu pai e outras gentes que também acreditam na solidariedade como um meio de combater a desigualdade social.

Relato esta história por sua forte conexão entre a realidade que vivenciei no sertão e meu papel social como professora, formadora e pesquisadora. Embora reconheça que a solidariedade assistencialista e imediatista possa contribuir para a manutenção do *status quo*, favorecendo estruturas dominantes e promovendo acomodação e aceitação de fatos sociais como imutáveis (MORI, 2013), também compreendo que, em certos contextos, esse tipo de solidariedade é necessário, embora insuficiente. Como afirma Mori (2013, p. 99), “ser indiferente à fome e à exclusão é o mesmo que ser conivente com o sistema que as mantém”.

Numa perspectiva filosófica, Sloterdijk (2016) pontua que a solidariedade tem sido tradicionalmente associada ao cristianismo ao longo do tempo, sendo entendida como uma prática do bem para agradar a Deus. No entanto, o filósofo desafia essa perspectiva, levantando questões importantes que nos levam a refletir sobre a nossa própria existência e nossas interações com os outros e com o ambiente ao nosso redor. No contexto do mundo pós-pandêmico, por exemplo, Sloterdijk (2020, *online*<sup>86</sup>) introduz o conceito de “cocomunidade”, uma proposta de proteção mútua, que “implica aspectos de solidariedade biológica e de coerência social e jurídica. Essa crise revela a necessidade de uma prática mais profunda do mutualismo, ou seja, proteção mútua generalizada”. Desse modo, as reflexões de Sloterdijk (2020, *online*) propõem um repensar sobre a solidariedade, não apenas como uma virtude

---

85 Criamos uma página do @projeto\_de\_coracao\_ no *Instagram* para angariar doações para as famílias do sertão.

86 Em entrevista a Ana Carbajosa, publicada por El País, 09-05-2020. Disponível em: [“O regresso à frivolidade não vai ser fácil”, diz o filósofo Peter Sloterdijk - Instituto Humanitas Unisinos - IHU](#) – Acesso em 30 de setembro de 2023.

moral e cristã, mas, sobretudo, como uma necessidade intrínseca para a sobrevivência e prosperidade da humanidade.

Na perspectiva de Freire (1996), a solidariedade implica assumir o lugar do oprimido em defesa de uma ética universal do ser humano. O patrono da educação brasileira entende o homem como um ser social que se humaniza através das relações com os outros, tornando-se seres históricos e políticos capazes de transformar o mundo por meio do conhecimento e da cultura. Desse modo, ao nos colocarmos no lugar dos oprimidos, somos capazes de compreender suas lutas e desafios, e trabalhar em conjunto para promover mudanças sociais significativas.

Considerando a existência de diversos tipos de solidariedade, como cidadã, professora e pesquisadora, tenho o dever ético<sup>87</sup> e político de promover a solidariedade que reconhece o outro como alguém por quem somos responsáveis (DUSSEL, 2002), preservando e valorizando a diversidade e construindo conhecimento em conjunto (LEVINÁS, 1997). Além disso, busco promover um processo formativo que constitua a pessoa humana como ser social e político, capacitando-a para uma inserção crítica no mundo (FREIRE, 2000). Nessa perspectiva, os planejamentos a seguir visam fomentar a solidariedade em suas diversas instâncias na formação de professores de inglês da UNEAL.

Sou uma apreciadora de fotografias pela sua capacidade de preservar memórias, permitindo-nos revisitar momentos passados, sejam eles bons ou ruins. Assim como outras formas de arte, as fotografias também podem impactar, emocionar e denunciar questões sociais. Em 2021, tive a oportunidade de conhecer o trabalho do fotógrafo turco Ugur Gallen<sup>88</sup> por meio do *Instagram*. O artista documenta os horrores das guerras civis na Síria e, através de sua arte, denuncia as terríveis consequências desses conflitos. Sua técnica consiste em justapor imagens de pessoas ou objetos, criando colagens que revelam desigualdades sociais e culturais de maneira impactante. Inspirada por seu trabalho, decidi incorporar a arte de Ugur Gallen em minhas aulas.

Ao longo do semestre letivo de 2022.2, observei um alto nível de engajamento dos alunos no processo eleitoral, tanto em sala de aula quanto nas mídias sociais. Confesso que hesitei antes de abordar esse tema, dada a intensa polarização política que tem gerado violência física e verbal em nosso país. No entanto, acreditei que não poderíamos deixar passar

---

87 Ser ético implica em respeitar, em responsabilizar-se pela vida do outro (MORI, 2013).

88 Perfil no *instagram*: @ugurgallen

esse momento histórico sem uma reflexão crítica sobre política e suas consequências, incluindo o aprendizado linguístico. A política é construída diariamente por todos nós, e é fundamental fomentar diálogos construtivos e de qualidade em sala de aula, especialmente em tempos de polarização (PRIOLI, 2021). Com isso em mente, planejei cuidadosamente essa aula, focando na reflexão crítica sobre a influência da política nas desigualdades sociais e em nossos papéis sociais para promover mudanças. Apresentei aos alunos algumas imagens da arte de Ugur Gallen e pedi que as observassem. Essas foram algumas das obras apresentadas:

**Figura 33- Obra 1 do artista Ugur Gallen**



Fonte: Instagram - @ugurgallen (2022)

**Figura 34- Obra 2 do artista Ugur Gallen**



Fonte: Instagram - @ugurgallen (2022)

**Figura 35- Obra 3 do artista Ugur Gallen**



Fonte: Instagram - @ugurgallen (2022)

Foi um desafio escolher apenas algumas imagens da galeria do artista, pois todas são impactantes e me deixaram sem palavras. Como mãe de duas meninas (2 e 6 anos), as imagens com crianças me emocionaram profundamente, me emudeceram e até me causaram náuseas durante a seleção. As três imagens escolhidas retratam dois mundos completamente diferentes em termos de saúde, segurança e educação, questões que considero fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No trecho do diário “Tudo é político<sup>89</sup>”, descrevo também as reações dos alunos ao verem as imagens, que os emocionaram e os levaram a refletir sobre as desigualdades presentes em nosso mundo.

*Escolhi dez obras do artista e as apresentei aos alunos/os. Pedi para que ela/es apenas observassem as imagens e depois me falassem o que **sentiram**. Era possível perceber nas **expressões faciais e no olhar** de cada aluna/o o quão **chocados** eles estavam com as imagens. **Uma aluna não conteve as lágrimas ao ver as imagens. Então, ela pediu para sair da sala para tomar um ar.** Elas são realmente chocantes! **Ficamos em silêncio durante um tempo**, mais do que costumamos ficar nas aulas. Depois, eu pedi para que cada um falasse sobre o que sentiu ao ver as imagens. Algumas palavras ditas pelos alunos foram: **doloroso, emocionante, injusto, desigual, triste, de partir o coração, etc...***

Recorte do diário “Tudo é político” (01/11/2022)

Meu objetivo inicial com essa atividade foi promover uma reflexão crítica sobre a importância das políticas públicas na redução das desigualdades sociais no mundo, especialmente em nossa comunidade. Para isso, utilizei recursos visuais que contrastam artisticamente a dura realidade social global. Como resultado, os alunos foram profundamente afetados pelas imagens, como evidenciado pelas reações descritas em meu diário reflexivo: sen-

---

89 Apêndice H.

timentos de tristeza e compaixão foram expressos por meio de lágrimas, necessidade de sair da sala para se recompor, silêncio prolongado e palavras proferidas após a apresentação das imagens. O meu relato demonstra o poder da arte de provocar reflexão e emoção, levando os alunos a confrontar questões sociais difíceis e a refletir sobre desigualdades e injustiças. Entendo essa abordagem pedagógica como uma prática decolonial na medida em que utiliza outras ferramentas, como a arte, para promover a agência e o pensamento crítico e reflexivo nos alunos. Ressalto também que as aulas seguem os pressupostos da translinguagem, na medida em que utilizo uma variedade de recursos visuais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos têm a liberdade de se comunicar e escrever tanto em sua língua materna quanto em uma língua adicional, conforme se sintam confortáveis.

No contexto contemporâneo, as emoções podem desempenhar um papel significativo, superando até mesmo o pensamento racional. Quando utilizadas estrategicamente, elas podem se tornar ferramentas poderosas para o desenvolvimento pessoal e profissional (GOLEMAN, 1995). De acordo com a filosofia de Espinosa (2008), o conhecimento é alcançado por meio dos afetos, pois é a teoria dos afetos que possibilita a transição de uma perspectiva teórica para uma prática (MACHEREY, 1998). Nesse sentido, afetar os alunos pode ter resultados significativos ao abordar questões sociais relevantes, especialmente na formação de professores, pois eles serão responsáveis por construir e disseminar conhecimento.

De acordo com Espinosa (2008), ser afetado implica em uma mudança de estado, passando de um nível de estado maior ou menor do que o anterior, como da alegria para a tristeza ou vice-versa. Essa transição pode ocorrer de maneira inconsciente e reflete a variação da capacidade de ação do corpo. O filósofo distingue entre afetos ativos e passivos. Os afetos ativos ocorrem quando há uma transição para um estado de maior perfeição, como a alegria. Já os afetos passivos expressam a passagem para um estado de menor perfeição, como a tristeza. No caso dos alunos, seus corpos foram intencionalmente afetados de maneira passiva ao serem expostos às imagens de outros corpos em situações degradantes, apresentadas nas obras de Ugur Gallen.

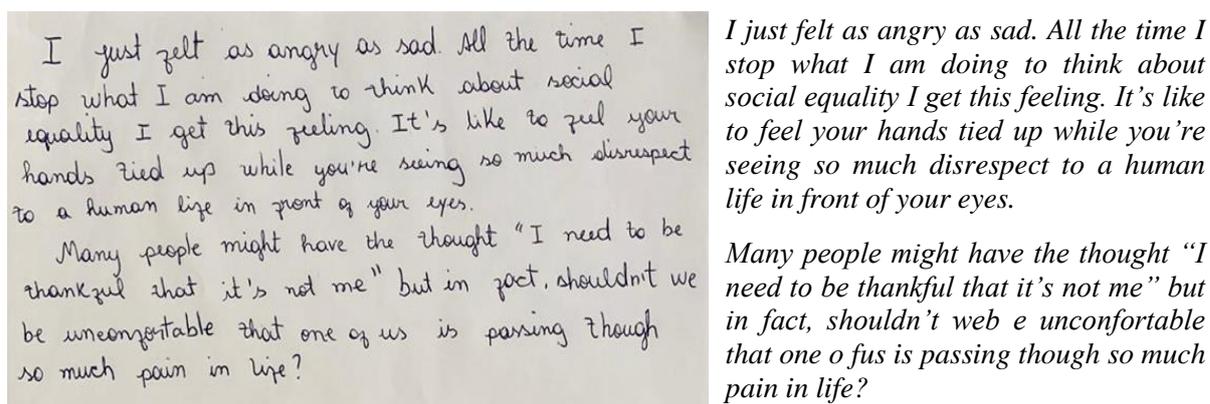
Hooks (2017) critica a formação de professores por perpetuar o dualismo metafísico ocidental, que estabelece uma cisão entre corpo e mente. Segundo a autora, “chamar atenção para o corpo é atrair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino” (Hooks, 2017, p. 253). Em outras palavras, permitir que os alunos sejam afetados em sala de aula, se emocionem, riem e chorem, é uma forma de subverter e desafiar a estrutura dominante presente na academia.

Devido ao seu caráter transgressor, penso que a pedagogia decolonial reconhece a importância das emoções e do corpo no processo de aprendizagem, ao valorizar a experiência humana em sua totalidade. Quando permitimos que os alunos expressem suas emoções em sala de aula, criamos um espaço seguro para o diálogo e a reflexão crítica sobre questões sociais relevantes. Além disso, essa abordagem contrapõe as normas dominantes que reprimem a expressão emocional e corporal, ao mesmo tempo em que promove uma educação mais inclusiva e holística.

Embora os alunos tenham sido afetados passivamente, como descrito por Espinosa (2008), Ahmed (2014) destaca em “*The Cultural Politics of Emotion*” o poder das emoções de dor e tristeza em provocar compaixão em outros indivíduos que não estão necessariamente passando pela mesma dor, mas que se sensibilizam com as injustiças sofridas por seus semelhantes. Essa reflexão me faz perceber o papel das emoções na promoção da empatia e da compaixão, além de levar os alunos a se engajarem ativamente na luta contra as injustiças sociais. A arte de Ugur Gallen serviu como um catalisador para esse processo, provocando emoções profundas e proporcionando aos alunos reflexões sobre suas próprias responsabilidades como cidadãos.

Para dar continuidade à atividade, sugeri que os alunos visitassem a galeria do fotógrafo no *Instagram*, selecionassem a imagem que mais os impressionou e escrevessem um breve texto descrevendo seus sentimentos. A seguir, apresento o texto<sup>90</sup> da aluna Elisabeth:

### Figura 36 - Texto da estudante Elisabeth sobre as obras do artista Ugur Gallen



Fonte: Produções dos alunos / 2022

90 Tradução: “Eu me senti tão brava quanto triste. Toda vez que paro o que estou fazendo para pensar sobre igualdade social, tenho esse sentimento. É como sentir suas mãos amarradas enquanto você vê tanto desrespeito à vida humana diante de seus olhos. Muitas pessoas podem ter o pensamento “eu preciso ser grato por não ser comigo”, mas, na verdade, não deveríamos nos sentir desconfortáveis por um de nós estar passando por tanta dor na vida?”

Elisabeth descreve sentir raiva e tristeza ao pensar em desigualdades sociais, enquanto se sente impotente diante de situações de desrespeito aos seres humanos. Dois aspectos me chamam a atenção em seu texto: o primeiro é como ela se sente em relação à desigualdade social; segundo, o que a leva a sentir-se assim. Contrariando a percepção de Elisabeth, a raiva e tristeza que ela sente ao pensar no sofrimento dos outros podem levá-la a agir contra seu sentimento de impotência. Ahmed (2014, p. 21) afirma que “a ‘raiva’ e ‘tristeza’ que o leitor deve sentir ao ser confrontado com a dor do outro é o que permite ao leitor estabelecer uma relação com o outro baseada na generosidade, não na indiferença”. Desse modo, assim como aconteceu com Elisabeth, as emoções negativas despertadas nos alunos ao serem expostos às imagens de Ugur Gallen funcionam como uma apropriação da dor alheia, transformando a dor do outro em nossa própria dor. Essa apropriação pode canalizar a dor do outro em uma tristeza coletiva. Ahmed (2014) explica que isso não significa nos colocarmos na mesma situação daqueles que sofrem, como se houvesse equivalência, mas sim:

Em vez disso, sentimos tristeza pelo sofrimento deles, uma ‘sobreposição’ que garante que eles permaneçam o objeto de ‘nosso sentimento’. Assim, em um nível, o leitor ao aceitar o imperativo de sentir tristeza pela dor do outro se alinha com o outro. Mas o alinhamento funciona diferenciando o leitor dos outros: seus sentimentos permanecem o objeto de ‘meus sentimentos’, enquanto meus sentimentos apenas se aproximam da forma dos deles (AHMED, 2014, p. 21<sup>91</sup>).

Tate enfatiza a necessidade de decolonizar a raiva e a dor. A autora usa o termo para se referir às injustiças racistas e destaca que a palavra “raiva” tem conotação de falha individual. Como alternativa, ela usa a expressão “*mi vex*<sup>92</sup>”, de origem jamaicana, para falar de uma raiva que reconhece a fonte da dor e raiva como algo externo aos nossos corpos. Desse modo, “a raiva, como dor psicológica institucional, pode ser produtiva e agenciadora quando percebemos que está enraizada em resposta às injustiças racistas” (TATE, 2020, p. 184).

Essas reflexões me levam a perceber que o ato de escrever sobre eles e por que se sentem dessa maneira colocam os alunos em uma perspectiva reflexiva e argumentativa que pode levá-los ao que chamei de **intelectualidade emocional**. Esse processo pode ser definido como a habilidade de utilizar emoções de maneira reflexiva e argumentativa, transformando sentimentos, especialmente os negativos, em algo produtivo e útil para o indivíduo

---

91 Do inglês: Rather, we feel sad about their suffering, an ‘aboutness’ that ensures that they remain the object of ‘our feeling’. So, at one level, the reader in accepting the imperative to feel sad about the other’s pain is aligned with the other. But the alignment works by differentiating between the reader and the others: their feelings remain the object of ‘my feelings’, while my feelings only ever approximate the form of theirs (AHMED, 2014, p. 21).

92 A expressão ‘mi vex’ pode ser interpretada como ‘estou com raiva’.

ou para a sociedade. Considero a intelectualidade emocional uma habilidade permeada pela razão e pela consciência, que permite com que o indivíduo emocionado reflita sobre suas emoções e as motivações subjacentes e aja em favor da mudança.

Em um contexto mais amplo, as emoções desempenham um papel crucial nas interações humanas, na medida em que provocam respostas direcionadas ao outro, que podem ser tanto positivas quanto negativas. Quando aplicadas na argumentação sobre temas de relevância social, como desigualdade social ou racismo, por exemplo, as emoções podem intensificar o impacto do discurso. Dessa forma, a intelectualidade emocional envolve a capacidade de canalizar essas emoções de maneira eficaz para fortalecer um objetivo coletivo e promover uma maior compreensão e consciência social. Ao refletir sobre as emoções e a argumentação, Cabral (2020, p. 52) nos ensina que “podemos pensar os enunciados de emoção como estratégia argumentativa para, entre outros, expor um ponto de vista, reforçar nosso engajamento em face de uma situação que é objeto de controvérsia, por exemplo”. Na retórica, as emoções são vistas como componentes fundamentais na formação discursiva para sensibilizar a audiência. Ademais, elas também contribuem para a formação do *ethos*, à medida que os sentimentos autoatribuídos pelo falante são capazes de construir uma auto-percepção (CABRAL, 2020).

Nesse sentido, a proposta da atividade realizada pelos alunos é esperançosa, não no sentido de amenizar a dor e raiva dos outros, mas por proporcionar empoderamento (AHMED, 2014) e agenciamento<sup>93</sup> (TATE, 2020) aos alunos por meio da compaixão, solidariedade e empatia.

Em sua reflexão, Elisabeth também aborda o conformismo social frequentemente observado quando a dor é sentida por outros, e não por nós mesmos. Segundo Freire (2005), essa visão enxerga a miséria como uma fatalidade, em vez de uma injustiça social, perpetuando a crença de que a desigualdade social é uma estrutura imutável que sempre existiu e sempre existirá. Na mesma linha teórica, Mori (2013) reforça que:

O discurso “morno” da aceitação da realidade como ela é, onde a fome e a miséria sempre existiram e continuarão a existir é o discurso veementemente combatido por ele [Freire] como o da acomodação, de uma humanização que se isenta da responsabilidade de proteção da própria humanidade (MORI, 2013, p. 103).

---

93 O termo “agenciamento” se refere ao conceito de agência, que é amplamente utilizado pelo feminismo negro para destacar a importância da autonomia, do controle sobre o próprio corpo e da capacidade de lutar pelos direitos das mulheres negras (TATE, 2020).

Para combater o conformismo social, Freire (1996) defende que é necessário adotar uma atitude política, baseada na consciência crítica e na formação de um conhecimento emancipatório. Contrariando o discurso de aceitação condenado por Freire (1996), Elisabeth demonstra consciência crítica, inconformismo e solidariedade. Por meio do uso das aspas ao se referir a “muitas pessoas” e questionar a aceitação tácita diante das injustiças sociais, a aluna se exclui do grupo que acredita que deve ser grato por não viver na miséria, ignorando aqueles que sofrem com as desigualdades sociais. Esse discurso, apresentado por Elisabeth entre aspas, é o que Freire (2005) chama de “mitologia opressiva” e o que Quijano (2005) caracteriza como “colonização do ser”, ou seja, uma dominação cognitiva baseada na criação de mitos internalizados como verdades absolutas e inquestionáveis. Segundo Penna (2014, p. 187), esse tipo de colonização leva à internalização e naturalização das categorias eurocêntricas.

Por outro lado, o discurso questionador e inconformado de Elisabeth a coloca no papel de agente de mudança, pois, como afirma Freire (2000, p. 27), “saber-se condicionado, mas não fatalisticamente submetido a este ou àquele destino, abre o caminho para a intervenção no mundo”. A postura de Elisabeth reforça a importância de discutir questões sociais relevantes em sala de aula e de criar um espaço livre para que os alunos possam problematizar, refletir, questionar, avaliar e ser afetados pelas emoções e temas abordados. Além disso, é fundamental que nós, professores, especialmente aqueles envolvidos na formação de novos docentes, continuemos a desenvolver práticas decoloniais na academia, ensinando pelo exemplo.

Uma das principais discussões levantadas pelos alunos foi a percepção de que, embora possamos acreditar que vivemos distantes de realidades cruéis e desiguais, elas estão presentes ao nosso redor. Na aula, Kaíque comentou: “*Ao olhar as imagens, pensamos que essa realidade está distante, mas é porque vivemos em nossa bolha. Se olharmos ao nosso redor, perceberemos que essa realidade está bem próxima de nós*”. Diante dessa problematização, buscando promover a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais em nossas comunidades e colocar a **intelectualidade emocional** em prática, propus aos alunos que se inspirassem nas obras de Ugur Gallen e criassem colagens representando contrastes sociais entre suas próprias realidades e as dos outros. A seguir, apresento as produções de três alunas da disciplina de Língua Inglesa III:

**Figura 37- Produção da estudante Elisabeth**



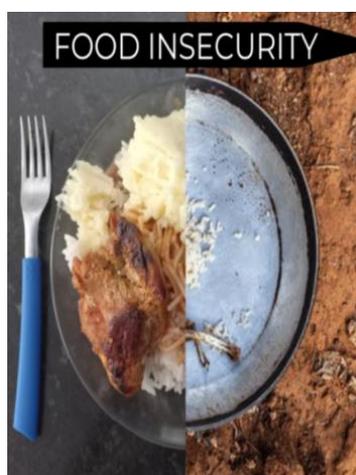
Fonte: Produções dos alunos (2022)

**Figura 38- Produção da estudante Liz**



Fonte: Produções dos alunos (2022)

**Figura 39- Produção da estudante Camila**



Fonte: Produções dos alunos (2022)

As três produções das alunas foram compartilhadas com legendas no grupo do *WhatsApp* e no *Google Classroom*. As colagens representam de maneira clara as desigualdades sociais vivenciadas pelas próprias alunas, já que uma das orientações para a atividade era incluir uma imagem de sua própria realidade social. A primeira imagem foi criada pela aluna Elisabeth e mostra três cenas distintas relacionadas à locomoção para o trabalho. Elisabeth acrescenta a pergunta “Onde você está?” e responde no grupo do *WhatsApp* que está na foto do meio, no ônibus a caminho do trabalho. A segunda colagem aborda a desigualdade habitacional. A aluna Liz informou no grupo que a primeira foto foi tirada em uma casa que ela visitou enquanto trabalhava como recenseadora do IBGE. A imagem de um banheiro sem estrutura sanitária contrasta com a foto de um banheiro retirada da internet. A terceira colagem, criada pela aluna Camila, trata da insegurança alimentar. O primeiro prato, com comida, é o da aluna, enquanto o segundo, vazio, foi retirado da internet.

Chama-me a atenção o fato de as três alunas terem incluído perguntas nas legendas de suas colagens: (1) “Você sabe onde se encaixa na sociedade?”; (2) “Quantos banheiros com chuveiro e vaso sanitário você tem?” e (3) “Quantas pessoas não têm o que comer todos os dias?”. Ao questionar as desigualdades sociais por meio de suas próprias colagens, as alunas provocam reflexões sobre si mesmas e sobre os outros. Sobre si mesmas, quando questionam sua posição nas fotos e o número de banheiros em suas casas. Sobre os outros, quando Camila nos faz refletir sobre o número de pessoas que passam fome no mundo.

As perguntas incluídas nas legendas servem como convites para que os demais alunos reflitam sobre suas próprias realidades e se engajem em um diálogo crítico sobre as desigualdades sociais. Essa prática pedagógica está alinhada com a visão de Freire e Faundez, que defendem que todo conhecimento começa com uma pergunta. Segundo eles:

Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 24).

Esta atividade foi proposta com base nas discussões em sala de aula e teve como objetivo incentivar os alunos a observarem o ambiente ao seu redor e a questionarem a crença apresentada por Kaique de que vivemos em uma realidade paralela àquela retratada pelo fotógrafo turco. As imagens revelam que a desigualdade social está presente em nossa proximidade, como evidenciado pelo meu relato sobre um aluno que desmaiou de fome durante

uma aula. Além de observar o ambiente, os alunos também demonstraram reflexão sobre si mesmos. “Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposições de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48).

É importante destacar que, muitas vezes, é necessário adotar uma abordagem decolonial, ou seja, propor formas de pensar a partir de uma posição epistêmica subalterna (MIGNOLO, 2008), para que possamos ter consciência não apenas do nosso entorno, mas também da influência do mundo sobre nós e do nosso papel político, ético e social.

O processo de autodecolonialidade, a partir da consciência de si e do mundo pode ser observado pela resposta da aluna Aurora no questionário reflexivo ao final do semestre letivo. Quando questionados sobre mudanças em sua percepção do mundo após a disciplina de Língua Inglesa, Aurora registrou a seguinte mensagem:

*[...] mudou a forma não só de enxergar o mundo como a mim mesma. Muitas vezes estamos apenas vivendo de uma forma automática e a as aulas com a professora Joyce pareciam um despertar, sentia como se a professora falasse "ei turma, isso aqui está acontecendo no mundo", "o que vocês vão fazer para mudar" e eu me sentia parte de um todo, sempre tive esse pensamento, mas as aulas eram como se fosse o despertador programado para todas as terças-feiras, às 19:30 de que tem um mundo lá fora esperando por nós e que precisamos acordar e agir para torná-lo melhor.*

*Questionário reflexivo – Aurora*

Aurora descreve a potência das aulas de língua inglesa em seu processo de transformação em relação à sua percepção do mundo e de si mesma. As aulas permitiram que a aluna compreendesse que ela é parte integrante do mundo e, como tal, possui responsabilidades políticas, éticas e sociais para agir em prol do bem coletivo. Seguindo esta mesma perspectiva, Freire (2000, p. 40) afirma que “a consciência do mundo, que possibilita a consciência de si, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de si nos tornam seres não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros”. Sob uma perspectiva decolonial, evoluímos de uma consciência individual para uma consciência coletiva.

Durante a aula sobre política, discutimos as desigualdades sociais e a importância da política no combate a essas desigualdades. Realizamos um debate presidencial simulado, no qual dois grupos elaboraram propostas políticas nas áreas de saúde, educação e segurança, apresentaram-nas aos demais alunos e responderam a perguntas formuladas pelos “eleitores”. Quando questionados sobre o que poderíamos fazer para combater as desigualdades

sociais, a aluna Mily respondeu prontamente: “*fazer boas escolhas políticas*”, demonstrando consciência da relação entre escolhas políticas e a perpetuação das desigualdades sociais. No entanto, diante da resposta de Mily, surge a questão: o que constitui uma boa escolha política? O trecho subsequente do meu diário aborda essa questão:

*Ao perguntar aos alunos “What makes a good politician?”. Sara respondeu instantaneamente: “Money”. Essa aluna foi a única que se identificou como de direita na turma. Ao ser questionada porque ela disse que ter dinheiro faz um bom político. Ela respondeu: **Infelizmente, no Brasil, se você não tiver dinheiro não vence as eleições. É preciso comprar apoio e voto para ser eleito.** Hanna disse que certa vez uma candidata entrou na casa dela e deu dinheiro a todos os parentes dela em troca de voto. Eu perguntei se ela vendeu o voto. Ela respondeu que não. **“Ficamos com o dinheiro, mas votamos em um candidato que tem os projetos aprovados”.***

Recorte do diário “Tudo é político” (01/11/2022)

O recorte do meu diário reflexivo relata uma discussão numa aula de língua inglesa sobre o que constitui um bom político. Ao ser questionada, Sara respondeu prontamente que dinheiro é o fator determinante. Percebo que Sara associou o adjetivo “bom” a políticos que compram votos para serem eleitos. Diante disso, interpreto que Sara se referia a políticos bem-sucedidos em termos eleitorais, independentemente de suas práticas éticas, levantando-nos, assim, a uma reflexão importante sobre a natureza da política, do processo eleitoral e o papel do dinheiro na política brasileira.

Ao afirmar que dinheiro é um fator determinante para vencer as eleições no Brasil, Sara aponta a existência de um sistema político no qual o poder econômico desempenha um papel significativo para a representação pública. A compra de votos, como mencionada por Sara e Hanna, é uma prática ilegal e antiética que compromete a integridade do processo eleitoral e contribui para o enfraquecimento da democracia.

O relato de Hanna sobre uma candidata que ofereceu dinheiro a seus familiares em troca de votos exemplifica essa prática em nosso contexto social. No entanto, a decisão de Hanna e sua família de aceitar o dinheiro, mas votar em outro candidato que propõe projetos e tem suas propostas aprovadas, demonstra que nem todos os eleitores são facilmente influenciados por táticas de políticos corruptos. A partir da fala de Hanna, pode-se inferir que, para ela e sua família, um “bom político” é aquele que trabalha em prol do bem comum.

O Brasil é reconhecido como um dos países mais desiguais do mundo e, nos últimos anos, sua democracia tem sido ameaçada por ataques a práticas e instituições democráticas.

De acordo com Prioli (2021), quando uma sociedade perde seu senso de coletividade e passa a operar exclusivamente com base em interesses individuais, a democracia está em perigo. A compra de votos e de apoio político são exemplos de ataques à democracia e formas de opressão social. Como afirma Freire (2005, p. 41-42), “ao tornar-se opressora, a realidade implica a existência de opressores e oprimidos”. Essa dinâmica cria uma relação contraditória entre políticos e eleitores, na qual ambos são polos opostos e dependentes. No entanto, ao problematizar, discutir e questionar a situação atual, como temos feito em nossas aulas, estamos superando o mito da modernidade eurocêntrica, conforme proposto por Dussel (2005), e colocando em prática a educação libertadora de Freire. Ambas as abordagens visam superar a contradição entre opressor e oprimido através da objetivação do opressor como causa da realidade atual. Como afirma Penna (2014):

A “Pedagogia do Oprimido” propõe a objetivação e a desconstrução do mito da estrutura opressora como estratégia para que o educando possa questionar temas e aspectos da realidade antes tidos como dados, superando assim sua visão fatalista do mundo. No mesmo sentido a literatura pós-colonial advoga pela objetivação e desconstrução do mito do eurocentrismo, através do paradigma da colonialidade/modernidade, como forma de produzir um conhecimento menos colonizado e excludente; daí seu caráter pedagógico para o campo das ciências sociais (PENNA, 2014, p. 192).

Durante todo o semestre letivo, busquei implementar práticas decoloniais, tanto em sala de aula quanto fora dela, através da problematização e questionamento da mitologia da opressão. Como resultado dessas práticas, apresento a resposta de Elise ao questionário aplicado ao final do semestre, no qual solicitei que os alunos relatassem um momento significativo durante as aulas e explicassem sua importância:

*“Todas as aulas na verdade, mas em especial a aula que levou a temática “política”, precisava sentir que não estava sozinha nas minhas convicções, me senti muito acolhida”.*

*Questionário de reflexão – Elise*

Durante o semestre letivo, a aluna Elise mencionou em diversas ocasiões que as aulas sobre temas de relevância social na disciplina de Expressão Oral em Língua Inglesa lhe permitiram perceber que era possível mudar o mundo através do ensino/aprendizagem de línguas e que, naquele momento, ela não se sentia mais sozinha nessa jornada. Para Elise, as aulas foram um conforto, pois, assim como eu durante minha graduação e início de carreira

docente, ela se sentia solitária em sua luta por mudanças em um ambiente educacional no qual muitos fecham os olhos para as desigualdades sociais e ignoram o caráter político da educação. Acredito que esse sentimento de Elise seja resultado das práticas decoloniais, por meio do esforço para construir uma comunidade em sala de aula na qual os alunos tivessem suas vozes centralizadas e fossem ouvidos com respeito e seriedade. Como afirma hooks (2017, p. 58), “a comunidade cria a sensação de compromisso compartilhado e de um bem comum que nos une”.

Assim como Elise, os alunos que responderam ao questionário<sup>94</sup> de reflexão demonstraram como as disciplinas de Língua Inglesa e Expressão Oral em Língua Inglesa contribuíram para a sua formação cidadã. O quadro, a seguir, apresenta as respostas dos alunos:

### Quadro 3- Respostas do questionário sobre o aproveitamento das disciplinas Língua Inglesa e Expressão Oral em Língua Inglesa

Contribuí bastante principalmente por causa das aulas temáticas, não estávamos ali somente para aprender Inglês estávamos ali para discutir temas sociais importantíssimos e que muitas vezes a gente não fala sobre e a professora mediava essa discussão de uma forma super tranquila. Eu já tinha um olhar crítico sobre determinados assuntos mas não passava disso, <b>hoje quero colocar em prática essa criticidade e realmente ser uma cidadã que contribui para a nossa sociedade.</b> Questionário Reflexivo – Aurora
Com certeza, sim. Sob diversas formas. <b>Sendo cidadão mais crítico, seletivo nas escolhas, mais compreensivo e empático.</b> Questionário Reflexivo – Ronald
Sim. Eu me considero uma pessoa que não está alheia aos problemas sociais como muita gente é. Acredito que por usar muito a internet, hoje em dia fica difícil ficar por fora (a não ser que a pessoa realmente não se importe). Mas, <b>as aulas ajudaram muito para direcionar a atenção a temas que eu não enxergava tanto</b> (como a dos testes em animais). Questionário Reflexivo – João Miguel
Muito! <b>Pude aumentar a análise nas minhas aulas e deixou meu senso crítico bastante aguçado</b> , conheci temas novos, vocabulários novos e aprendi não só com a professora, mas com a vivência com meus colegas de curso. Questionário Reflexivo – Elise
Com toda certeza! <b>Me fez refletir mais sobre questões sociais, mas não apenas na reflexão, mas sim seguir para a atuação, agir, fazer algo de fato sobre.</b> Questionário Reflexivo – Alice
Sim, muito. Me fez refletir sobre diversos temas sociais que muitas vezes pelo dia a dia acabam passando despercebidos. <b>Me fez pensar em como posso contribuir para um mundo melhor.</b> Questionário Reflexivo – Sara
Sim! Os assuntos abordados na sala de aula me faziam pensar muito em como <b>eu poderia contribuir para melhorar o mundo, quais atitudes eu deveria tomar, o que eu poderia fazer para ajudar o próximo e em como eu posso estudar/pesquisar sobre temas sociais. Me fez pensar sobre empatia, respeito, cuidado, amor, etc.</b> Questionário Reflexivo – Liz
Totalmente! <b>Acredito que todos nós deixamos algo no outro. Essa disciplina contribuiu para que eu desenvolvesse um olhar mais atento (e carinhoso) em relação as coisas ao meu redor.</b> Questionário Reflexivo – Elisabeth
Sim, foram trabalhados muitos temas socialmente relevantes durante as aulas, aprendemos e refletimos

94 No questionário foi perguntado “A disciplina contribuiu para a sua formação cidadã? Se sim, de que forma?”

sobre muitos assuntos, e <b>pude levar isso para a minha vida, através da motivação de realizar mudanças positivas para a sociedade e para o planeta.</b>
---

Questionário Reflexivo – Amy
------------------------------

Sim, <b>me fez olhar com mais atenção para problemas na minha comunidade e como minhas ações afetam e/ou contribuem para isso.</b>
--

Questionário Reflexivo – Cecília
----------------------------------

Posso dizer que essa foi uma das disciplinas que mais contribuiu em minha formação, seja profissional ou como <b>cidadão</b> , pois <b>ajudou a ampliar a visão de mundo e o pensamento crítico sobre as várias questões sociais relevantes existentes em nossa sociedade.</b>
--

Questionário Reflexivo – Tiago
--------------------------------

Fonte: Questionários reflexivos (2022)

As respostas dos alunos destacam a potência das aulas temáticas no ensino/aprendizagem de língua inglesa e expressão oral, conforme podemos perceber nos trechos de Aurora “*não estávamos ali somente para aprender Inglês estávamos ali para discutir temas sociais importantíssimos*”, João Miguel “*as aulas ajudaram muito para direcionar a atenção a temas que eu não enxergava tanto*”, Alice “*Me fez refletir mais sobre questões sociais*” e Amy “*foram trabalhados muitos temas socialmente relevantes durante as aulas, aprendemos e refletimos sobre muitos assuntos*”. Os relatos dos alunos evidenciam a necessidade e importância de um ensino/aprendizagem de línguas além do ensino linguístico e das orientações do livro didático. Se de fato queremos impactar e modificar a realidade social em que vivemos, é preciso aproximar a escola/universidade dos problemas sociais. Para isso, é necessário que o ensino/aprendizagem de línguas seja contextualizado e relacionado às questões sociais relevantes e que os alunos tenham a oportunidade de usar a(s) língua(s) em situações reais e significativas, para que possam desenvolver habilidades linguísticas, reflexivas, críticas e culturais.

Como consequência da abordagem sobre temas de relevância social, os alunos destacaram a **críticidade** como o fator mais desenvolvido durante as aulas de Língua Inglesa e Expressão Oral. Essa afirmação pode ser percebida nos relatos de Aurora “*hoje quero colocar em prática essa criticidade e realmente ser uma cidadã que contribui para a nossa sociedade*”, Ronald “*Sendo cidadão mais crítico, seletivo nas escolhas, mais compreensivo e empático*” e Elise “*Pude aumentar a análise nas minhas aulas e deixou meu senso crítico bastante aguçado*”. Segundo Janks (2013), a criticidade é uma característica fundamental do letramento crítico. Ela afirma que a criticidade reside na capacidade de reconhecer que o ponto de vista do autor de um texto, por exemplo, não coincide necessariamente com a visão do leitor, localizados, muitas vezes, em contextos sociais e culturais diferentes. Ainda, Pennycook (2006, p. 67), entende o termo crítico como: “no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico no sentido neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. Des-

se modo, compreendo que as aulas temáticas, reflexões e discussões trabalhadas no decorrer das aulas foram capazes de problematizar as vivências dos alunos, ampliar suas visões de mundo de modo a sensibilizarem-se com questões sociais importantes.

Ademais, os alunos apontam mudanças comportamentais, relacionais e emocionais a partir das aulas de Língua Inglesa e Expressão Oral. A exemplo das respostas de Liz “*Me fez pensar sobre empatia, respeito, cuidado, amor, etc.*”, Sara “*Me fez pensar em como posso contribuir para um mundo melhor*”, Liz “*em como eu poderia contribuir para melhorar o mundo, quais atitudes eu deveria tomar, o que eu poderia fazer para ajudar o próximo e em como eu posso estudar/pesquisar sobre temas sociais*”, Elisabeth “*Essa disciplina contribuiu para que eu desenvolvesse um olhar mais atento (e carinhoso) em relação as coisas ao meu redor*” e Tiago “*me fez olhar com mais atenção para problemas na minha comunidade e como minhas ações afetam e/ou contribuem para isso*”.

Com base nas respostas dos alunos, percebo que o conhecimento construído durante as disciplinas de Língua Inglesa e Expressão Oral contribuiu, em certa medida, para mudanças comportamentais, relacionais e emocionais nos alunos. Essas mudanças ultrapassam os limites individuais e se ampliam para os outros, no sentido de preocuparem-se com questões sociais relevantes, ao mesmo tempo em que se caracterizam como cidadãos reflexivos, mais empáticos, agentes de mudança e que, cientes do seu papel social, desejam agir com solidariedade em sociedade. Assim, os alunos demonstram que as práticas decoloniais desempenharam um papel importante em sua formação cidadã, ajudando-os a desenvolver um olhar mais crítico e afetivo sobre questões sociais e motivando-os a agir para promover mudanças positivas na sociedade.

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento dessas habilidades críticas e reflexivas não se limita apenas ao contexto escolar/universitário, mas pode ser aplicado em diversas áreas da vida dos alunos. Uma vez que, ao desenvolverem um olhar mais crítico e afetivo sobre o mundo ao seu redor, os alunos tornam-se mais conscientes de suas ações e do impacto que elas têm na sociedade.

Nesse sentido, penso que foram plantadas sementes de solidariedade (LEVINÁS, 1997; DUSSEL, 2002; FREIRE, 1996) e amorosidade que serão multiplicadas por meio do fazer docente de cada aluno. Acredito que a solidariedade que foi plantada, vai além da solidariedade assistencialista relatada no início desta seção, mas trata-se da solidariedade que reconhece o outro de forma recíproca (LEVINÁS, 1997); a solidariedade ética que respeita a

subjetividades do outro (DUSSEL, 2002); a solidariedade política que denuncia o colonialismo e valoriza o bem comum (FREIRE, 1996). Em suma, a solidariedade como conhecimento que emancipa e que nos possibilita questionar e desafiar as imposições coloniais e construir relações mais harmoniosas, justas e igualitárias com os outros.

Assim, uno-me a Freire (2003), que acredita que a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano. Que nessa consciência do inacabado, nós, que fazemos a educação, possamos colocar em prática pedagogias que valorizam o respeito, o diálogo, a ética e a solidariedade. Somadas à pedagogia freireana e ao pensamento decolonial, nós, professores e pesquisadores, podemos lançar mão de práticas decoloniais com vistas à preservação, valorização e humanização da sociedade.

#### 4.2 “LIVRO XENOFÓBICO! PROCESSA, PROFESSORA!”

*Sou o gibão do vaqueiro, sou cusuz sou rapadura  
Sou vida difícil e dura  
Sou nordeste brasileiro  
Sou cantador violeiro, sou alegria ao chover  
Sou doutor sem saber ler, sou rico sem ser granfino  
Quanto mais sou nordestino, mais tenho orgulho de ser  
Da minha cabeça chata, do meu sotaque arrastado  
Do nosso solo rachado, dessa gente maltratada  
Quase sempre injustiçada, acostumada a sofrer  
Mais mesmo nesse padecer eu sou feliz desde menino  
Quanto mais sou nordestino, mais orgulho tenho de ser*

*Ser Nordeste – Bráulio Bessa*

Ao longo da minha vida estudantil, raramente as aulas de língua inglesa não foram conduzidas pelo livro didático. As aulas que mais me marcaram e nas quais a aprendizagem foi mais significativa foram aquelas em que o professor propôs atividades nas quais o uso da língua precedia as regras gramaticais, ou seja, quando o ensino envolvia prática e teoria em conjunto, de forma contextualizada e significativa. Durante a graduação, o livro didático também era o principal norteador<sup>95</sup> do ensino de língua inglesa, pois estava incluído na ementa da disciplina e era seguido rigorosamente nas aulas. Como resultado, apesar da minha percepção sobre a aprendizagem através do livro didático, fui ensinada a segui-lo rigo-

---

95 Neste contexto, ao utilizar o termo “norteador”, refiro-me não apenas ao fato de o livro didático ser o guia da aula, mas também ao fato de que o norte global direciona os conteúdos que devem ser ensinados no sul global.

rosamente. Foi somente durante o mestrado, em 2015, quando comecei a trabalhar com aulas temáticas, que comecei a questionar os conteúdos do livro didático e buscar outros recursos para as aulas de inglês.

É importante destacar que o uso do livro didático é exclusivo da disciplina de língua inglesa e que há uma rigorosidade em segui-lo, pois é “necessário” cumprir um número determinado de unidades por disciplina para que o curso ofereça o máximo de conteúdos ao final das disciplinas de língua inglesa, permitindo que os alunos alcancem pelo menos o nível intermediário. No entanto, acredito que avançar nas unidades do livro não garante a aprendizagem. Atualmente, nos dois campi onde leciono, é adotada a coleção *New Total English*<sup>96</sup> da *Pearson*. Embora eu ainda utilize esse material nas aulas de língua inglesa, ele desempenha um papel secundário e é utilizado de maneira crítica e reflexiva, como ocorreu na aula que descreverei a seguir.

Durante uma aula de língua inglesa no campus III, ao utilizar o livro didático, nos deparamos com um mapa que marcava alguns países com letras e pedia que os alunos os identificassem, bem como as nacionalidades e línguas correspondentes. A seguir, o mapa:

**Figura 40- Imagem de um mapa global**



Fonte: *New Total English Elementary*<sup>97</sup>

96 A coleção *New Total English*, indicada para aprendizes adultos e baseada no inglês britânico, é composta por 6 livros (A1 ao C1) e foi escrita por Antonia Clare, Araminta Crace, Diane Hall, JJ Wilson, Jonathan Bygrave e Mark Foley. O material inclui o livro do professor (físico e digital), o livro do aluno, o workbook e outros recursos digitais.

97 *New Total English* – Unidade 1, página 10.

Embora eu tenha lecionado com esse livro por alguns anos, foi a primeira vez que observei a ausência de letras no continente africano e a predominância de países europeus. Embora tardia, atribuo essa percepção, ao meu olhar mais atento, crítico e decolonial, desenvolvido durante minha pesquisa de doutorado, mas que é necessário a todo momento para todos os professores de línguas. Nessa perspectiva, Bezerra, Agra e Araújo (2020) destacam a responsabilidade do docente de línguas em questionar os saberes eurocêntricos e nos convidam a refletir sobre os discursos que estamos propagando, questionando se continuaremos com o discurso eurocêntrico da homogeneização ou se promoveremos discursos de resistência aos dominantes.

Diante disso, percebo que, durante a graduação, fui formada para aceitar cegamente as imposições eurocêntricas do livro didático, como é o caso do livro *New Total English*, que estabelece que os alunos devem conhecer a maioria dos países da Europa, mas não precisam conhecer os países africanos ou os demais países vizinhos da América do Sul, suas línguas e nacionalidades em inglês. Diante disso, uno-me às autoras, professoras de línguas adicionais e colegas de pós-graduação que estão empenhadas em resistir e romper com os padrões hegemônicos.

Entendemos que foi a colonização européia nas Américas que trouxe consigo a ideia de Europa como a grande civilização do mundo, de modo impositivo em todas as formas de constituição e organização da vida e do conhecimento. Desse modo, o padrão eurocêntrico foi instituído como superior, em detrimento de tudo que era considerado conhecimento local que, por sua vez, passou a ser visto como inferior (BEZERRA; AGRA; ARAÚJO, 2020, p. 99).

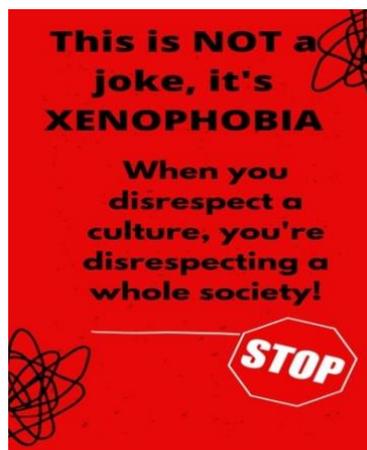
Portanto, como forma de questionar a geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2008), e subverter as imposições eurocêntricas, minha primeira atitude decolonial foi perguntar aos alunos o que havia de estranho no mapa. Eles identificaram a predominância dos países europeus, a ausência dos países africanos e o número reduzido de países da América do Sul, apenas Brasil e Argentina. Esse posicionamento apresentado no livro didático reafirma a estratégia modular da modernidade, conforme descrita pela rede de pesquisadores da perspectiva teórica da Modernidade/Colonialidade (GROSFOGUEL, 2016). Conforme aponta Oliveira (2016), “esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Após a identificação feita pelos alunos, a aluna Anny rapidamente protestou: “*Livro xenofóbico! Processa, professora!*”. Sua fala revela indignação ao identificar o crime de xenofobia, seguida de um apelo por ação. Essa é a postura que considero adequada em relação àqueles que violam as leis. No entanto, neste caso específico, trata-se do que Quijano (2005) e Mignolo (2008) chamam de colonialidade do saber, entendida como uma imposição eurocêntrica na produção de conhecimentos. Desse modo, as teorias produzidas nos países europeus projetam suas experiências para o resto do mundo, especialmente para os países da África e América do Sul, desconsiderando as diversas formas de conhecimento produzido nesses países.

Ao refletir sobre as implicações da colonialidade do saber na educação e na formação de professores, percebo que a imposição eurocêntrica na produção de conhecimentos pode levar à desvalorização cultural e invisibilização de outras formas de conhecimento e experiências, perpetuando desigualdades e injustiças. Portanto, é importante “uma postura ofensiva de intervenção, transgressão e reconstrução” (WALSH, 2009, p. 234), por meio de práticas decoloniais que promovam uma educação democrática e libertadora capaz de valorizar a diversidade cultural de conhecimentos e experiências.

Diante da denúncia e apelo da aluna Anny e do contexto social brasileiro após as eleições presidenciais de 2022, quando nordestinos sofreram xenofobia por suas escolhas políticas, decidi praticar o que Mignolo (2007) chama de **desobediência epistêmica**, isto é, questionar e desafiar os paradigmas dominantes de conhecimento e buscar outras formas de produzir conhecimento e compreender o mundo. Nesse sentido, propus que os alunos do campus III pesquisassem sobre os países que não foram contemplados no mapa do livro didático, suas nacionalidades e línguas, e apresentassem suas descobertas em sala de aula. Para as outras turmas, solicitei pesquisas sobre xenofobia, gravação de *podcasts* sobre o tema e criação de *cards* contra a xenofobia. Os *cards* produzidos pelos alunos foram feitos no aplicativo *Canva* e compartilhados nos *stories* de seus perfis no *Instagram* e no grupo da turma no *WhatsApp*. A seguir, alguns resultados:

Figura 41- Produção<sup>98</sup> da estudante Mily



Fonte: Produção dos estudantes (2022)

Figura 42- Produção<sup>99</sup> do estudante Tiago



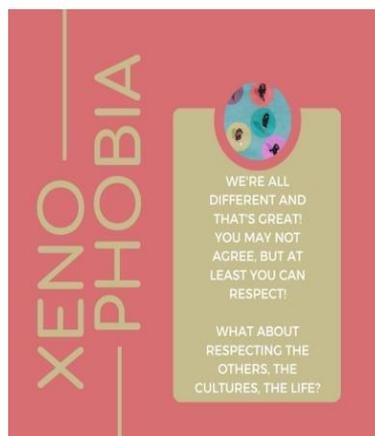
Fonte: Produção dos estudantes (2022)

---

98 Tradução: Isso não é uma piada, é xenofobia. Quando você desrespeita uma cultura, está desrespeitando uma sociedade inteira! Pare.

99 Tradução: Xenofobia é crime. Lute por uma sociedade mais tolerante, onde a diversidade é celebrada e não temida. Não propague discursos de ódio. Respeito!

**Figura 43- Produção<sup>100</sup> da estudante Alice**



Fonte: Produção dos estudantes (2022)

Em termos gerais, a xenofobia é um preconceito caracterizado pela intolerância e/ou discriminação contra estrangeiros. Esse problema social está frequentemente associado a fatores históricos, religiosos e/ou culturais. Essa aversão irracional a determinadas nacionalidades e culturas pode gerar diversos tipos de violência, incluindo constrangimento, humilhação e agressões morais, físicas e psicológicas. Por isso, a importância de abordarmos temas dessa natureza em sala de aula no sentido de decolonizar o ensino. Como afirma Mignolo (2007), o caminho para o futuro é a linha epistêmica, isto é, “a oferta do pensamento decolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas “almas” e que revelam ao seu modo de pensar e de saber” (MIGNOLO, 2007, p. 323).

Os *cards* produzidos pelos alunos Mily, Tiago e Alice chamam atenção para a importância do respeito à diversidade. Os alunos usam palavras de ordem como “pare”, “não espalhem discursos de ódio” e “respeite” para exigir do interlocutor uma conduta respeitosa em relação às diferenças. Além disso, Mily antecipa a justificativa de alguns xenófobos que, normalmente, caracterizam o ato como brincadeira, argumentando que não se trata de uma piada. Tiago alerta que xenofobia é crime<sup>101</sup> e usa imagens de pessoas de diversas raças e etnias para ilustrar a importância do respeito à diversidade social e cultural.

O trecho “*somos todos diferentes e isso é ótimo*” do terceiro *card*, produzido por Alice, chama a minha atenção na medida em que enaltece a grandiosidade das diferenças étnicas e raciais. Essa mensagem me faz refletir sobre uma lição da natureza: quanto mais biodi-

100 Tradução: Xenofobia. Todos nós somos diferentes e isso é ótimo! Você pode não concordar, mas pelo menos pode respeitar. Que tal respeitar os outros, as culturas, a vida?

101 Serão punidos os crimes “resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”, de acordo com a Lei 9459, de 13 de maio de 1997.

versa for uma região, mais saudável e fértil ela será. A potência e o equilíbrio dos ambientes naturais são intensificados pelas interações entre os diversos seres. Além disso, a diversidade cultural pode nos ajudar a desenvolver uma visão mais ampla e holística do mundo, levando em consideração diferentes perspectivas e experiências. Essa perspectiva mais ampla e diversa pode nos ajudar a tomar decisões mais informadas e a desenvolver soluções mais eficazes para os problemas sociais que enfrentamos. Como nos orienta Acosta (2016, p. 104) em sua obra “O Bem Viver”, “devemos aceitar que o ser humano se realiza em comunidade, com e em função de outros seres humanos, como parte integrante da Natureza”. Essa perspectiva valoriza a diversidade cultural e promove a cooperação e o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais.

Krenak (2022) propõe o conceito de **alianças afetivas**, no qual valoriza-se a diversidade dos mundos diferentes e propõe uma relação harmoniosa entre eles. Segundo o autor:

A dança das alianças afetivas que envolve a mim e uma constelação de pessoas e seres na qual eu desapareço: não preciso mais ser uma entidade política, posso ser só uma pessoa dentro de um fluxo capaz de produzir **afetos e sentidos**. Só assim é possível conjugar *o mundizar*, esse verbo que expressa **a potência de experimentar outros mundos, que se abrem para outras cosmovisões e consegue imaginar pluriversos** (KRENAK, 2022, p. 82-83).

Krenak (2022) nos ensina o poder de construir relacionamentos e conexões com os outros, o que nos permite transcender nossas identidades individuais e fazer parte de algo maior, possibilitando novas maneiras de ver e experimentar o mundo. Desse modo, as relações humanas podem ser enriquecidas pelas interações com a diversidade social e cultural. A interação entre gentes de diferentes origens sociais e culturais pode ampliar nossa compreensão do mundo e nos ajudar a desenvolver diferentes soluções para os desafios que enfrentamos. Nesse sentido, quando superamos o medo do diferente e permitirmos a interação com o outro, possibilitamos a criação de laços afetivos que são capazes de promover a empatia e o respeito mútuo, valores fundamentais para a vida em comunidade.

No Brasil, observa-se um aumento nos casos de xenofobia contra estrangeiros, principalmente africanos e venezuelanos. Além disso, há uma crescente onda de preconceito praticado por indivíduos das regiões Sul e Sudeste contra moradores das regiões Norte e Nordeste. Esses atos são frequentemente liderados por grupos radicais de extrema direita, compostos principalmente por homens brancos, descendentes de europeus. De acordo com



Ao final da aula de língua inglesa, Aurora registrou em seu diário uma reflexão sobre o uso do livro didático. Ela observou que:

*“A aula, como sempre, foi ótima. A forma como a professora ministra a aula desde o início até o fim nos mostra como a aula foi **planejada**. Sem contar também nos recursos e habilidades que trabalhamos, como o **speaking**, durante toda a aula, o **listening**, com o vídeo, o **reading** com a biografia e o **writing** com as questões de desembaralhar e **isso tudo sem ser uma aula “chata” apenas seguindo o livro**”.*

*Diário reflexivo – Aurora*

O relato de Aurora destaca a importância do planejamento cuidadoso e da utilização de uma variedade de recursos e habilidades para tornar a aula mais dinâmica e envolvente. Ela observa que, ao não se limitar apenas ao conteúdo do livro, a aula se tornou mais atrativa e prazerosa para os alunos. O uso de diferentes recursos e atividades pode ajudar a manter o interesse dos alunos e evitar que a aula se torne monótona. Essa reflexão de Aurora sugere que uma abordagem pedagógica eficaz não precisa seguir estritamente o livro didático. Com um planejamento cuidadoso, é possível engajar os alunos e promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas importantes, além de estimular o pensamento crítico através da abordagem de temas socialmente relevantes que geralmente não são tratados nos livros didáticos. Paiva, (2023) defende a inclusão de textos que auxiliem os alunos a refletir sobre temas como fascismo, racismo, homofobia, misoginia e outros tipos de preconceito na sala de aula. Os autores argumentam que o papel dos educadores inclui combater esses preconceitos e que os livros didáticos podem não abordar adequadamente todos esses temas (PAIVA; MENICONI; IFA, 2023).

É importante ressaltar que o objetivo dessa reflexão não é excluir o livro didático das aulas de língua inglesa, pois reconheço sua relevância no contexto da sala de aula e os desafios de planejar uma aula sem um direcionamento definido. No entanto, é fundamental utilizar o livro didático de maneira crítica e consciente das imposições eurocêntricas e preconceitos diversos nele presentes. Conforme orienta Paiva (2023, p. 131), “os livros atuais apresentam uma variedade de gêneros e cabe ao professor selecionar o que deseja utilizar, fazendo adaptações ou complementando o material, se necessário”.

Considerando as imposições do livro didático mencionadas anteriormente, bem como as práticas decoloniais por meio do uso da língua inglesa como forma de subverter as imposições eurocêntricas, reflito sobre o potencial da “língua do opressor” como uma contralín-

gua, ou seja, um instrumento de resistência. hooks (2017) exemplifica que a aprendizagem do inglês permitiu aos africanos escravizados recuperar seu poder pessoal em um contexto de dominação, pois ao compartilharem uma língua comum, puderam construir uma comunidade de resistência e solidariedade política. Dessa maneira estratégica, hooks assim explica: “obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (hooks, 2017, p. 233).

Para alcançar uma educação, de fato, libertadora (FREIRE, 2005), é fundamental contarmos com professores críticos e sensíveis, capazes de reconhecer seu potencial de mudança e adotar atitudes decoloniais por meio de estratégias transgressoras. Essas características possibilitam um repensar às formas de ensinar e aprender línguas, especialmente a língua inglesa. Nessa perspectiva, hooks (2017) argumenta que:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação para as artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63).

Nossos alunos desejam ter suas vozes centralizadas e respeitadas, bem como a liberdade para aprender, desaprender e reaprender a língua inglesa em uma perspectiva intercultural. Para isso, é necessário adotar uma pedagogia crítica e reflexiva que envolva os alunos na aprendizagem da língua adicional como um passaporte para a prática libertadora e mudança social.

Seguindo as orientações de hooks (2017), tenho buscado transformar a sala de aula em um espaço de expressão de ideias, emoções e diversidade cultural. Essas transformações incluem questionar as imposições do livro didático e abordar temas relevantes a partir das vivências dos alunos, acolhendo suas histórias de vida e incentivando a reflexão crítica sobre seu papel social. Acredito que essa abordagem crítica foi fundamental para desconstruir entre os alunos a ideia de que o livro didático é inquestionável e que deve ser seguido à risca. Eles aprenderam a questionar o conteúdo do livro com base em suas necessidades locais, culturais e sociais, percebendo a importância de utilizar o livro didático de maneira crítica, em conjunto com outros recursos relevantes, conforme podemos ver a seguir nos relatos de Cecília e Tiago.

Ao final do semestre letivo, questionei os alunos sobre o que haviam aprendido nas aulas que poderia contribuir para suas vidas profissionais. Algumas das respostas obtidas foram as seguintes:

#### Quadro 4 - Aprendizados nas aulas

<p><i>A <b>educação inovadora, democrática e gentil</b>. O sentimento que a professora passou é o mesmo que quero transmitir em minhas aulas. <b>Sensação de leveza, liberdade e acolhimento</b>.</i></p> <p><i>Questionário de reflexão – Hanna</i></p>
<p><i>Que o <b>inglês não é apenas gramática</b>, os professores de inglês também podem <b>ir além do livro didático</b>, explorar coisas novas e trabalhar assuntos diferentes.</i></p> <p><i>Questionário de reflexão – Cecília</i></p>
<p><i>Aprendi a <b>ser mais humano</b>, compreendendo as limitações alheias, bem como a melhor maneira de aplicar conhecimentos sob a <b>perspectiva decolonial</b>.</i></p> <p><i>Questionário de reflexão – Ronald</i></p>
<p><i>Metodologias de ensino para aulas de língua inglesa. Além do exemplo das próprias aulas, ao final, também costumávamos conversar sobre metodologia: as aulas temáticas, atividades, dinâmicas, entre outros. Para mim, abriram-se novos horizontes para o <b>ensino de língua inglesa de forma contextualizada e participativa e através de uma perspectiva decolonizadora</b>.</i></p> <p><i>Questionário de reflexão – Amy</i></p>
<p><i>Utilizar os conteúdos das aulas correlacionados <b>com as vivências dos alunos</b> e buscando deles um <b>senso crítico e reflexivo</b>. Formas de interação, <b>além do texto e livro</b>, como o uso de jogos para exercitar o vocabulário, mídias que permitam os alunos <b>trazer suas falas sem medo</b>. E como tornar o ambiente sala de aula num lugar de <b>acolhimento, apoio e aprendizado</b>.</i></p> <p><i>Questionário de reflexão – Tiago</i></p>
<p><i>Aprendi que pode existir <b>respeito mútuo em sala de aula</b>, aprendi com a professora Joyce que posso ser uma profissional <b>empática</b>, que eu posso transmitir sabedoria aos meus alunos de diversas formas diferentes, que também <b>posso trabalhar em meus alunos o lado "humano"</b> deles e que podemos <b>crescer juntos!</b></i></p> <p><i>Questionário de reflexão – Liz</i></p>

Fonte: questionário de reflexão (2022)

A leitura dos relatos dos alunos me emociona profundamente, pois eles revelam a concretização de algumas aspirações para a minha prática docente: transcender o ensino de conteúdos e transformar a sala de aula em um espaço de afetos, acolhimento, criticidade e humanização. Em favor de uma educação libertadora, conforme Freire (2000, p. 22) nos ensina, “uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra”. Os relatos mostram um processo de ensino-aprendizagem de línguas que promove o desenvolvimento integral do aluno, através de uma metodologia afetiva, crítica e engajada que confere significado ao processo de ensino-aprendizagem e desperta o melhor no ser humano.

Nesse sentido, esses relatos revelam a potência das práticas decoloniais vivenciadas durante a pesquisa. Essas práticas levaram a mudanças nos padrões comportamentais dos alunos, refletindo uma transformação em seu modo de ser. Por exemplo, Ronald relata que

“*aprendeu a ser mais humano*”, enquanto Liz afirma que “*aprendeu com a professora Joyce que pode ser uma profissional empática*”. Essas mudanças podem ser consideradas como parte de um processo decolonizador do ser, no qual as gentes são encorajadas a questionar e rejeitar padrões de pensamento e comportamento coloniais por meio da adoção de novas perspectivas e práticas educacionais e sociais. Essas práticas decoloniais, além de modificar a maneira de ser desses alunos, também representam uma esperança de futura transformação social, à medida que impactam outros alunos por meio do potencial educacional. Como Liz afirma, “*tenho a oportunidade de desenvolver o aspecto ‘humano’ em meus alunos*”.

Segundo Freire (2005), a humanização do indivíduo se contrapõe a tudo que o desumaniza, como a opressão, o ódio, a violência, a injustiça, etc. Portanto, ser humano é ser um ser inacabado, em constante processo de autodesenvolvimento e ser capaz de respeitar as diferenças e aprender com elas. Freire nos orienta que a educação libertadora é o caminho para a construção da nossa humanização, envolvendo uma consciência crítica e esperançosa que capacita os educandos a se tornarem protagonistas do processo educativo:

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

Nesse contexto, Maldonado-Torres (2020) complementa ao afirmar que o sujeito é um campo de luta e um espaço que é controlado e dominado para manter a coerência de uma determinada ordem e visão de mundo. Ao questionar, rejeitar e modificar padrões coloniais, como a recusa à educação opressora, os alunos iniciam o processo de **giro decolonial** por meio da transformação de suas subjetividades. Essa transformação lhes permite desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor, tornando-se livres do controle e da dominação. Portanto, a visão de Freire (2000) sobre a educação libertadora se alinha com a perspectiva de Maldonado-Torres (2020) sobre o sujeito como um campo de luta. Ambos ressaltam a importância da resistência, da transformação e do desenvolvimento de uma consciência crítica para alcançar a liberdade.

As mudanças nos padrões comportamentais das gentes da pesquisa foram estabelecidas por meio das práticas decoloniais as quais, possivelmente, refletem em suas abordagens metodológicas que desafiam a educação opressora. Essas atitudes incluem a exploração de

outras onto-epistemologias e metodologias, conforme relatado por Cecília, que afirma que “*os professores de inglês também podem ir além do livro didático, explorar coisas novas e trabalhar assuntos diferentes*”. Ronald destaca a importância de “*compreender as limitações alheias*”, enquanto Amy relata que, além das aulas temáticas, os alunos também discutiam metodologias, atividades e dinâmicas. Tiago enfatiza a importância de correlacionar os conteúdos das aulas com as vivências dos alunos e de promover o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo. Liz, por sua vez, afirma que “*pode transmitir sabedoria aos seus alunos de diversas formas diferentes*”.

As práticas pedagógicas demonstradas pelos alunos transcendem as abordagens metodológicas e incorporam uma atitude decolonial na prática docente. De acordo com Maldonado-Torres (2020), enquanto o método estabelece a relação entre o sujeito e o objeto, a atitude se refere à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Nesse sentido, uma mudança na atitude é fundamental para um engajamento crítico contra as colonialidades e para estabelecer a decolonialidade como um projeto. Assim, as atitudes pedagógicas apresentadas pelos alunos reforçam a mudança de paradigma em relação à colonização do ser, saber, poder e sentir. Portanto, valorizar outras formas de conhecimento, acolher as limitações dos alunos, ensinar de uma forma entusiasmada e inspiradora, valorizar as vivências dos alunos na construção do conhecimento crítico, colocar uma educação libertadora em prática e ensinar e aprender com os alunos são atitudes que considero decoloniais que contrapõem às imposições acadêmicas.

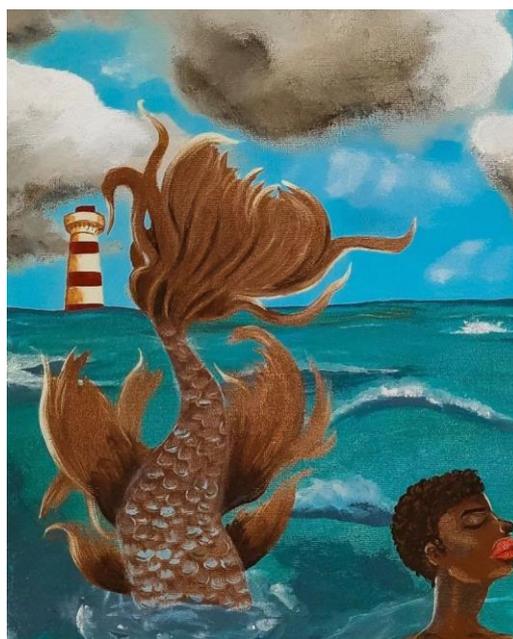
As consequências das mudanças comportamentais e das atitudes decoloniais também são refletidas nas percepções e sensações apresentadas pelos alunos e têm impacto em suas vivências futuras como professores e em suas relações sociais. Hanna relata que uma “*educação inovadora, democrática e gentil*” proporciona uma “*sensação de leveza, liberdade e acolhimento*”. Amy afirma que essas práticas “*abriram novos horizontes para o ensino de língua inglesa de forma contextualizada e participativa, através de uma perspectiva decolonizadora*”. Tiago destaca a importância de “*tornar o ambiente da sala de aula um lugar de acolhimento, apoio e aprendizado*”, enquanto Liz enfatiza o valor do “*respeito mútuo em sala de aula*”.

Nesse sentido, Fanon (2008) nos ensina que é o desejo do eu de tocar o outro, de sentir e revelar-se no outro que torna possível a formação de uma atitude decolonial, mesmo diante dos obstáculos apresentados pela lógica da modernidade/colonialidade. Essa atitude é uma resposta aos efeitos das imposições eurocêntricas e permite que os indivíduos se conec-

tem uns com os outros de maneira mais dialógica e amorosa. Essa reflexão me faz pensar que as práticas decoloniais têm o potencial de promover mudanças profundas nas relações sociais dos alunos, modificando não somente as gentes da pesquisa, como também as estruturas de poder e culturas. Esses aspectos são partes indissociáveis da colonialidade do poder e suas modificações são capazes de alterar a lógica dominante (MALDONADO-TORRES, 2020).

Ao refletir sobre o meu processo de autodecolonidade, percebo que as práticas decoloniais desenvolvidas nesta pesquisa também transformaram o meu modo de ser, observar o meu entorno e interagir no/com o mundo. Essa transformação ocorreu à medida que essas práticas possibilitaram uma potencialização da minha criticidade, conscientização e compreensão das estruturas de poder existentes, bem como suas influências em minha formação docente. Essa compreensão foi capaz de transformar a maneira como ensino, aprendo e me relaciono com os meus alunos, por meio de laços afetivos, e como percebo o mundo ao meu redor.

#### 4.3 “QUERO UM PROFESSOR NEGRO NA MINHA BANCA” - PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS DA UNEAL



“*Quero um professor negro na minha banca*” – foi o pedido de Khalid, participante desta pesquisa, após finalizar o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre “Raça, Língua Inglesa e Racismo”. Diante da exigência justificada de Khalid, percebi que nos dois *campi* (Arapiraca e Palmeira dos Índios) onde leciono só há **um professor negro** de língua inglesa. Apesar de ser o único professor negro do curso de Letras/Inglês, ele é sempre acessível e aceitou, prontamente, participar da banca de TCC. Mas confesso que a ausência de professores negros na academia era algo tão naturalizado que nunca havia me incomodado. Foi preciso um aluno negro fazer tal exigência para que eu percebesse que não se trata de um simples ato de vontade individual, mas sim da percepção de que o racismo é um ato de opressão que nega direitos (RIBEIRO, 2019) e espaços.

Tendo consciência de que o racismo é estrutural e de que o silêncio nos torna ética e politicamente responsáveis pela sua manutenção (ALMEIDA, 2019), como cidadã e professora-formadora, tenho o dever ético e social de questionar tal realidade e agir em prol da mudança. Essa situação reforça a importância e urgência de decolonizar a academia, no sentido de garantir uma intervenção na constituição de todos os segmentos do espaço universitário “no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.)” (CARVALHO, 2020, p. 81). É com essa perspectiva intervencionista que inicio essa seção.

No Brasil, desigualdades social e racial andam juntas. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>106</sup>, pessoas negras são as que mais sofrem no país pela má distribuição de renda e falta de oportunidades. Embora representem 55,8% da população e 54,9% da força de trabalho brasileira, somente 29,9% das pessoas negras ocupavam cargos de gerência, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 - PNAD<sup>107</sup>. Essa desvantagem também pode ser percebida na renda salarial da população negra que é de cerca de R\$1.608 contra os R\$2.796 das pessoas brancas. Nessa mesma perspectiva, as mulheres brancas recebem cerca de 70%

---

105 Rodrigo Barbosa é um artista negro, ativista da igualdade racial, dançarino, aluno do curso de Letras/Inglês – Campus III e meu orientando de TCC. Imagem disponível no Instagram: @venus\_puer.

106 Fonte: BRASIL. IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. 2019. Disponível em: [liv101681\\_informativo.pdf \(ibge.gov.br\)](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) Acesso em 19 de fevereiro de 2023.

107 Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

a mais que as mulheres negras, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA<sup>108</sup> de 2016. Mesmo levando em consideração o nível de escolaridade, a desigualdade social ainda é mantida, uma vez que a maioria das ocupações informais e taxa de desemprego é composta pela população negra. Percebe-se também que essa desigualdade continua em outros segmentos, como política e violência.

Contudo, a esperança vem da educação. Segundo dados do IBGE, pela primeira vez, os estudantes pretos e pardos são a maioria nas instituições públicas de ensino superior, ocupando cerca de 50,3% do número total de estudantes. Atribuo esse avanço ao movimento de decolonização do padrão racista e eurocêntrico da academia por meio da política de cotas para negros e indígenas, iniciada em 1999 e 2000 na Universidade de Brasília – UNB e aprovada em 2003 (CARVALHO, 2020). Todavia, além de facilitar o acesso de alunos negros à universidade pelo sistema de cotas, é preciso garantir que esses alunos se tornem os futuros professores desses ambientes. É necessária, portanto, uma plataforma político-científica de dupla inclusão, a qual Carvalho (2020, p. 82) chama de **cotas epistêmicas**: “entram os jovens negros e indígenas na condição de discípulos e entram também os mestres negros e indígenas na condição de professores”.

Em 2012, foi aprovada a Lei Federal nº. 12.711, que expandiu o sistema de cotas para negros e indígenas em todas as universidades federais. Esse foi o início de um processo de dessegregação étnico-racial nas universidades brasileiras que já aponta resultados no que diz respeito ao combate ao racismo institucional (CARVALHO, 2020). Ademais, a Lei 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e inserção do dia da Consciência Negra no calendário escolar, foi um avanço importante na luta dos povos negros. Contudo ainda há muito a ser feito em favor da igualdade de raças no Brasil.

O racismo sempre foi uma pauta importante em minhas aulas no curso de Letras/Inglês da UNEAL. Desde o mestrado, tenho abordado essa temática, mas, embora já tenha lido e discutido bastante sobre o assunto, confesso que me sinto uma “impostora” ao conduzir uma discussão sobre racismo, pelo fato de ser branca, descendente de europeus, e não saber exatamente o que é ser discriminada pela minha cor de pele. Apesar desse sentimento, outras intersecções me aproximam dessa luta: ser mulher, nordestina, educadora per-

---

108 Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/atlas-2017> Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

tendente à classe trabalhadora e, sobretudo, um ser humano que repudia a violência e opressão de alguns grupos em detrimento de outros grupos.

Conforme exemplifica Ribeiro (2019, p. 34) “mulheres brancas são discriminadas por serem mulheres, mas privilegiadas estruturalmente por serem brancas”. Dessa forma, usar a minha posição privilegiada de professora, branca, do ensino superior, para promover encontros nos quais brancos e negros discutam sobre racismo no mesmo patamar é de fundamental importância na busca pela decolonização da academia. Considero pertinente a perspectiva de Menezes de Souza (2022) ao afirmar que embora as pessoas brancas, muitas vezes, não se sintam preparadas para discutir sobre raça na academia, elas têm mais condições de combater o racismo institucional. Além disso, corroboro as ideias de Grada Kilomba<sup>109</sup> (2019) ao afirmar que o racismo é uma problemática da branquitude que o inventou e, como tal, deve se responsabilizar por ele.

Portanto, para além de me entender como branca e privilegiada, devo ter atitudes antirracistas (RIBEIRO, 2019). Para isso, nessa pesquisa decolonial, decidi unir-me a quem sabe o que é sofrer racismo na pele e tem buscado, incessantemente, lutar pela causa antirracista, por meio da **pedagogia engajada** de hooks (2017) a qual tem como um dos seus pilares a valorização da expressão do aluno. Nessa mesma perspectiva, Ferreira (2012, p. 284) defende que “a inclusão de alunos no planejamento das aulas é um dos temas sugeridos, a serem considerados em escolas que trabalham em prol de uma educação antirracista”. Ademais, penso que centralizar uma voz negra numa sala de aula da academia, como professor, predominantemente composta por pessoas brancas, é um ato transgressor e decolonial, pelo fato de ser um espaço que pessoas negras dificilmente alcançam.

Assim, para nos aproximarmos da realidade racista em que vivemos, acredito ser necessária uma mudança de perspectiva, ou seja, a “perspectiva do sujeito” (KILOMBA, 2019), a qual é contemplada tanto na possibilidade de centralizar uma voz negra na discussão sobre racismo, como também quando as discussões, angústias e inquietações dos meus alunos dão origem a essa pesquisa, determinam os temas das nossas aulas e são discutidas e refletidas de forma democrática em sala de aula. Portanto, se a universidade deve ser um espaço plural e democrático, promover práticas decoloniais desta natureza é o início de um

---

109 Grada Kilomba é uma psicóloga portuguesa, escritora e artista interdisciplinar. A teórica é doutora pela Universidade Livre de Berlim e seus trabalhos são reconhecidos mundialmente por discutir gênero, racismo e pós colonialismo. Suas obras já estiveram em exposição em vários países e seus trabalhos foram traduzidos em várias línguas e publicados internacionalmente.

projeto que nos ajuda a desafiar as estruturas dominantes que ainda caracterizam o ensino superior.

À vista disso, o sujeito protagonista destas práticas decoloniais/antirracistas chama-se Khalid, o qual apresento a seguir:

**Figura 45- Imagem do estudante Khalid**



Fonte: Arquivo pessoal do aluno (2022)

Khalid foi meu aluno em quase todas as disciplinas de língua inglesa do curso, assim como nas disciplinas de Expressão Oral em Língua Inglesa e Linguística Aplicada. No decorrer desse processo, acompanhei o seu avanço significativo, não somente em termos linguísticos, mas, sobretudo, em termos de criticidade e autonomia. Khalid sempre foi um aluno participativo e dedicado ao curso. Ao final da disciplina de LAELI, sob a minha orientação, desenvolveu uma pesquisa, juntamente com uma colega de turma, sobre metodologias de ensino de línguas numa escola pública de Bom Conselho – PE, a qual resultou em um artigo científico. Sua pesquisa foi apresentada em um congresso científico e recebeu o certificado de excelência acadêmica.

Khalid sempre foi muito próximo a mim no sentido de compartilhar suas conquistas profissionais, como também suas angústias acadêmicas. Durante a pandemia da COVID-19, Khalid dedicou-se a aprofundar seus estudos sobre as culturas negras e questionar a ausência de literatura negra e discussões dessa natureza dentro da universidade. Devido ao histórico de ocidentalização das universidades, o cânone do pensamento ensinado na academia é fundamentalmente pautado em teorias produzidas por homens brancos da Europa ocidental (GROSFOGUEL, 2016).

No início de 2022, convidei-o para apresentar sua pesquisa sobre metodologias de ensino de língua inglesa na disciplina de LAELI. Ao final da aula, em um desabafo, Khalid

demonstrou insatisfação em relação às escolas onde trabalhava e decidiu aprofundar seus estudos, pois desejava ser pesquisador, entrar na pós-graduação e ser agente na promoção de igualdade racial através da educação. A seguir, apresento um recorte do relato autobiográfico de Khalid que ilustra suas inquietações:

*Ao mesmo tempo em que fui estreitando a minha relação com a negritude, sentia-me cada vez mais intrigado com a Academia, por perceber a ausência dessas discussões lá dentro. Chegou a um ponto em que eu entrei em algo que vou chamar de “crise do estudante preto frente à Universidade e seu currículo branco”.*

*Recorte do relato autobiográfico de Khalid – 2022*

Existe uma relação estreita entre o conhecimento construído por Khalid sobre sua raça, o desconforto que ele sente e as ações que são tomadas a partir de suas percepções. As inquietações de Khalid, expressas pelas palavras “*intrigado*” e “*crise*”, o levam a questionar o *status quo*, devido à constatação do currículo branco e da realidade racista da academia. Inicialmente, foram as leituras realizadas durante o período da pandemia que despertaram tais inquietações em Khalid. A esse respeito, hooks (2015, p. 684) argumenta que “a leitura tem sido uma fonte fundamental de conhecimento, poder e liberação para os homens negros, especialmente para vários homens negros que estão aprisionados”. Nessa mesma perspectiva, pode-se afirmar que o processo de ação-reflexão-ação construído por Khalid está relacionado às ideias de Freire ao defender uma educação política que liberta os indivíduos por meio da consciência crítica e transformadora (FREIRE, 1997).

A “*crise do estudante preto frente à universidade e seu currículo branco*”, descrita por Khalid, é, possivelmente, uma angústia compartilhada por diversos estudantes negros, maioria nas universidades brasileiras, que não desejam reproduzir o cânone do pensamento moderno/colonial, mas que, por outro lado, buscam produzir conhecimento de maneira ativa com base em suas experiências e vivências pessoais. A constatação de Khalid é um alerta para a importância de debatermos sobre o currículo das universidades brasileiras, profundamente enraizado no colonialismo, o qual é norteado pelos saberes eurocentrados e silencia o debate sobre racismo no campo educacional (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020). Nesse modelo, os currículos se constituem a partir de narrativas coloniais, com o potencial de forjar subjetividades e práticas colonizadoras, além de pregar ideias particulares sobre raça, classe, gênero e sexualidade (GOMES, 2020).

Diante da crise apresentada por Khalid, o termo representatividade na academia também vem à tona. Recorro, portanto, a Almeida (2019, p. 67), que entende que representatividade “refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia”. Apesar da importância da representatividade na academia na luta contra o racismo e outras formas de discriminação, segundo Almeida (2019), ela não é suficiente, uma vez que o racismo não se resume à questão da representatividade. O autor exemplifica ao afirmar que “o fato de uma pessoa negra estar na liderança, não significa que esteja no poder, e muito menos que a população negra esteja no poder” (ALMEIDA, 2019, p. 68). No entanto, a representatividade pode desempenhar um papel positivo na luta contra a discriminação, fornecendo um espaço para as minorias reivindicarem seus direitos e desafiando narrativas que colocam as minorias em posições de subordinação (ALMEIDA, 2019).

Khalid continua suas inquietações representadas no recorte seguinte:

*Nas Linguísticas, nas Literaturas, nas disciplinas pedagógicas, onde estavam os intelectuais pretos e pretas? Porquê era importante ver a obra de Paulo Freire, mas nada de Bell hooks, por exemplo? Porquê as obras de Jane Austen, William Shakespeare e Oscar Wilde eram importantes de ser lidas, mas as de Octavia E. Butler, Chimamanda Ngozi Adichie e James Baldwin não eram? E os estudos sociais que Fanon produziu, porque não eram comentados como os de Labov eram? **Inquietações como essas, rodaram a minha mente nesse período.***

*Recorte do relato autobiográfico de Khalid – 2022*

As inquietações de Khalid se materializam em forma de questionamentos comparativos em relação à predominância de determinados autores brancos e ausência de autores negros nos currículos acadêmicos, os quais ele considera tão relevantes quanto os outros. Penso que os questionamentos de Khalid sobre a ausência dos autores negros nos currículos acadêmicos são intencionais, pois ele conhece os motivos da predominância de autores brancos nos currículos acadêmicos. Contudo, seus questionamentos são provocativos e essenciais para repensarmos as estruturas que compõem a academia, especialmente quando pensamos que esse ambiente é composto, majoritariamente, por estudantes negros, e agirmos para mudar essa realidade.

Nesse sentido, Ribeiro (2019, p. 61) nos alerta que um dos grandes desafios de estudantes negros ao entrarem na universidade é lidar com o **epistemicídio**, ou seja “o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos”. Ainda, Gomes (2020) argumenta sobre o potencial de incluir intelectuais negros nos currículos acadêmicos,

uma vez que eles trazem, em suas narrativas, conhecimentos sobre si, sobre suas realidades cotidianas e vivências sociais. A autora acrescenta que os negros apresentam uma potente análise crítica e reflexiva sobre os padrões coloniais de poder, de raça e de conhecimento, além de produzirem, fortemente, uma crítica à produção, interpretação e conhecimento eurocêntricos. Nas palavras da autora:

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a **um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento** (GOMES, 2020, p. 224, grifos meus).

Compreendo que o processo de decolonização dos currículos das academias brasileiras é tão urgente quanto desafiador, pois a necessária alteração das ementas para a inclusão de outros saberes não acontecerá de imediato. Contudo, em relação à alteração do currículo, é relevante esclarecer que, embora Khalid questione “*por que era importante ver a obra de Paulo Freire, mas nada de Bell hooks, por exemplo?*”, entendo que não se trata de substituir um autor por outro, afinal, trata-se de uma proposta de inclusão de saberes diversos. Desse modo, a inclusão de autores negros não significa, necessariamente, a rejeição de outros. Pelo contrário, não deveria ser a raça o que determina a presença de autores nos currículos, mas sim a importância de uma pedagogia curricular pluricultural.

A título de ilustração, hooks foi discípula de Freire. A autora afirma que, quando estava se distanciando da educação, foi o patrono da educação brasileira quem a fez compreender suas limitações e descobrir outras estratégias de ensinar e aprender. Nas palavras de hooks (2019):

No curto período em que estudei com ele [Freire], fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica. Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula (hooks, 2019, p. 31).

Nesse sentido, pesquisadores e professores de todas as raças têm o dever ético, político e social de lutar em favor das igualdades sociais. Isso é especialmente importante para nós, professores-formadores, pois temos uma influência significativa na formação dos futu-

ros docentes. É fundamental que promovamos a inclusão de saberes diversos em nossos currículos e incentivemos a reflexão crítica sobre questões de raça, classe, gênero e outras formas de opressão. Um exemplo disso pode ser constatado por meio do seguinte recorte do relato autobiográfico de Khalid:

*O professor que estou moldando em mim quer levar essas questões para sala de aula, pois elas são urgentes. Só de pensar que nas salas de aulas em que estarei futuramente existem jovens e crianças pretas, indígenas, asiáticas, gays, lésbicas, trans e não-binários, garotas que não reconhecem comportamentos machistas, tudo isso me faz querer mais ainda estar lá e contribuir para a construção de seres humanos mais conhecedores e respeitosos. Lembro-me muito bem das aulas que tivemos com a Professora Joyce Magalhães, onde questões sociais eram discutidas a partir do ensino de Língua Inglesa. Micro-aulas, atividades de interação na classe, redes sociais, uso de cartoons, todos esses recursos sempre foram muito bem utilizados pela professora para promover aulas empolgantes e socialmente relevantes.*

*Recorte do Relato autobiográfico de Khalid – 2022*

Ao realizar uma análise decolonial do discurso de Khalid, adotando uma abordagem literalmente de baixo para cima no texto, percebo que a minha prática pedagógica, classificada por Khalid como “*empolgante e socialmente relevante*”, contribuiu para que ele se tornasse um professor transgressor, preocupado com questões sociais, com a humanização da educação e com a diversidade cultural no ensino de língua inglesa do futuro. Khalid demonstra grande preocupação com a diversidade social em sala de aula e esse fator o impulsiona a querer aprender para mudar a realidade social em que vivemos. Refletindo sobre os planejamentos das minhas aulas, percebo que uma das minhas preocupações sempre foi relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos e propor atividades que envolvam os estudantes a participarem ativamente das aulas. Essa lacuna foi identificada em minha formação inicial e ratificada pelos alunos na carta aberta.

Costumo rememorar meu lugar de aluna e as aulas que mais me envolviam e despertavam o meu interesse em participar, pois entendo que “um formador que pretenda formar docentes necessita revisitar sua história e contatar com seus processos de aprendizagem (FURLANETTO, 2011, p. 135)”. Nessas revisitas, lembro-me que as aulas que mais me empolgavam eram aquelas raras aulas em que a minha voz era ouvida e respeitada. Desde que eu percebi isso, tenho valorizado mais a escuta ativa e o compartilhamento das experiências pessoais como forma de construir conhecimentos. Ressalto que a **escuta ativa** é entendida como um movimento empático de entrega ao outro, um processo de sintonia com o que é dito, abandonando hipóteses e preconceitos, com o objetivo de provocar uma autorre-

flexão e, possivelmente, uma mudança de atitude a partir das percepções apresentadas. A escuta ativa torna-se, portanto, fundamental para criar um ambiente de aprendizagem afetivo e respeitoso, onde as vozes e experiências dos alunos são valorizadas e levadas em consideração.

Com base nas reflexões sobre as minhas aulas apresentadas por Khalid, um dos ensinamentos da **pedagogia engajada** de hooks é que “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz um dos outros, por reconhecer a presença um dos outros (hooks, 2019, p. 17)”. Dessa forma, em sala de aula, como professora, tenho buscado ser o entusiasmo que eu quero ver nos meus alunos, ao mesmo tempo em que busco conectar o meu desejo de ensinar com o desejo deles de aprender (FURLANETTO, 2011). Compreendo que esse estímulo deve partir do professor e posso afirmar que entrar numa sala de aula da universidade com o desejo de estimular os alunos e cheia de vontade de compartilhar conhecimentos é um ato de transgressão (hooks, 2019) e, conseqüentemente, uma atitude decolonial.

Ao centralizar as vozes dos alunos na formação de professores, é possível inspirá-los a fazer o mesmo em suas salas de aula. Essa atitude é perceptível no relato de Malu, aluna da disciplina de Linguística Aplicada:

*Tento me superar todos os dias como profissional e ser humano, pois, sei que por trás de cada face dos alunos, existe uma história, um enredo, seja do gênero terror ao gênero de contos. O mais interessante é trabalhar em um ambiente que permite você **ouvir longos relatos. Relatos da vida real. Jovens sem juventude. Muitos deles, experimentam o sabor amargo da fome, da miséria, do preconceito racial, de forma precoce.***

*Relato autobiográfico – Malu*

A sensibilidade e empatia apresentada no relato de Malu sobre as problemáticas sociais que os seus alunos enfrentam foi possível, provavelmente, porque ela permite que a sua sala de aula fosse um espaço de “*relatos da vida real*”, o qual, conforme a pedagogia freireana (2005) nos orienta, conduz a uma educação humanizadora, uma vez que compartilham problematizações reais sobre a situação social dos alunos. Entendo que os professores que são capazes de trazer a emoção e afetividade para a sala de aula serão, possivelmente, mais capazes de combater as discriminações raciais e desigualdades sociais do que aqueles que se ancoram somente na razão para conduzir suas aulas (MUNANGA, 2005).

Assim como Khalid que menciona o tipo de professor que ele deseja ser, levando em consideração a diversidade cultural da sala de aula e o seu objetivo com isso: “*contribuir para a construção de seres humanos mais conhecedores e respeitosos*”, Malu também apresenta tal preocupação ao mencionar “*o sabor amargo da fome, da miséria, do preconceito racial*”. Esses relatos intensificam a importância de pensarmos o ensino de línguas atrelado às realidades sociais, pois não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que definem a educação (NÓVOA, 2017). Nessa mesma perspectiva, hooks (2019) argumenta que:

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda (hooks, 2019, p. 45).

Os relatos apresentados despertaram-me inquietações, especialmente os desabafos de Khalid, que serviram como impulso para ações subsequentes dessa pesquisa. Essas ações visaram revitalizar a academia agonizante mencionada por hooks (2019), através da valorização da cultura negra e da implementação de práticas antirracistas na universidade. Essa perspectiva está alinhada com a afirmação de Carvalho (2020, p. 81) de que “a luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada”.

Antes de prosseguir, é importante definir o termo antirracismo. De acordo com Troyna e Carrington (1990), a educação antirracista é compreendida como:

Uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional (TROYNA; CARRINGTON, 1990, p. 1).

As práticas que adotamos são o início de um projeto que busca ampliar o debate no sentido de instituir uma educação antirracista baseada em ações concretas, capazes de modificar, de fato, o sistema educacional brasileiro, da educação infantil à universidade. Com esse objetivo, Khalid foi convidado a participar como ouvinte das discussões da disciplina de LAELI. Essas discussões resultaram no desenvolvimento de um projeto para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com propostas antirracistas para a formação de professores de Inglês na UNEAL, Campus I.

As discussões apresentadas a seguir são resultado de um projeto conjunto que se tornou parte desta pesquisa de doutorado pela similaridade de objetivos. O projeto, intitulado “Raça, Língua Inglesa e Racismo”, teve como objetivo romper com os paradigmas dominantes na universidade e promover um ensino mais plural e democrático. Além disso, o projeto foi utilizado como *corpus* para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Khalid e posteriormente publicado no livro “Linguagens e Ensino em Caminhos Paralelos” pela EDUNEAL<sup>110</sup>. Essa iniciativa também representa uma prática decolonial. De acordo com Kilomba:

Escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritor/escritora ‘validada/o’ e ‘legitimada/o’ e ao reinventar a si mesma/o nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada (KILOMBA, 2019, p. 28).

O projeto foi realizado de forma *online*<sup>111</sup>, utilizando a plataforma *Google Meet*, no dia 3 de novembro de 2022, das 19h às 22h30. Contou com a participação de 14 alunos das disciplinas de Língua Inglesa III e Expressão Oral em Língua Inglesa do curso de Letras/Inglês da UNEAL, Campus I, Arapiraca - AL. É importante destacar que, dos 14 alunos participantes da pesquisa, apenas 2 se identificaram como negros, evidenciando ainda um distanciamento da equidade racial dentro da academia, apesar dos dados otimistas.

O projeto foi desenvolvido com os seguintes objetivos: (1) explorar e refletir sobre a origem de termos e expressões racistas presentes na língua inglesa; (2) desenvolver o pensamento crítico sobre a relação entre a língua inglesa e as culturas dessa sociedade; e (3) compartilhar experiências sobre a temática raça e buscar soluções coletivas para promover ações antirracistas no ambiente escolar. A aula foi conduzida por Khalid, principalmente em língua inglesa, com algumas interações ocorrendo em língua materna.

Durante a aula, meu papel como professora-formadora foi observar, interagir com os alunos apenas quando necessário e fazer intervenções pontuais para fins de organização didática ou gerenciamento de conflitos. De acordo com Weffort (1996), não somos ensinados a observar a realidade ao nosso redor, o mundo ou a nós mesmos. Portanto, a observação é uma ferramenta contra-hegemônica que busca romper com modelos autoritários e construir

---

110 EDUNEAL é a editora da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

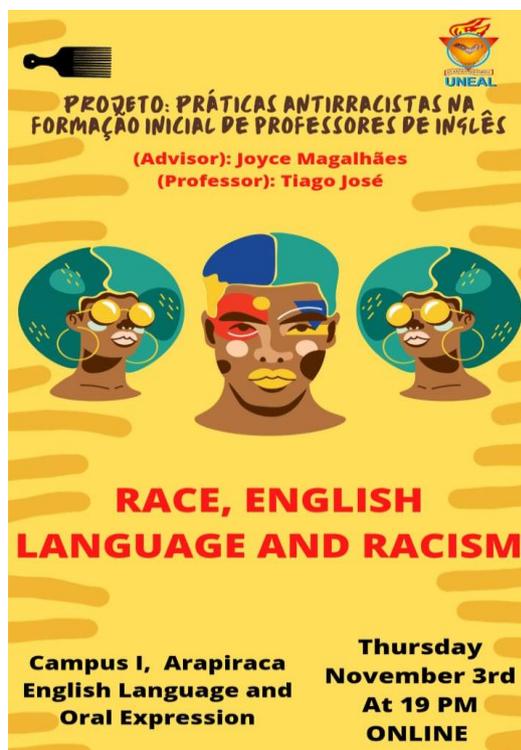
111 A modalidade *online* foi escolhida devido à localização de Khalid, que reside na cidade de Bom Conselho - PE e estuda em Palmeira dos Índios - AL, e à impossibilidade de se deslocar até a cidade de Arapiraca - AL para a realização da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa foi conduzida de forma eficiente e sem a necessidade de deslocamento físico.

um olhar sensível e pensante (WEFFORT, 1996). Ao contrário do que se possa pensar, quando um professor-formador assume a posição de observador, ele não está se anulando. Na verdade, sua prática é refletida nas ações dos alunos. Acredito que o professor se ilumina através do seu aluno. Portanto, posso afirmar com convicção que senti uma sensação de autorrealização, satisfação e orgulho ao testemunhar a desenvoltura de Khalid em sala de aula e o engajamento dos alunos.

Meu objetivo com essa prática foi desenvolver a autonomia dos meus alunos, futuros professores, seguindo as orientações de Gallo (2017). Segundo o autor, o desapego que os professores precisam exercitar é a preparação para o seu desaparecimento. Se somos capazes de mobilizar nos alunos o acontecimento aprender, então já não somos necessários depois disso. “Abrimos o caminho; que caminho será esse, cada aluno escolherá, inventará e trilhará, em sua singularidade” (GALLO, 2017, p. 113).

A seguir, apresento o pôster produzido por Khalid para divulgação do projeto:

**Figura 46- Pôster do projeto "Práticas antirracistas na formação inicial de professores de inglês"**



Fonte: Projeto antirracista (2022)

O pôster produzido por Khalid foi intencionalmente criado para remeter às culturas africanas, utilizando cores vibrantes nos vestuários ancestrais para chamar a atenção do público e despertar sentimentos positivos em relação à temática. As imagens de três pessoas negras, duas mulheres e um homem, com argolas, maquiagem e cabelos coloridos, buscam representar uma cultura negra empoderada e resistente, em vez de usar correntes, comumente associadas negativamente à escravidão. O pente-garfo foi incluído no pôster como um símbolo de resistência da cultura negra e Khalid o usou orgulhosamente em sua camisa branca durante a defesa de seu TCC.

Outro aspecto importante do pôster da aula foi a escolha do título, com destaque para a palavra “Raça<sup>112</sup>”. Essa escolha foi feita para causar impacto, desafiar e, possivelmente, causar desconforto, devido ao poder que o uso desse termo representa nas práticas educacionais. Segundo Apple (1999), é importante utilizar o termo raça no meio educacional para desafiar o Estado, as instituições da sociedade civil e nós mesmos como indivíduos. Segundo o autor, essa atitude ajuda a “combater a herança de desigualdades e injustiças herdadas do passado e continuamente reproduzidas no presente” (APPLE, 1999, p. 9).

A aula foi planejada, sob a minha orientação, e fundamentada nos pressupostos teóricos da **Teoria Racial Crítica<sup>113</sup>** (TRC), que considera histórias, relatos, narrativas e contranarrativas como meios de identificar o racismo estrutural no ambiente educacional e na sociedade em geral, além de envolver a branquitude na discussão sobre raça e racismo (FERREIRA, 2014). Os principais pilares da TRC, definidos por Howard e Navarro (2016), são: 1) a centralidade da raça e do racismo; 2) o desafio à perspectiva dominante; 3) o compromisso com a justiça social; 4) a valorização do conhecimento empírico; e 5) a interdisciplinaridade.

Em relação aos processos pedagógicos, Ferreira (2012) elaborou um esquema baseado nos estudos de Gillborn (1995) que sintetiza as principais características de aulas antirracistas, que buscamos seguir neste projeto.

### Quadro 5- Educação antirracista

Na Educação Antirracista, o professor estimula os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre um assunto, sem ser demasiado vigiado por medo das interpretações dos outros (GILLBORN, 1995, p.

---

112 Do inglês: Race.

113 Do Inglês: Critical Racial Theory

145).
A Educação Antirracista ultrapassa um interesse na “cultura” e na “diferença”, e implica um ativo desafio para os pressupostos negativos e tratamento desigual (seja por pares ou professores) (GILLBORN, 1995, p. 154).
A Educação Antirracista deveria ter aulas que dão voz a todos os alunos, permitindo-lhes explorar o racismo a partir de diferentes perspectivas (GILLBORN, 1995, p. 142).

Fonte: FERREIRA, Aparecida de Jesus (2012)

Após apresentar o contexto e a teoria que fundamentam as pesquisas que desenvolvemos, embora não seja o foco desta seção, apresentarei a seguir momentos relevantes do projeto “Raça, Língua Inglesa e Racismo” que contribuíram para fortalecer a discussão sobre a formação de professores antirracistas.

A aula foi estruturada com alternância entre leitura de trechos de livros de autores negros, reflexões sobre culturas negras, apresentação de situações-problema, discussões provocadas pelo uso de *memes* e depoimentos de situações reais vivenciadas pelos alunos relacionadas à temática. Além disso, foi realizada uma competição por meio do *Kahoot!*. O trecho<sup>114</sup> a seguir é um depoimento de Hanna sobre uma experiência que ela vivenciou durante a infância:

*“Quando era criança, o meu pai, ele é vendedor de tapioca. Aí imagine: meu pai é negro, pobre e era vendedor de tapioca. A gente não tinha nada, tudo o que a gente sobrevivia era com o dinheirinho da tapioca que ele vendia, inclusive, hoje em dia, eu bato no peito com muito orgulho e digo que o meu pai é vendedor de tapioca, porque, na infância, teve um, um garoto branco que, por ironia do destino, veio a trabalhar comigo, hoje em dia, mas que ele vivia rindo do meu pai, falando que meu pai era o preto tapioqueiro e isso me fazia muito mal. Chorava bastante. Acho que é por isso que quando falava assim de questão do racismo, eu me emociono, porque eu sofri muito com isso, eu, eu cheguei a ter vergonha do meu pai, e isso dói muito, entendeu? Dói muito porque meu pai é a pessoa mais maravilhosa do mundo, é a pessoa mais honesta do mundo e... O meu pai, ele, o menino me seguia no caminho da escola todinho falando que o meu pai era um preto tapioqueiro e tipo eu chorava, eu me escondia, eu tinha vergonha”.*

*(Depoimento da Hanna, mulher negra)*

Sempre que leio esse depoimento, fico profundamente emocionada, pois ele retrata a realidade de milhares de crianças no mundo que não entendem por que ser negro causa tanto desconforto à sociedade. Esse depoimento me faz lembrar de uma pergunta feita por minha

---

114 Este trecho foi utilizado como *corpus* para a pesquisa de TCC de Khalid, sob minha orientação. A utilização desses dados na pesquisa é relevante para compreender como ocorreram as práticas decoloniais e permitir uma análise mais aprofundada da temática.

filha de seis anos ao ver a imagem de uma menina em um carro de mão<sup>115</sup> que registrei no sertão: “*Mãe, por que todas as crianças pobres são negras?*”. Confesso que essa pergunta me desconcertou e me deixou reflexiva, pensando em como explicar essa conjuntura social de forma acessível a ela. Lembrei-me de uma palestra<sup>116</sup> intitulada “Linguagem, racismo e letramentos antirracistas no Brasil” promovida pela Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN, na qual o professor Kleber Silva afirmou sabiamente que “*a fome tem cor. A fome é negra. A esperança também tem cor. A esperança é negra*”.

Ao contrário das crianças que sofrem com o preconceito racial e que se agravam por não compreenderem a razão desse tratamento, nós sabemos que a negritude é tratada como uma raça inferior por motivos de dominação e que a condição social de grande parte da população negra é consequência da exploração sofrida por essa raça durante séculos. Essa conjuntura reforça a importância de abordar e combater o preconceito racial em todas as suas formas.

Ribeiro (2019) relata que foi durante sua infância, no início de sua vida escolar, que ela percebeu o quão problemático é ser negra na sociedade brasileira. Embora se sentisse amada e valorizada em sua família, na escola era insultada com termos como “*neguinha do cabelo duro*” e “*neguinha feia*”. Essa situação a forçou a entender o racismo e a se adaptar a ele, resultando em baixa autoestima e introspecção. Da mesma forma, o preconceito racial sofrido por Hanna e seu pai teve efeitos psicossociais irreparáveis, como evidenciado em seu depoimento “*eu chorava, eu me escondia, eu tinha vergonha*”. Crianças negras que sofrem preconceito geralmente não são acolhidas (CAVALLEIRO, 2001) e carregam as marcas do racismo por toda a vida.

Essa situação me fez lembrar de um experimento chamado “*The Clark Doll Experiment*”, que já usei em minhas aulas. O experimento consistia em mostrar bonecas brancas e negras para crianças negras e fazer perguntas para entender a imagem que elas tinham de si mesmas e o impacto do racismo em sua autoestima. Os resultados foram surpreendentes e mostraram que a maioria das crianças associava a boneca negra a características negativas, como feia e má, enquanto a boneca branca era associada a adjetivos positivos, como bonita e boa. Segundo Cavalleiro (2001), esses acontecimentos contribuem para um sentimento de rejeição às características raciais negras, fortalecendo o desejo de pertencer ao grupo branco.

---

115 A imagem da menina na carroça está disponível na seção “A solidariedade como prática decolonial no combate às desigualdades sociais”.

116 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TG2z6zEW7wk> Acesso em: 23 de novembro de 2022.

Além do fator raça, o pai de Hanna também é discriminado por ser pobre e analfabeto. Esses estereótipos estão interligados pelo fator raça, que é o elemento determinante da realidade social do pai de Hanna. De acordo com Almeida (2019), por razões históricas, a população negra tem menos acesso à educação e, conseqüentemente, ocupa trabalhos menos qualificados e mal remunerados. Além disso, a escolaridade e a classe social de pessoas negras são determinadas pelo fato de estarem sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída, presente em todos os espaços de poder e prestígio social (ALMEIDA, 2019, p. 39).

Como exemplo, realizei uma pesquisa rápida na internet buscando por imagens de “greve de médicos” e “greve de garis” e obtive os seguintes resultados:

**Figura 47- Imagem de uma greve de médicos**



Fonte: Google / imagens

**Figura 48- Imagem de uma greve de garis**



Fonte: Google / imagens<sup>117</sup>

---

117 Fonte: Greve de médicos: <https://www.midianews.com.br/cotidiano/medicos-fazem-protesto-e-acenam-para-greve-geral-em-cuiaba/223414> - Greve de garis: <https://universidadeaesquerda.com.br/noticia-trabalhadores-garis-declaram-greve-no-rio-de-janeiro/> Acesso em: 8 de maio de 2023.

Na primeira imagem, a profissão médica, que é altamente valorizada e bem remunerada, é composta principalmente por pessoas brancas, enquanto, na segunda imagem, a profissão de gari, que é desvalorizada e mal remunerada, é predominantemente formada por pessoas negras com baixa escolaridade. Essas imagens ilustram a desigualdade racial presente na sociedade em termos de oportunidades profissionais e remuneração. Essa conjuntura social reflete a falta de acesso à educação e oportunidades de carreira para a população negra, perpetuando um ciclo de desigualdade e exclusão social.

Essa desigualdade racial também é evidente em outras profissões. De acordo com Ribeiro (2019), uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades em 2019 na área da advocacia mostrou que apenas 1% dos advogados são negros, de um total de 3624 pessoas entrevistadas nas maiores empresas de São Paulo. Esses dados reforçam a urgência de discutir questões raciais e suas consequências nas desigualdades, oportunidades e diversidade no mercado de trabalho (RIBEIRO, 2019).

O primeiro passo para combater o racismo é a conscientização por meio de debates amplos e a implementação urgente de uma educação antirracista em todas as instâncias de ensino. No entanto, o comentário da aluna Elise durante a discussão, sobre não se sentir preparada para lidar com situações de preconceito, levanta a questão de se nós, professores que tivemos uma formação colonizadora, estamos realmente preparados para colocar em prática uma educação antirracista.

Infelizmente, a preocupação de Elise é a realidade da maioria dos professores no Brasil. Nossa formação colonial não nos preparou para lidar com os desafios da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação resultantes (MUNANGA, 2005, p. 15). Além disso, não fomos treinados para desenvolver um ensino-aprendizagem crítico que promova uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora. No entanto, apesar de sermos produtos de uma formação eurocêntrica e agirmos consciente ou inconscientemente de forma racista, Munanga (2005) nos aconselha a não assumir o complexo de culpa, mas sim abraçar nossa missão de formar cidadãos socialmente responsáveis.

Apesar da crescente conscientização sobre a importância de intervenções antirracistas no ambiente escolar, muitos professores ainda estão despreparados para lidar com essa questão. Essa falta de preparo pode levar a ignorância de eventos racistas no ambiente esco-

lar, perpetuando a desigualdade racial em nossa sociedade. Como Munanga (2005) observa que:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

O primeiro passo para construir uma sociedade democrática que respeite a diversidade étnico-racial é assumir corajosamente que somos racistas, ou seja, que essa ideia está enraizada em nossa estrutura mental e herdada do mito da democracia racial. Ao assumirmos essa condição, estaremos aptos a enfrentar os desafios subsequentes de criar práticas pedagógicas capazes de combater o racismo enraizado em nossa sociedade (MUNANGA, 2005).

É importante lembrar que essa luta não é fácil e requer coragem e determinação para o enfrentamento do sistema colonialista. A implementação de práticas decoloniais no ambiente escolar, que desafiam as práticas docentes naturalizadas, pode causar desconforto entre os envolvidos e, às vezes, levar a consequências inesperadas como resultado da colonização. Essa percepção foi reforçada em um evento científico em que participei na universidade, onde fui criticada por uma professora conservadora com a frase “*Aqui é lugar de fazer ciência. Não é um lugar de brincadeira*”, após apresentar os resultados desse projeto antirracista e alertar a comunidade acadêmica sobre a necessidade de um projeto decolonial por meio da inclusão de outros saberes e teorias no processo de formação de professores.

Essa represália evidencia as dificuldades enfrentadas por nós, professores transgressores, que buscamos implementar práticas decoloniais no ambiente escolar. As consequências dessas ações são coloniais e têm como objetivo intimidar, inibir e envergonhar professores resistentes ao sistema colonial. Apesar dessas crueldades, precisamos continuar resistindo e denunciando esses e outros casos de violência que enfrentamos cotidianamente no ambiente acadêmico. Como Freire (2005) observou, os homens não são moldados pelo silêncio, mas sim pela palavra, pelo trabalho e pela ação-reflexão-ação.

No final do projeto antirracista, solicitei aos alunos que produzissem um diário reflexivo sobre seus sentimentos durante a aula, o que aprenderam e a importância desse conhecimento para sua formação docente, como uma prática comum em minhas aulas. A seguir, apresento o relato da aluna Amy, da disciplina de Expressão Oral em Língua Inglesa:

*Firstly, the antiracism class was great, this was a very relevant topic to talk about and it made me reflect on many things. It reminded me of how important it is to promote inclusiveness in the classroom. Not to keep silent when racist ideas or attitudes are somehow being reproduced in that space, but to find ways to teach your students to know better. Bringing discussions about history, race, culture, as well as racism and xenophobia, can help them reflect on how dangerous and senseless prejudice and discrimination are, but also how diverse the world is and how we can cherish diversity. As future English teachers, I believe it's important to keep in mind that there are many countries with people from different races and different cultures that speak English in the world, and each one brings their own colors and richness to the language, so each one should be valued and celebrated, as well as brought to English classes. At this point, with globalization, it has become a global language, and there's so much more, beyond the traditional British and American English, that isn't explored enough in this context of teaching and learning the language while taking into consideration the social, cultural, historical aspects that help shape it as something quite unique in each different place. So, I think that this kind of research is very significant at a broad educational level - to teach the language attached to its context and to inspire reflections that can lead to changing the world into a better place for all of us to live in. Additionally, I think that the memes, the games and the literary excerpts were very interesting and creative ways to work with the topic and to engage the students.*

*Diário reflexivo<sup>118</sup> da aluna Amy*

O diário reflexivo de Amy revela os sentidos, por meio das suas percepções, em relação ao projeto antirracista que propomos na formação de professores. Ao assumir a importância de não silenciar diante de práticas racistas, abordar temas de relevância social, discutir e propor estratégias de conscientização da diversidade racial e formas de combater o preconceito racial, a aluna, futura professora, projeta-nos para uma mudança de mentalidade de uma nova geração de professores aptos a combater o preconceito racial que perdura por séculos em nossa sociedade. Segundo Munanga (2005), a mudança de mentalidade dos professores é uma tarefa preliminar primordial:

---

118 Tradução: Primeiramente, a aula de antirracismo foi ótima, este foi um tópico muito relevante para discutir e me fez refletir sobre muitas coisas. Lembrou-me de como é importante promover a inclusão na sala de aula. Não ficar em silêncio quando ideias ou atitudes racistas estão sendo reproduzidas de alguma forma nesse espaço, mas encontrar maneiras de ensinar seus alunos a saber mais. Trazer discussões sobre história, raça, cultura, bem como racismo e xenofobia, pode ajudá-los a refletir sobre como o preconceito e a discriminação são perigosos e sem sentido, mas também sobre como o mundo é diverso e como podemos valorizar a diversidade. Como futuros professores de inglês, acredito que é importante ter em mente que existem muitos países com pessoas de diferentes raças e culturas diferentes que falam inglês no mundo, e cada um traz suas próprias cores e riquezas para o idioma, então cada um deve ser valorizado e celebrado, bem como trazido para as aulas de inglês. Neste ponto, com a globalização, tornou-se uma língua global, e há muito mais, além do tradicional inglês britânico e americano, que não é explorado o suficiente neste contexto de ensino e aprendizagem do idioma levando em consideração os aspectos sociais, culturais e históricos que ajudam a moldá-lo como algo bastante único em cada lugar diferente. Portanto, acho que esse tipo de pesquisa é muito significativo em um amplo nível educacional - para ensinar o idioma ligado ao seu contexto e inspirar reflexões que podem levar a mudar o mundo para um lugar melhor para todos nós vivermos. Além disso, acho que os memes, os jogos e os trechos literários foram maneiras muito interessantes e criativas de trabalhar com o tópico e envolver os alunos.

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

Diante dessa reflexão, retomo as inquietações de Khalid e conecto-as à urgente e necessária revisão e reformulação das matrizes curriculares dos cursos superiores, bem como dos livros didáticos, nos quais, na maioria das vezes, “a humanidade e a cidadania são representadas pelo homem branco e de classe média” (SILVA, 2005, p. 21), no sentido de incluir outros saberes que contemplem a pluralidade histórico-cultural dos nossos povos.

Amy retoma as reflexões já discutidas nessa pesquisa sobre a importância da valorização da diversidade cultural, social e histórica, além do inglês britânico e americano, no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Ensinar a língua inglesa de forma que promova a pluralidade cultural e a diversidade é uma forma de resistência e de rompimento dos padrões hegemônicos, como também, uma forma de reparação histórica por meio da visibilidade das populações discriminadas que são, cotidianamente, silenciadas.

Amy conclui destacando a importância de desenvolver pesquisas nessa perspectiva na formação de professores, uma vez que, segundo ela, a pesquisa contribuiu, também, na medida em que ensina a língua inglesa vinculada ao contexto social dos estudantes, além de proporcionar reflexões sobre como transformar o mundo em um lugar melhor. Diante disso, reforço a importância de repensarmos o ensino de línguas tradicional, o qual transcorre, na maioria das vezes, de forma descontextualizada e desvinculada das questões sociais da atualidade. Na contramão dessa perspectiva, as recentes pesquisas em linguística aplicada, sobretudo no contexto social em que essa pesquisa foi realizada, têm apontado para uma mudança de paradigma no sentido de conduzir pesquisas que de fato respondam às demandas educacionais da sociedade. Nesse contexto, tenho observado um fortalecimento de um movimento científico, crítico e criativo de **pesquisadores militantes** em LA dispostos a combater, veemente, os preconceitos e as desigualdades sociais por meio do ensino-aprendizagem de línguas.

O projeto de práticas antirracistas na formação de professores de Letras/Inglês da UNEAL teve o objetivo de fomentar discussões sobre raça e propor reflexões e estratégias de combate à discriminação racial em sala de aula por meio de narrativas reais e contextualizadas de alunos que enfrentam, diariamente, esses preconceitos em suas vidas. Por meio do

projeto, pudemos (re)conhecer algumas angústias e insatisfações dos professores em formação inicial, ao mesmo tempo, o projeto nos revelou a sensibilidade e o desejo dos futuros professores em desenvolver um ensino-aprendizagem de línguas preocupado com as desigualdades sociais e preconceitos enfrentados pelos alunos.

Tenho consciência de que esse é apenas o início de um contínuo e amplo debate que deve ser desenvolvido de forma propositiva, com todas as suas imbricações sociais, históricas, políticas e sociais, no ensino, pesquisa e extensão, em todos os cursos de licenciaturas, bem como na educação de modo geral. Por isso, reitero a necessidade de um projeto decolonial de implantação de cotas epistêmicas que seja capaz de democratizar as estruturas acadêmicas (CARVALHO, 2020), mas, sobretudo, que seja capaz de tocar no imaginário social dos futuros professores, e, conseqüentemente, na mentalidade coletiva, desconstruindo as representações negativas que se tem da negritude, por meio da criação de estratégias e pedagogias que sejam capazes de superar os limites da razão e adentrem nas dimensões afetivas e emocionais, de onde nascem as crenças, estereótipos e valores sociais que determinam as nossas ações (MUNANGA, 2005).

Como professora-formadora, uno-me a Cadilhe e Leroy (2020, p. 262) que acreditam “no potencial de uma atitude decolonial na formação e atuação do professor de língua, que se refere à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser” e assumo a responsabilidade de oferecer uma educação que seja capaz de proporcionar aos futuros professores a possibilidade de questionar os saberes eurocêntricos, desconstruir o mito de superioridade entre as raças humanas e estimular a sua imaginação criativa para descobrir caminhos outros para uma educação mais democrática e humanizadora.

#### 4.4 “MEN ARE MORE INTERESTED THAN WOMEN IN POWER<sup>119</sup>” – “NÃO! SE EU PUDESSE SERIA ASTRONAUTA”



*Resistência feminina<sup>120</sup>*

*“Nós ensinamos as garotas a se encolherem, a se fazerem menores, nós dizemos as garotas: ‘você deve ter ambição, mas não demais’, ‘você deve visar ser bem sucedida, mas não tão bem sucedida, caso contrário você vai ameaçar o homem.’ [...] Porque eu sou mulher e é esperado que eu almeje o casamento, é esperado que eu faça minhas escolhas da minha vida sempre mantendo em mente que casamento é o mais importante. [...] Nós ensinamos as garotas a não serem seres sexuais do jeito que os garotos são. Nós as fazemos sentir como se, por terem nascido mulheres, elas devem ser culpadas de alguma coisa. Elas crescem para serem mulheres que devem ser silenciadas. [...] Meu amigo Okaluna tinha razão, eu sou feminista. **Feminista - a pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica dos sexos**”*

*Chimamanda Ngozi Adiche<sup>121</sup>*

A minha vida inteira foi marcada por limitações por ser mulher/mãe. Na infância, presenciei situações que impediam as mulheres ao meu redor de exercerem atividades que eram vistas como “atividades para homens”. Meu pai era motorista e ensinou somente seus dois filhos a dirigir, mesmo sabendo da minha vontade de aprender a dirigir. Algumas poucas tentativas, de forma forçada e impaciente, me fizeram desistir de apreender a dirigir com

119 Tradução: Homens têm mais interesse em poder do que mulheres.

120 Essa foto foi registrada na UNEAL, campus I, pela aluna Alice durante a execução do projeto *Letramentos Sustentáveis*, desenvolvido pelos alunos da disciplina Expressão Oral em Língua Inglesa. Apesar do meu sorriso, a foto representa a resistência das mulheres para não serem “esmagadas” por uma sociedade machista e patriarcalista.

121 Chimamanda Adichie é nigeriana, ensaísta, escritora, conferencista e ativista. É autora do livro *Sejam todos feministas*, o qual foi traduzido em mais de 30 línguas.

ele e prometer a mim mesma que trabalharia para conseguir pagar um curso na autoescola. O contrário também acontecia, numa tentativa de distribuir as muitas demandas de casa, a minha mãe pedia para os meus irmãos enxugarem a louça que ela lavava, enquanto as meninas cuidavam da limpeza da casa. Lembro-me de um dia em que a minha avó paterna chegou à nossa casa e presenciou a atividade desempenhada pelos meus irmãos. Abruptamente, ela tomou o pano de prato da mão do meu irmão e disse à minha mãe que aquela tarefa não era para meninos. Essas situações me fazem perceber que, na maioria das vezes, os homens e pessoas de mais idade corroboram para a manutenção de práticas machistas. Enquanto que muitas mulheres, a exemplo da minha mãe, mesmo que inconscientemente e nas pequenas atividades do dia a dia, buscam alternativas que promovam a igualdade de gêneros.

No interior, de onde venho, a divisão sexual do trabalho é mais intensa. Conforme também podemos observar na fala de Gibi:

*“Eu que moro no interior, tenho uma, uma visão que assim, quando nascia um menino aí os pais diziam logo ‘vai ajudar o pai na roça’, quando nasce a menina ‘vai ajudar a mãe na cozinha’”.*

*Relato de Gibi*

Embora esse esquema não se apresente uniformemente em todas as sociedades, o relato de Gibi ilustra claramente a divisão sexual e social do trabalho, na medida em que evidencia uma hierarquia e separação entre trabalhos masculinos e femininos. Como consequência disso, o gênero acaba por ser entendido como um elemento determinante das relações sociais (VILLAFÃNE; FARIAS, 2021). Conforme argumentam as autoras supracitadas, essa “é uma forma primária de dar sentido às relações de poder, que se bem, não é o único campo em que o poder se encontra [...]. Parece ser uma forma persistente e recorrente de facilitar a significação do poder<sup>122</sup>” (VILLAFÃNE; FARIAS, 2021, p. 239).

Essas relações de poder enraizadas na sociedade puderam ser percebidas nas discussões em sala de aula. “*Homens são mais interessados em poder do que as mulheres*” foi um

---

122 Do Espanhol: “es una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder, que si bien, no es el único campo en el que se encuentra el poder [...], parece ser una forma persistente y recurrente de facilitar la significación de poder.

dos estereótipos apresentados e defendidos por Nathan em sua microaula<sup>123</sup> com o tema “*Stereotypes or true?*”. Instantaneamente, Malu respondeu: “não! Se eu pudesse seria astronauta”. O objetivo da aula proposta por Nathan foi trazer alguns estereótipos<sup>124</sup> sobre gêneros, difundidos na nossa sociedade, no sentido de propor reflexões e discussões, os quais foram alcançados com êxito. Em cada estereótipo apresentado, Nathan buscou apresentar um embasamento teórico<sup>125</sup> que fundamentasse e reforçasse a sua percepção em relação à temática.

**Figura 49- Slides da microaula<sup>126</sup> do estudante Nathan**



4 MEN ARE MORE INTERESTED THAN WOMEN IN POWER

- More than six out of 10 judges in France are female, but the position comes with a loss of pay;
- Half of IT professionals in Malaysia are female, along with six out of 10 medical researchers in New Zealand and five out of 10 engineers in Oman.
- Women are conquering / achieving more goals in the society, but we should look at the social, not just statistics.

<https://www.bbc.com/news/uk-46430420>

Fonte: Slides da microaula de Nathan (2022)

Nathan, inicialmente, argumenta que, naturalmente, as mulheres não se interessam por cargos de poder porque são podadas pela sociedade a não buscarem esses espaços de prestígio social. Embora apresente algumas estatísticas que mostram a crescente presença de mulheres em espaços de poder ao redor do mundo, Nathan argumenta que a realidade social das mulheres no poder em relação aos homens ainda é diferente, como salários menores, por exemplo.

123 Essa microaula aconteceu durante a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, campus III, no primeiro semestre de 2022, na modalidade *online* devido às fortes chuvas que impediram que os alunos se deslocassem até a Universidade.

124 Estereótipos apresentados por Nathan: “mulheres são melhores em multitarefas do que os homens”; “homens têm mais dificuldade do que as mulheres em falar com os seus amigos ou familiares sobre problemas ou sentimentos” e “homens são mais interessados no poder do que as mulheres”.

125 A maioria dos embasamentos era fundamentada no site: [www.bbc.com](http://www.bbc.com)

126 Tradução: Mais de seis em cada 10 juízes na França são mulheres, mas o cargo vem com uma perda de salário; Metade dos profissionais de TI na Malásia são mulheres, assim como seis em cada 10 pesquisadores médicos na Nova Zelândia e cinco em cada 10 engenheiros em Omã. As mulheres estão conquistando / alcançando mais objetivos na sociedade, mas devemos olhar para o social, não apenas para as estatísticas.

Antes de abrir o microfone e falar que discorda do argumento inicial de Nathan e que se pudesse seria astronauta, Malu discutia com Gibi no *chat* sobre as repercussões das falas de Nathan sobre o “desinteresse” de mulheres pelo poder. Conforme podemos conferir na discussão do *chat*, a seguir:

### Figura 50- Imagem do chat da aula de LAELI

... Medeiros 19:34  
Eu estaria fazendo astronomia hoje , kkkkkk

... Costa 19:35  
Eduardo, cientificamente aplaudido!! Clap, clap  
clap...

... Medeiros 19:37  
A tua sorte é que estais a distância hoje

Fonte: Chat da aula de LAELI (2022)

Na escuta de tais discussões, percebo que quando Nathan defende que, naturalmente, as mulheres não tem interesse por poder e Gibi o aplaude, ignorando o argumento contrário de Malu e de outras alunas, entendo que os alunos reforçam e refletem o imaginário social que acredita que mulheres, de fato, não têm interesse em cargos e posições de poder. Entendo, portanto, que a busca pela igualdade de gêneros deve ir além de simplesmente ocupar espaços de poder, é necessário um real comprometimento da sociedade em geral no sentido de romper com as lógicas opressoras (DAVIS, 2016)<sup>127</sup>. Penso que fomentar discussões nessa perspectiva é uma forma de combater esse tipo de opressão.

Ao final da discussão, os alunos chegaram a um consenso de que, de fato, há interesse das mulheres no poder, mas não há as mesmas oportunidades/possibilidades para que elas consigam alcançar esses patamares, como acontecem com os homens. Apesar disso, foi marcante o desencorajamento por parte dos alunos em relação às mulheres na ciência, a exemplo do sonho de Malu de ser astronauta. Essa experiência evidencia a importância de discussões em relação à participação de mulheres na ciência e a necessidade da desconstru-

---

127 Angela Davis é filósofa e professora norte-americana. A ativista é um ícone da luta feminista e antirracista nos Estados Unidos e conferencista no mundo inteiro. Filiada ao partido Comunista dos EUA e o Partido dos Panteras Negras, Davis confirma sua ação combativa das injustiças sociais. É autora de “Mulheres, Raça e Classe”, entre outras importantes obras.

ção de estereótipos sociais sobre essa temática. Diante disso, Silva faz o apontamento de que “a ciência dita universal é uma ciência masculina, branca, elitista, ocidental, burguesa, embora se pretenda neutra, livre de marcadores sociais, tais como gênero, etnia/raça, classe social, geração, etc.” (SILVA, 2012, p. 35).

Durante uma microaula<sup>128</sup> presencial, Hanna propôs uma atividade em sala de aula com fones de ouvido, na qual um aluno e uma aluna foram convidados a participar. O objetivo dessa atividade era que Jaime, usando um fone de ouvido com música alta, compreendesse o que Elisabeth gostaria de fazer, por meio de leitura labial, mas não consegue por ser mulher numa sociedade sexista e violenta. Antes de começar a falar, Elisabeth havia escrito as seguintes sentenças, as quais Jaime deveria compreender:

*I'd like to go out without a bra.*<sup>129</sup>

*I would like to go out alone.*

A primeira sentença abordada por Elisabeth pode parecer insignificante, mas ela carrega muitos sentidos para nós, mulheres. Além de ser uma peça considerada desconfortável por muitas mulheres, principalmente se usada por longas horas, o uso do sutiã é visto como uma imposição social, na medida em que muitas mulheres são pressionadas a usá-los para, assim, serem vistas de forma “respeitosa” e “profissional”. Por isso, o movimento contra o sutiã é também uma marca do movimento feminista. Em 1968, houve um ato feminista, em Atlanta nos Estados Unidos, que consistiu em queimar<sup>130</sup> símbolos considerados de tortura da moda vigente, no sentido de protestar contra a ditadura da beleza feminina imposta na época (ZAPPA; SOTO, 2011). “O episódio ficou conhecido como Bra-burning (ou Queima de sutiãs), tornando-se um acontecimento que integra a história do movimento feminista, marcando a chamada segunda onda do feminismo” (CORDEIRO; MOTA, 2018, p. 150).

A outra sentença apresentada por Elisabeth diz respeito ao medo comum entre as mulheres de saírem sozinhas. Novamente, para os homens, esse medo, possivelmente, não existe, mas para nós, mulheres, essa é uma triste realidade diária. Essa insegurança inclui o medo de sermos assaltadas, assediadas, estupradas, agredidas e, até, mortas. Segundo uma pes-

---

128 Microaula sobre assédio sexual que aconteceu ao final da disciplina de Língua Inglesa III, no segundo semestre de 2022.

129 Em português: “Eu gostaria de sair sem sutiã” e “Eu gostaria de sair sozinha”

130 Vários objetos foram reunidos para serem queimados numa lata de lixo, mas a prefeitura não permitiu o uso do fogo.

quisa realizada pelo Instituto Locomotiva<sup>131</sup>, 8 em cada 10 mulheres afirmam ter medo de andar sozinhas nas ruas das cidades brasileiras durante a noite. Ademais, uma coleção de trabalhos científicos desenvolvida por pesquisadoras de diversas áreas de estudos, intitulado “Não há lugar seguro”, escancara os tristes episódios de violência vivenciados por mulheres brasileiras diariamente e denota a importância do debate sobre a violência de gênero:

**O mundo atual ainda não é um lugar seguro para as mulheres**, pois as mulheres continuam a sofrer vários tipos de violências no âmbito doméstico e familiar, no trabalho e na esfera pública. Em pleno século XXI, mulheres continuam sendo vitimadas, subjugadas e morrendo pelas mãos de seus (ex) parceiros/maridos/namorados, permanecem com medo de sair nas ruas à noite, sendo julgadas pelo seu comportamento social ou pelas roupas que vestem (SOMMARIVA, 2019, p. 10).

Lamentavelmente, diante dessa realidade, nós, mulheres, somos privadas dos nossos direitos de ir e vir, além das consequências emocionais que esse medo desencadeia, conforme veremos mais adiante. Por isso, pesquisas que abordam temáticas dessa natureza, que contribuem para encontrar caminhos possíveis para solucionar problemáticas sociais, devem ser enaltecidas, divulgadas e discutidas amplamente, especialmente em sala de aula, local onde o ensino-aprendizagem deve refletir as vivências e problemáticas sociais.

A atividade proposta por Hanna é um exemplo de como o ensino de língua inglesa pode ser desenvolvido de forma que atenda, não somente aos aspectos linguísticos, mas, sobretudo, proporcione o desenvolvimento da criticidade e conscientização sobre temas de cunho social. Além disso, as atividades propostas pelos alunos, ao final do semestre letivo, durante as microaulas, me fizeram perceber um avanço em termos pedagógicos e na autonomia e criatividade dos alunos, futuros professores.

Ao final da execução dessa atividade, na qual Jaime ficou surpreso ao descobrir as simplórias vontades de Elisabeth, Theo fez a seguinte consideração em relação à atividade proposta:

*“As mulheres falam, mas elas não têm voz. A sociedade está sempre com fones de ouvidos, fingindo que não as ouvem. Mas nós, homens, temos o papel de fazê-las serem ouvidas”.*

*(Fala de Theo, depois da microaula de Hanna)*

---

131 Disponível em: [Violência sexual - Dossiê Violência contra as Mulheres \(agenciapatriciagalvao.org.br\)](http://agenciapatriciagalvao.org.br)  
Acesso em: 09 jun. 2021. Acesso em: 09 jun. 2023.

Para ilustrar como a sociedade ignora as vozes das mulheres, Theo, com uma sensibilidade ímpar, evoca o mecanismo de subalternidade, no qual, de acordo com a tradição falocêntrica, há uma estreita relação entre as mulheres e o silenciamento (SPIVAK, 2014). Nas palavras de Azevedo e Santos Junior (2022, p. 2), “a subalternidade é um termo que discute como os sujeitos fora da hegemonia branca, heterossexual, e eurocêntrica são submetidos a processos de silenciamento”. Nesse caso, as mulheres/subalternas até falam, mas não são ouvidas. Somente aqueles que têm a sensibilidade de “ler-lhes os lábios” são capazes de ouvi-las.

Nesse sentido, penso que, do mesmo modo que a branquitude tem a obrigação ética e social de combater o racismo pelo fato de sermos os principais responsáveis pelas discriminações, os homens também têm a responsabilidade social de combater o machismo, por serem os protagonistas de atos discriminatórios e violentos contra mulheres. Para além de combaterem o machismo, os homens também precisam contribuir para retirar os “fones de ouvido” da sociedade que escolhe a quem ouvir e ligar os “alto-falantes” das mulheres, para que elas possam ser ouvidas, acolhidas e respeitadas.

Vou além da ideia de que as mulheres não são ouvidas, elas também não são vistas, ou melhor, elas são invisibilizadas. Durante uma aula, relatei para os meus alunos sobre como me senti invisível numa negociação com o meu esposo e um gerente de uma empresa de energia solar. Sabendo que, do casal, tenho mais habilidades de negociação, fiquei encarregada de negociar a instalação da energia solar em minha residência. Contudo, mesmo sendo eu a fazer os questionamentos, a pessoa direcionava o olhar para o meu esposo, ignorando as minhas indagações. Era preciso que o meu companheiro repetisse a minha pergunta para que ele a respondesse. O relato de Khalid sobre a sua prima, a qual chamarei de Iara, também ilustra essa realidade:

*“Eu gosto muito de andar aqui pelo sítio com a minha prima, sabe? E, às vezes, assim, passa (sic) nós dois, mas o povo, é, o povo não fala com ela. Dão bom dia, dão boa tarde, são gentis, mas nem, ignoram assim total, sabe, mesmo ela estando ali. Mesmo eu estando ali, ao lado dela, mas assim é aquele tratamento especial pra o homem”.*

*Relato de Khalid*

Iara é mulher parda, com descendência indígena e moradora do interior de Pernambuco. Todas essas intersecções a colocam em um lugar social reservado aos invisibilizados. Assim como fui ignorada pelo gerente, Iara e tantas outras mulheres são invisibilizadas por uma sociedade machista que foi ensinada que homens são superiores às mulheres. Chimamanda Ngozi (2017, *online*) relata uma situação similar num restaurante nigeriano na qual foi ignorada pelo garçom que cumprimentou somente o seu acompanhante. Mesmo que essas pequenas atitudes aconteçam de forma não intencional, elas têm um impacto significativo na manutenção de práticas sexistas. A minha reação inicial foi de raiva e, posteriormente, desistência da negociação como forma de resistência ao tratamento machista que recebi. Com essa atitude, “quero dizer a eles que sou tão humana quanto o homem. Tão digna de reconhecimento quanto eles” (CHIMAMANDA NGOZI, 2017, *online*).

Conforme abordado anteriormente, nessa pesquisa, assumo o compromisso de desenvolver uma formação docente decolonial, que questiona os saberes eurocentrados, valoriza e mobiliza outros saberes a partir das demandas apresentadas pelos alunos durante as aulas. Assim, a fim de promover uma reflexão mais aprofundada sobre feminismo, valorizar as produções científicas locais e, no sentido de fazer os alunos terem acesso a pesquisas sobre temáticas de relevância social, na área da Linguística Aplicada, desenvolvidas no Estado de Alagoas pelo grupo de estudos LET, convidei a professora Maryana Tavares, do Instituto Federal de Alagoas, para apresentar a sua pesquisa de mestrado aos alunos da disciplina de LAELI, do Campus III, de modo *online*.

Na apresentação, que contou com a participação de sete alunos, quatro mulheres e três homens, houve a reprodução de um vídeo da Chimamanda Adichie, o qual nos provocou a compartilhar nossas experiências pessoais.

Costumo iniciar as discussões em sala de aula trazendo alguma experiência pessoal sobre o tema a fim de motivar os alunos, seguindo as premissas da **pedagogia engajada** (hooks, 2017) a qual, por meio de um modelo holístico<sup>132</sup> de aprendizado, busca formar não somente os alunos, mas também fortalecer o crescimento pessoal e profissional do professor. Para isso, os próprios professores devem iniciar compartilhando suas experiências de vida com o intuito de encorajar os alunos a compartilharem também suas vivências:

---

132 Modelo que procura compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade.

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. **É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco**, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar a nossa compreensão do material acadêmico (hooks, 2017, p. 35-36, grifos meus).

Ressalto também que, por se tratar de uma pesquisa autoetnográfica-emocionada e decolonial que valoriza as emoções e saberes diversos das gentes da pesquisa, adoto a contação de histórias como uma forma de reproduzir as relações sociais existentes, pois entendo que:

[...] histórias não são simplesmente produções individuais, mas culturais e ideológicas também. Porque nós produzimos e contamos histórias dentro de um contexto social, as histórias que contamos são aquelas que são ‘culturalmente disponíveis para contar’ (Ewick & Silbey, 1995) e por isso refletem e reproduzem os as relações sociais existentes<sup>133</sup> (BELL, 2003, p. 3, tradução minha).

Com esses entendimentos, compartilho algumas histórias contadas pelos alunos sobre suas experiências em relação à temática abordada. A primeira história é um relato muito pessoal e emocionante de Malu:

*Eu acho que foi em meados de 2014, eu trabalhava no comércio da cidade que eu morava e o, o, eu sempre fui muito vaidosa, gostav-, gosto de passar maquiagem e tudo mais... E, no momento, logo eu fico meio nervosa de falar porque é uma situação um pouco chata, mas eu preciso compartilhar com vocês. E... tinha um (INAUDÍVEL) rapaz, na época, que ele chegou lá na loja, eu tava sozinha. E ele viu o momento que o patr-, o patrão saiu e ele tentou me agarrar e aí, já, acho que vocês já imaginam a surra de comentários que vieram, veio em cima de mim, na verdade. Aí, muitas pessoas diz (sic), muitas mulheres ficaram do meu lado, claro, (INAUDÍVEL). As mais conscientes, assim, as pessoas que tinham uma mentalidade mais ampla, mais aberta, mas algumas pessoas me julgaram, assim, sabe? ‘ah, mas ele só foi lá porque ela deu liberdade’, ‘ah, mas ele só foi lá porque ela anda de batom’, ‘ah, mas ela andava toda emperiquitada’, ‘ah, mas o jeans dela era muito... Muito apertado’, ‘ah, mas o cabelo dela era muito...’ Na época, eu tinha o cabelo loiro, bem loiro, ‘ah, mas é por causa do cabelo dela’. Ou seja, as pessoas elas, elas, elas tentavam, é, apontar diversos... Defeitos em mim pra dar uma desculpa pra, pra atitude do, do indivíduo.*

*Relato de Malu*

---

133 Do inglês: “[...] stories are not simply individual productions but cultural and ideological as well. Because we produce and communicate stories within a social context, the stories we tell are those that are ‘culturally available for our telling’ (Ewick & Silbey, 1995) and so reflect and reproduce existing social relations”.

Apesar de estarmos em um encontro *online*, era visível a emoção contida nas palavras embargadas de Malu enquanto relatava essa situação de violência sexual que sofreu em seu trabalho. Do mesmo modo, também era perceptível os sentimentos de tristeza e indignação estampados nos rostos dos demais alunos que se compadeciam com o relato de Malu. Considero a violência sofrida por Malu como estupro, pois segundo a legislação brasileira<sup>134</sup>, Art. 213, esse crime inclui “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. O caso de Malu não é uma situação isolada, pois, no Brasil, os principais problemas enfrentados por mulheres são a violência doméstica, assédio sexual e estupro, segundo uma pesquisa realizada pela agência Patrícia Galvão<sup>135</sup> (2018).

Recentemente, os casos de violência contra mulheres têm crescido substancialmente. Paula e Santa’ana (2022, p. 7555) atribuem os altos índices de feminicídio, violência doméstica e estupro ao período de ascensão da extrema direita, “com seu negacionismo, fundamentalismo e militarismo”. Esses dados evidenciam o impacto direto das nossas escolhas políticas na estrutura social e, conseqüentemente, na sobrevivência de grupos invisibilizados, como mulheres e negros, por exemplo.

Notadamente, o relato de Malu enquadra-se numa das teses sobre colonialidade e decolonialidade evidenciadas por Maldonado-Torres (2020). Nas palavras certeiras do autor, “os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade incluem a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o **estupro**” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 41). Portanto, a recorrência de casos de violência que vivenciamos na contemporaneidade, nesse caso específico de violência contra a mulher, é resultado do processo sócio-histórico de estrutura machista e patriarcal. “As ideologias patriarcais e conservadoras de inferioridade e objetificação da mulher, resultam em uma forma de opressão sistemática, enraizada nas estruturas constituintes da sociedade” (PAULA; SANTA’ANA, 2022, p. 7557).

Além da raiva e revolta, seu relato provoca-me a pensar em algumas questões que permeiam essa temática. Observo que antes de contar, exatamente, o que aconteceu, Malu dá informações sobre a sua personalidade: “*eu sempre fui muito vaidosa, gostava, gosto de passar maquiagem e tudo mais...*”, percebo que no imaginário da própria Malu, enraizado na

---

134 Código Penal, lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009, disponível em: [L12015 \(planalto.gov.br\)](http://L12015(planalto.gov.br))

135 Agência Patrícia Galvão (2018, *online*), disponível em: Disponível em: [Violência sexual - Dossiê Violência contra as Mulheres \(agenciapatriciagalvao.org.br\)](http://Violência sexual - Dossiê Violência contra as Mulheres (agenciapatriciagalvao.org.br)) Acesso em: 09 jun. 2023.

colonialidade de gênero, e reforçado nos dizeres corriqueiros da sociedade: “*‘ah, mas ele só foi lá porque ela deu liberdade’*, *‘ah, mas ele só foi lá porque ela anda de batom’*, *‘ah, mas ela andava toda emperiquitada’*, *‘ah, mas o jeans dela era muito... Muito apertado’*, *‘ah, mas o cabelo dela era muito...’*”, ela cai na armadilha social que culpabiliza a vítima pelo crime, como se o fato dela ser vaidosa fosse justificativa para ser estuprada.

Além da violência física, essa inversão retórica, caracterizada como violência psicológica, repercute no silenciamento das vítimas. “A estimativa é de que só entre 10% e 15% das vítimas denunciam os crimes, por medo de serem culpabilizadas ou desacreditadas ou expostas e condenadas de outra forma, popular” (PAULA; SANTA’ANA, 2022, p. 7560). Contudo, ao silenciarmos e naturalizarmos esses crimes e propagarmos os injustificáveis discursos que atribuem à vítima a responsabilidade por não terem tomado “medidas de segurança” para evitar violências sexuais, estaremos tirando o foco e responsabilidade do agressor e naturalizando o machismo, impregnado na nossa estrutura social, além de coagirmos e desencorajarmos outras mulheres a denunciarem seus agressores.

Apesar da ampla divulgação midiática sobre a violência de homens contra mulheres, hooks (2018, p. 57) nos alerta que “o pensamento sexista continua a apoiar a dominação masculina e a conseqüente violência”, conforme podemos perceber na reação das mulheres que convivem com Malu. Lamentavelmente, a luta feminista ainda não despertou a consciência social capaz de desafiar o patriarcado<sup>136</sup> e combater a violência de gênero. Entretanto, o trecho do relato de Malu que nos informa que as mulheres mais conscientes se posicionaram a seu favor, reforça o entendimento de que a educação ainda é o melhor caminho para a mudança. hooks (2018) argumenta que homens e mulheres têm um papel importante na luta contra a violência patriarcal:

Mulheres e homens devem se opor ao uso de violência como meio de controle social em todas as suas manifestações: guerra, violência de homens contra mulheres, violência de adultos contra crianças, violência de adolescentes, violência racial etc. Os esforços feministas pelo fim da violência de homens contra mulheres deve ser estendido a um movimento pelo fim de todas as formas de violência (hooks, 2019, p. 57).

---

136 Compreendo o patriarcado como “o poder político do macho (SAFFIOTI, 1987) determinado por um referencial de masculinidade, operando ideologicamente nas relações humanas, e que se constitui sob o controle e a regulação dos corpos e das vidas de mulheres e de outros sujeitos que transgridem as normas de identidade de gênero” [...] (MENICONI; FEITOSA; SILVA, 2022, p. 05).

Lugones (2014) nos ensina que, ao contrário da colonização, a colonialidade do gênero está impregnada na nossa sociedade. Nessa perspectiva, o domínio do homem, entendido, historicamente, como ser mais forte, sob a mulher, a reação negativa da sociedade em relação à vítima e os medos e traumas impregnados na vítima são exemplos reais da colonialidade de gênero. Entendo a colonialidade de gênero como a compreensão de como os seres históricos são oprimidos de forma unilateral. Esta opressão é frequentemente caracterizada pela dominação masculina sobre as mulheres. Por isso, aposto no feminismo decolonial como meio de combatê-lo (LUGONES, 2014).

As consequências emocionais que situações de abuso provocam na vítima e em seus familiares são irreparáveis. Esses traumas são evidenciados no trecho “*eu fico meio nervosa de falar porque é uma situação um pouco chata*” e reforçados no trecho seguinte:

*“Eu ouvi muitas piadinhas desde nova, entende, então, assim, desde criança que a minha mãe me criou pra me defender. Eu sempre tive essa armadura, sempre tive uma resposta na ponta da língua pra... Sempre ter uma resposta a essas pessoas, a esses homens, na verdade, até algumas mulheres, também. Então, eu meio que tô meio acostumada com esse tipo de, de situação. Pra mim, é mais do que uma realidade, tá? Eu vivi isso na pele e não desejo pra ninguém. É muito, muito traumatizante. Muito”.*

*Relato de Malu*

Percebo que, embora Malu naturalize situações de opressão, por meio da fala “*tô meio acostumada*”, isso não significa passividade. Os traumas de Malu provocam-lhe um mecanismo de defesa capaz de resistir de forma concreta à opressão de gênero. Compreendo esses processos atitudinais ensinados por sua mãe, bem como a coragem de Malu de compartilhar seus traumas, como um processo de **opressão-resistência** do feminismo decolonial, no qual as mulheres em conflitos intersubjetivos são plenamente informadas a agirem em colaboração, assumirem, resistirem e responderem aos opressores que buscam desumanizá-las (LUGONES, 2014), sejam eles homens ou mulheres. Trazer essas experiências traumáticas para a academia pode ser caracterizado como o processo de **intelectualidade emocional**, no qual traumas e angústias são transformados em ações de combate às violências e discriminações sociais em forma de compartilhamento de histórias pessoais, projetos, escrita acadêmica, publicação ou até mesmo em sala de aula com os alunos, fazendo com que essas experiências negativas se transformem em consciência social crítica.

No relato seguinte, Leonardo conta-nos como foi a sua primeira experiência na disciplina de Sociologia ao iniciar o ensino médio numa escola pública estadual, em 2017:

*Eu lembro de uma aula de Sociologia, eu lembro que foi a primeira aula de Sociologia do ensino médio, assim, a minha primeira aula ever e... Não lembro muito bem sobre o assunto, mas a professora começou a falar sobre... Papéis de gênero. Ela começou a falar sobre quais brinquedos competiam a quais gêneros. E eu lembro que ela falou que se nós tivéssemos um irmão ou uma irmã menor que começasse a desenvolver ou a mostrar tendência de gostar de brinquedos que fosse do “sexo oposto”, de brinquedos que fosse do sexo oposto, era nosso papel enquanto irmãos ou irmãs maiores, que chamássemos a atenção. Por exemplo, se algum irmão começasse a demonstrar interesse por bonecas, era nosso papel, era nossa obrigação, adverter (sic) aquilo, chamar atenção dele por aquilo.*

*Relato de Leonardo*

Neste relato, Leonardo ilustra uma prática sexista da sua professora de Sociologia em relação ao tema “papeis de gênero” por meio da separação e instrução sobre os brinquedos que competem aos “meninos” e às “meninas”. Essa determinação social não tem relação com a vontade da criança, que mesmo antes de nascer já tem as cores do quarto e das roupas pré-estabelecidas, mas com a manutenção de padrões sociais que servem para moldar o papel social que se espera de cada gênero no futuro. Essa manutenção dos padrões sociais consiste na separação prévia dos papéis de meninas e meninos estabelecida pelos adultos e caracteriza-se como a “pedagogização do sexo da criança”. O termo é definido por Foucault como um momento de alerta para o controle da sexualidade infantil, como se a sua uniformização representasse algum “perigo” para a sociedade (FOUCAULT, 2015, p. 113).

Na nossa sociedade, são oferecidos aos meninos brinquedos como super-heróis, carros e bolas, os quais remetem à força, aventura, independência e liberdade. Já as meninas, recebem bonecas, utensílios de cozinha e produtos de beleza, como maquiagens e acessórios. Esses brinquedos refletem a limitação social imposta às mulheres, ou seja, espera-se que nós, mulheres, nos dediquemos somente a cuidar dos filhos, dos afazeres domésticos e da aparência física. Ao reproduzirmos os dizeres sociais “brinquedos de meninos” e “brinquedos de meninas” estaremos legitimando tais opressões sociais, conforme argumenta Louro (2016, p. 15-16) quando também ilustra que “a declaração “é uma menina!” ou “é um menino” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”, obrigando o sujeito a seguir as normas culturais para ser legitimado na sociedade (LOURO, 2016).

Essas regulações na infância servem para a manutenção de padrões sociais que determinam e limitam as possibilidades de homens e mulheres serem o que eles e elas quiserem, seja na vida pessoal ou profissional, pois é na infância que moldamos esses papéis sociais. Acredito que os “perigos” de ensinarmos as crianças a serem o que elas quiserem são, por exemplo, a possibilidade de termos mais mulheres no poder e na ciência e homens executando o papel de pai e cuidando do próprio lar.

Recentemente, um discurso da ex-ministra da Mulher, Família e Direitos humanos<sup>137</sup> do governo Bolsonaro, Damares Alves, ganhou notoriedade e grande repercussão nacional: “*menino veste azul e menina, rosa*”. Tal discurso ilustra uma ruptura à laicidade do Estado, na medida em que fundamenta-se na “ideologia de gênese”, termo usado por religiosos em contraposição à ideologia de gênero, o qual entende que “Deus criou macho e fêmea” e que a segunda deve ser submissa ao primeiro (MARANHÃO FILHO; DE FRANCO, 2019). As falas da pastora evangélica e política, bem como da professora de Sociologia de Leonardo, remetem a concepções binárias e reproduzem discursos opressores, conforme ilustram Maranhão e Franco (2019):

Alves enquanto mulher é uma ferramenta da opressão misógina que as próprias mulheres são sócio-historicamente submetidas por seus algozes, atuando na manutenção e no reforço das estruturas masculinistas que teimam em perpetuar assimetrias de gênero e hierarquizar dois gêneros binários, entendendo o masculino como superior ao feminino (MARANHÃO FILHO; DE FRANCO, 2019, p. 316-317).

Essas regulações sociais se tornam ainda mais potentes quando advindas de pessoas com grande influência social ou educacional, a exemplos da figura pública supracitada e da professora de Sociologia de Leonardo.

Em relação ao ensino de Sociologia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta seis competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, das quais duas são:

---

137 Cabe à pasta “coordenar políticas e diretrizes relativas à promoção dos Direitos Humanos, inclusive referentes às questões de gênero e sexualidade. A pasta deve atuar em assuntos relacionados aos direitos da mulher, da família, da criança e do adolescente, das pessoas com deficiência, indígenas, idosas e de outras minorias, tendo excluído de forma explícita do texto que traz a competência de atuação do ministério, o grupo LGBT” (MARANHÃO FILHO; DE FRANCO, 2019, p. 314)

**Competência 1:** Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da **pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos**. Desse modo a compreender e posicionar-se **criticamente** em relação a eles, considerando **diferentes pontos de vista**. Tomando decisões baseadas em **argumentos e fontes de natureza científica** (BRASIL, 2018, p. 558).

**Competência 5: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência**, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 558).

Em análise das competências supracitadas, compreendo que as aulas de Sociologia devem proporcionar aos alunos a capacidade de perceber, por meio de uma análise crítica e reflexiva, diversas manifestações sociais de suas vivências cotidianas sob diversas óticas, espaços e tempos distintos. Além disso, entendo que, por meio de um processo analítico-reflexivo de conscientização social, os alunos podem ser capazes de combater os diversos tipos de violência e desigualdades sociais, tais quais racismo e sexismo, que muitas vezes, são despercebidos e ignorados pela comunidade escolar e naturalizados pela sociedade.

O exemplo da professora de Leonardo não é um caso isolado de prática sexista no ambiente escolar, conforme podemos perceber no relato de Bia:

*“Quando eu tava no Ensino Médio, eu tive uma professora que ela era muito... Assim, eu não sei falar, às vezes eu achava ela assim muito machista, muito preconceituosa, muito, com pensamento muito... Sei lá, atrasado. E ela tinha uma coisa que, quando a gente ia fazer trabalho em grupo, os grupos eram os grupos: meninas e os grupos: meninos. Ela fazia aquela divisão, as meninas faziam trabalho com as meninas e os meninos fazem trabalho juntos. Não mistura, não pode misturar.*

*Relato de Bia*

Mesmo diante do avanço do movimento feminista ainda é possível encontrar mulheres ultraconservadoras na sociedade atual, conforme exemplifica Bia ao caracterizar sua professora por meio dos termos “machista”, “preconceituosa” e com “pensamento muito atrasado”. No Brasil, é perceptível um avanço e fortalecimento do ultraconservadorismo nos últimos anos. A justificativa mais potente para esse avanço é porque o ultraconservadorismo “tende a estar mais associado à extrema-direita, fundamentalista com visões radicais contra minorias e direitos conquistados na luta contra o patriarcado” (MENEZES, 2017, n. p.). Por isso, é surpreendente ver mulheres e outras categorias invisibilizadas em defesa da estrutura dominante e do patriarcado, uma vez que “o ultraconservadorismo impacta diretamente a

vida das mulheres, a garantia, avanço e manutenção de seus direitos” (RODRIGUES; COSTA, 2022, p. 101).

Entretanto, analisando por outra perspectiva, visualizo no relato seguinte de Bia uma justificativa para a atitude sexista da sua professora:

*Aí eu lembro que teve um trabalho, era até um projeto, uma coisa assim, e eu tinha amizade com os meninos da sala e queria fazer trabalho com eles. E a gente foi passar, passar as listinhas com os nomes, aí eu fui entregar a minha, né? Era eu mais três meninos, aí no final da aula, ela me chamou. ‘Bia, você tem certeza que você vai fazer trabalho com fulano, fulano e fulano?’. Eu falei ‘tenho’. Aí, ela falou ‘mas não pode’. Aí eu falei ‘porquê não pode?’, aí ela falou ‘porque menina não faz trabalho com menino’. Aí eu disse ‘que é que tem a ver, professora? A gente num (sic) estuda todo mundo junto? A gente fica o tempo todo junto?’. A gente passava a manhã toda juntos, ‘mas não pode’. E ela não me dizia o porquê que não podia, qual era o problema que não podia. Aí ela acabou se irritando, aí ela até disse assim ‘é, depois que eles derem em cima de você, tirar liberdade com você, não venha reclamar’.*

*Relato de Bia*

Em seu relato, Bia mostra que apesar do seu esforço em questionar a professora, houve uma resistência dela em querer separar meninos e meninas na execução do trabalho escolar: “*porque menina não faz trabalho com menino*”. Somente após muita insistência da aluna, atitude que demonstra criticidade na busca por uma explicação que justificasse o posicionamento da professora, irritada, ela esclarece: “*depois que eles derem em cima de você, tirar liberdade com você, não venha reclamar*”. Ao observar a reação da professora de Bia, noto que ela parece aceitar o comportamento abrupto e machista do homem como algo inerente à sua natureza masculina. Essa percepção, infelizmente, é um reflexo de uma sociedade que normaliza e perpetua estereótipos de gênero prejudiciais. No entanto, é importante ressaltar que tais comportamentos não são intrínsecos ao gênero masculino. Eles são, na verdade, construções sociais que foram enraizadas ao longo do tempo. Nessa mesma perspectiva, hooks (2014, p. 72-73) argumenta que

Foram feitas tentativas para defender esta norma de masculinidade tendo como base natural a biologia sexual dos homens. Foi dito por exemplo, que **o poder do homem na cultura é uma expressão natural da tendência biológica nos humanos masculinos em relação à agressão sexual**. Mas eu acredito que o que é verdade é o contrário. Eu acredito que o funcionamento genital masculino não é uma expressão do poder masculino na cultura. Eu acredito **que a agressão sexual masculina é inteiramente um comportamento aprendido, ensinado por uma cultura na qual controla inteiramente**. Eu acredito, como irei explicar, que **há um processo social pelo qual o patriarcado confere poder, prestígio, privilégio e prerrogativas sobre as pessoas que nascem com pênis** e há um programa sexual

promovido pelo patriarcado (e não a mãe natureza) de como esse pênis é suposto funcionar (hooks, 2014, p. 72-73).

Portanto, atribuir essas atitudes opressoras simplesmente ao fato de ser homem é uma simplificação que ignora a complexidade das relações de gênero, bem como, a possibilidade de mudança.

Diante disso, percebo que, ao contrário da atitude de Malu que criou uma “armadura” para enfrentar as discriminações e violência de gênero, a professora de Bia entendia que a separação de meninas e meninos é a melhor forma de combatê-la. Compreendo o posicionamento das professoras de Leonardo e Bia, pois entendo que as colonialidades estão impregnadas nas nossas estruturas sociais, moldando o nosso modo de ser e de viver. Por isso, suas práticas pedagógicas refletem uma formação que não foi ensinada a questionar as estruturas dominantes, que não desenvolveu a consciência crítica sobre temas sociais e, sobretudo, que não nos ofereceu mecanismos eficientes de combate aos vários tipos de opressões sociais. Conforme argumentam Cadilhe e Leroy (2020):

Compreendemos que este é também resultado de uma trajetória formativa, de um contato com diferentes currículos e políticas educacionais, de um contexto onde a profissão docente é constantemente ameaçada por pânico morais lançadas em fakenews e propostas políticas conservadoras (Cadilhe, 2019). Por meio de diversas ferramentas colonizadas como os currículos engessados, *fakenews* e conservadorismos diversos, somos desencorajados a irmos *en contra* (Quijano, 2005) o status quo (CADILHE; LEROY, 2020, p. 260).

Diante dos relatos apresentados, penso que a pedagogia decolonial é um caminho a ser trilhado na formação de professores como meio de combate aos diversos tipos de violências e discriminações sociais. Walsh (2013) nos orienta a relacionar o pedagógico com o decolonial, pensando decolonialmente o nosso fazer pedagógico, por meio do engajamento teórico e prático nos movimentos sociais de luta e resistência, tais quais os movimentos feministas e antirracistas. Para isso é necessário desenvolver:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Todos os relatos apresentados nessa sessão são recortes de uma sociedade opressiva e colonizadora. Todavia, seus compartilhamentos são um meio de combatê-los, de modo mais incisivo na formação de professores, na qual buscou-se despertar a consciência crítica

dos alunos sobre temas de relevância social, ao mesmo tempo em que adquirem estratégias decoloniais para aprender/ensinar línguas e fazer pesquisa em linguística aplicada.

Um dos sentidos que emergem dos relatos dos alunos em relação à prática pedagógica de suas professoras é a ideia de que é preciso desaprender o que foi aprendido e abrir espaço para aprender uma nova forma de ver o mundo e ensinar aos nossos alunos. Nesse processo, muito pode ser aprendido com os estudantes, pois com base nos relatos, Leonardo e Bia têm muito a ensinar sobre o pensamento decolonial a suas professoras. Nesse sentido, quando nós, professores, transformamos a sala de aula em um lugar democrático, onde todos podem compartilhar seus conhecimentos, construímos um espaço que valoriza a pluralidade de ideias, desenvolve a consciência crítica e, acima de tudo, humaniza a educação e a sociedade.

Freire (2005) nos ensina por meio da **Teoria da Ação Dialógica**, baseada na colaboração, união, organização e síntese cultural, que é possível provocar uma ruptura nos padrões modernos/coloniais por meio do diálogo como ato de amor, da conscientização e mudança social. Nesse sentido, ao compartilhar suas experiências pessoais, a maioria delas traumáticas e angustiantes, os alunos tiveram a oportunidade de compreender o que elas representam para a sociedade, quebrando, possivelmente, essa corrente de opressões enraizadas no ambiente escolar e na nossa sociedade.

Portanto, meu desejo é que continuemos a contar as nossas histórias e ouvir ativamente as histórias dos outros, que tenhamos espaços para compartilhar as nossas angústias, refletir e discutir sobre suas implicações sociais, a fim de buscarmos juntos a resignificação desses traumas e transformá-las em exemplos que não devem ser tolerados e silenciados. Nossas histórias e emoções são o pivô para a revolução, pois nelas reside o primeiro passo para o protesto contra todo tipo de opressão que nos sufoca e nos oprime.

#### 4.4.1 Será que uma mãe não pode fazer doutorado? - Por um feminismo acadêmico e matricêntrico



*Minha mãe e quatro dos seus filhos /1993*

*“Ao perguntar onde está a história de Jocasta na história de Édipo, estou perguntando não só onde estão as histórias de mulheres nas tramas dos homens, mas **onde estão as histórias das mães nas tramas dos filhos e filhas**” [...] “Claramente, para conhecer a história materna de Jocasta... teríamos que começar pela mãe”*

*The Mother/Daughter Plot, Marianne Hirsch*

Minha mãe, dona Rosa, mãe de cinco filhos, sempre foi dona de casa. Mas, além dos trabalhos não remunerados, como as infindáveis tarefas domésticas e os cuidados com os filhos, também fazia “bicos” para ajudar nas despesas da casa. Na minha infância, recordo-me dos doces, tipicamente nordestinos, que fazia para vender na feira. Das muitas atribuições que a minha mãe desempenhou, também trabalhou como telefonista de TELASA<sup>138</sup>, como merendeira da escola municipal em que estudávamos e na secretaria do posto de saúde local. O seu grande sonho era ser uma profissional da área da saúde. Quando eu e meus irmãos éramos crianças, surgiu uma oportunidade de fazer um curso de auxiliar de enfermagem pela prefeitura. Animada com a possibilidade de realizar o seu sonho, ela iniciou o curso. Nesse período, ficávamos sob os cuidados da minha avó. A rede de apoio, seja ela remunerada ou não, é majoritariamente formada por mulheres, especialmente por mulheres que ocupam posição de subalternidades (VILLAFÃNE; FARIAS, 2021).

---

<sup>138</sup> Telecomunicações de Alagoas S/A foi uma empresa operadora de telefonia do sistema Telebras no estado de Alagoas antes do processo de privatização em 1998.

Faltava apenas uma semana para concluir o curso, quando, angustiada, minha mãe decidiu desistir do seu sonho e abandonou o curso por não poder mais contar com uma rede de apoio que pudesse cuidar dos seus filhos enquanto ela estudava. Minha mãe sacrificou um objetivo pessoal para suprir uma necessidade coletiva. Neste contexto, apesar de hooks (2021, p. 174) afirmar que “se sacrificar é uma dimensão necessária da prática do amor e da vida em comunidade”, na maioria das vezes, o sacrifício é exigido das mães.

A história da minha mãe é a mesma de milhares de mães que abandonam o sonho de uma vida melhor, através dos estudos e trabalho, por falta de suporte familiar, rede de apoio e pela ausência de políticas públicas que viabilizem que mães tenham a possibilidade de estudar, ter uma carreira e conquistar independência através dela. Ao contrário, o patriarcado limita a mãe à identidade materna, afinal, para esse sistema, o amor materno deve estar acima de tudo.

Nesse sentido, Simone De Beauvoir e, posteriormente, Elisabeth Badinter (1985) contestam o mito do amor materno ao questionarem a relação entre o determinismo biológico e a maternidade. Segundo as autoras, o amor materno não é algo inato, mas desenvolve-se a partir da relação entre mãe e filho. O mito do amor materno foi criado com interesses econômicos pela burguesia e veiculados por discursos políticos e religiosos. Conforme a maternidade demanda novas atribuições, reforça-se que a dedicação irrestrita à maternidade é parte constitutiva da natureza da mulher e ali reside a sua felicidade (BADINTER, 1985). Esse mito ecoa até os dias atuais fazendo com que as mães se sintam culpadas por quererem trabalhar e estudar. Diferentemente do passado, quando as mulheres não eram permitidas a fazer algumas atividades. “Mas agora, se as mulheres estão falhando, se não podem ser aquela super mãe, a culpa é delas” (MENDES; MENDONÇA, 2021, p. 33)<sup>139</sup>.

Ao longo da minha vida acadêmica, testemunhei muitos desafios enfrentados por estudantes e docentes mães na academia. Quando me tornei mãe, também passei a vivenciar experiências que desafiavam a minha carreira de estudante, docente e pesquisadora. Por diversas vezes, precisei faltar aulas para levar minhas filhas doentes ao hospital, tive que levá-las comigo para o trabalho por falta de rede de apoio, interromper aulas e reuniões para amamentar ou, simplesmente, para cessar o choro da criança que só queria o colo da mãe. Penso que um dos grandes inimigos da mãe contemporânea é a culpa imposta pela sociedade

---

139 Em “Entrevista: Dra. Andrea O’Reilly e a Perspectiva da Maternidade”.

por não dar conta de todas essas atribuições que são, humanamente, impossíveis de serem executadas por uma só pessoa.

No âmbito da produção científica, Meniconi, Feitosa e Silva (2022) ressaltam que a estrutura na qual a universidade está inserida segue os critérios do sistema neoliberal e capitalista. Assim, existe uma constante demanda por produtividade que requer principalmente tempo e dedicação para condução da pesquisa. Contudo, ao considerarmos as mães pesquisadoras, essa necessidade de produtividade coexiste com outras responsabilidades, como as familiares, domésticas e sociais, entre outras. “Logo, as professoras são interpeladas a ocupar determinada posição social do que se espera ser mulher-mãe na sociedade contemporânea” (MENICONI; FEITOSA; SILVA, 2022, p. 6). Essa situação reforça os desafios e a pressão social e cultural que as professoras-pesquisadoras enfrentam na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, executar uma tarefa que precisa de concentração, como ler ou escrever um artigo científico, com uma grande distração ao seu lado é um grande desafio. Por exemplo, imagine tentar estudar para um exame importante enquanto os colegas de quarto estão conversando e assistindo televisão em alto volume. Esse foi o exemplo que encontrei para ilustrar as diversas vezes em que me dediquei à leitura e escrita desta tese, ao mesmo tempo em que precisava cuidar de duas crianças que corriam, gritavam e choravam pela casa. Em *Maternal Theory*, O’Reilly traz o termo “mãe-malabarista” para definir o conceito da mãe perfeita e neoliberal que consegue administrar tudo (MENDES; MENDONÇA, 2021). A sociedade exige que as mães executem suas obrigações maternas com excelência, sejam profissionais bem sucedidas, cuidem dos afazeres domésticos sem descuidar do casamento e da aparência física. Como consequência disso, vemos mulheres exaustas, ansiosas e culpadas por não atenderem as insanas exigências do patriarcado.

Por diversas vezes, fui discriminada por pessoas próximas e colegas de trabalho, com dizeres como: “*ser mãe foi uma escolha sua, arque com as consequências*”, “*não entendo como uma pessoa nas suas condições (mãe que trabalha) faz doutorado*”. Essa é uma forma sutil, porém ainda mais perigosa de controle social, pois injeta no nosso imaginário que somos as únicas responsáveis pelo nosso destino. “É um patriarcado com um novo rosto, mais difícil de reconhecer, porque é bonito e amigável” (MENDES; MENDONÇA, 2021, p. 32). São nas vivências cotidianas e na reflexão sobre elas que identificamos a opressão do patriarcado:

Como apontam hooks Brah, Sandoval e Anzaldúa (2004), ao vivenciarem violências esparsas, simbólicas e não extremas, as mulheres podem acreditar que o que vivenciam é uma desigualdade de oportunidades, podendo rejeitar a ideia de estar sendo oprimida já que enxergam os benefícios que o Estado liberal e patriarcal lhes confere (GONZAGA; MAYORGA, 2019, p. 69).

Por meio do argumento de que as mulheres-mães já possuem muitos privilégios, como a licença maternidade, por exemplo, e da sutileza com que somos oprimidas cotidianamente, elimina-se a responsabilidade de transformação estrutural do sistema que ofereça suporte às mães, por meio de políticas de apoio, permanência e avanço em suas carreiras.

Aprendi com a autoetnografia a pesquisar a partir das minhas vivências e inquietações. Pessoal e profissionalmente, a relação socialmente construída entre maternidade e sociedade é algo que me provoca o sentimento de angústia, mas, ao mesmo tempo, provoca-me a investigá-la. Por ser pesquisadora e mãe, investigar sobre os estudos maternos é unir o útil ao agradável: “acho que uma boa pesquisa é impulsionada por paixão e compromisso. As mães pesquisadoras costumam ser motivadas por um interesse vivenciado. É uma questão de sobrevivência, não é apenas acadêmica” (MENDES; MENDONÇA, 2021, p. 29).

Confesso que o tema maternidade não foi um tema abordado nas aulas, embora tenhamos discutido sobre adoção e feminismo. Mas, ao longo dessa pesquisa de doutorado, esse tema atravessou de modo muito significativo a minha vivência de pesquisadora. Por isso, decidi aprofundar também os meus estudos sobre maternidade. Nessa busca, participei do II Seminário Maternidade e Universidade<sup>140</sup> da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no qual tive a oportunidade de conhecer um grupo de mães-pesquisadoras, o Núcleo Materna. As mães-pesquisadoras me apresentaram estudos que me fizeram me encantar por um novo feminismo, o **feminismo matricêntrico**.

Esse termo foi cunhado pela pesquisadora Andrea O'Reilly<sup>141</sup> e não se trata de substituir as teorias feministas tradicionais, mas de preencher uma lacuna desse movimento, tendo em vista que “a maternidade, pode-se dizer, é uma tarefa inacabada do feminismo”

---

140 O evento foi organizado pelo Projeto de Extensão Universitária “Mães na Universidade: acesso, permanência e progressão de mulheres-mães” vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PR5/UFRJ, pelo Núcleo Virtual de Pesquisa em Gênero e Maternidade - Núcleo Materna e pelo Coletivo Mães da UFRJ.

141 “Andrea O'Reilly é professora titular na Escola de Gênero, Sexualidade e Estudos das Mulheres, na Universidade de York, em Toronto, Canadá. É também fundadora e editora-chefe do JMI- *Journal of the Motherhood Initiative* and diretora criadora da Demeter Press. Com mais de 20 livros publicados, seu trabalho envolve especialmente a luta pela equidade de gênero e pelos direitos das mulheres” (MENDES; MENDONÇA, 2021, p. 23).

(O'REILLY, 2016, p. 2). Se considerarmos que, apesar dos 40 anos de feminismo, as mães seguem mais desempoderadas do que as demais mulheres, e que a maternidade é assunto central na vida das mães, entenderemos a necessidade de um feminismo próprio para mães (O'REILLY, 2016).

Por isso, enfatizo que essa pesquisa decolonial é um **ato político** porque também busca dar visibilidade aos oprimidos que são historicamente e socialmente ignorados e invisibilizados. Desse modo, essa pesquisa não só identifica essas injustiças sociais, como também se esforça para trazer essas vozes marginalizadas para o centro do discurso. Assim, esta pesquisa autoetnográfica/emocionada compreende que cada voz e cada expressão individual, especialmente das gentes ignoradas pela sociedade, é capaz de desafiar o *status quo* e ressignificar as pesquisas científicas. Portanto, incluir as mães nas pesquisas e nos debates acadêmicos é uma forma democrática de contribuir para a riqueza e diversidade da comunidade como um todo.

Nesse sentido, o feminismo matricêntrico consiste numa teoria e política centrada nas mães, o qual reflete e discute nos campos sociais, econômicos, políticos, culturais e psicológicos as necessidades e preocupações das mães com os objetivos de empoderá-las e incluí-las no feminismo acadêmico (O'REILLY, 2016). Além de considerar o feminismo matricêntrico como multidisciplinar e multiteórico<sup>142</sup>, O'Reilly lista uma série de objetivos e características que considera essenciais, embora provisórias, para a compreensão desse movimento:

#### Quadro 6- Objetivos e características da teoria feminista matricêntrica

<ul style="list-style-type: none"> <li>• afirma que o tema das mães, maternidade e maternidade é merecedor de investigação acadêmica séria e sustentada;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• considera a maternidade como um trabalho importante e valioso para a sociedade, mas enfatiza que a tarefa essencial da maternidade não é, e não deve ser, responsabilidade e dever exclusivos das mães;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• contesta, desafia e contrapõe a instituição patriarcal opressora da maternidade e busca imaginar e concretizar uma identidade materna e prática que é empoderadora para as mães;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• busca corrigir o centramento na criança que define grande parte do conhecimento e ativismo sobre a maternidade e busca desenvolver pesquisa e ativismo a partir da experiência e da perspectiva das mães;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• compromete-se com a mudança social e justiça social, e considera a maternidade como um empreendimento socialmente engajado e um local de poder, onde as mães podem e criam mudanças sociais por meio da educação dos filhos e do ativismo;</li> </ul>

142 "A teoria feminista matricêntrica baseia-se em muitas disciplinas acadêmicas - incluindo antropologia, história, estudos literários, sociologia, filosofia, psicologia, estudos de sexualidade e estudos femininos - bem como nas escolas estabelecidas de feminismo acadêmico" (O'REILLY, 2016, p. 5).

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• entende que a maternagem e a maternidade são determinadas culturalmente e variável, e está empenhada em explorar a diversidade da maternidade experiência em toda raça, classe, cultura, etnia, sexualidade, habilidade, idade, e localização geográfica; e</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• se esforça para estabelecer a teoria materna e os estudos sobre a maternidade como disciplinas acadêmicas autônomas, independentes e legítimas.</li> </ul>   |

Fonte: O'Reilly (2016)

Depois de me aprofundar nos estudos maternos, passei a observar de forma decolonial e mais atenta ao meu redor, sobretudo questões que dizem respeito à maternidade no âmbito acadêmico. Uma dessas observações decoloniais aconteceu durante a realização de uma oficina de fotografias<sup>143</sup>, na qual instruímos os alunos a saírem pelos corredores da universidade e a fotografarem imagens que, de alguma forma, lhes provocassem alguma reflexão. Posteriormente, essas imagens foram compartilhadas em sala de aula. A proposta da oficina de fotografias está fundamentada na teoria da translíngua e na educação democrática que “rompe com a falsa construção da universidade corporativa como separada da vida real e sempre procura visualizar a formação como uma parte de nossa experiência de mundo real e da nossa vida real” (hooks, 2019, p. 199). Além de capturar e mobilizar diferentes sentidos no contexto universitário, as fotografias, em contraposição à cultura da escrita, funcionam como instrumentos de reflexão e crítica às “colonialidades do ver” (BARRIENDOS, 2011). “O reconhecimento da colonialidade do ver deve levar-nos à descoberta de paradigmas escópicos adjacentes, alternativos e rebeldes, inscritos, mas tornados invisíveis, pelo desenvolvimento histórico da modernidade/colonialidade” (BARRIENDOS, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, durante a oficina, essa foi a cena que mais me sensibilizou e me provocou profunda reflexão sobre a realidade de mães na universidade:

---

143 A Oficina de Fotografia aconteceu na disciplina de Expressão Oral I e contou com a parceria da minha irmã, Gabrielle Rodrigues, fotógrafa e professora de inglês. A oficina teve o objetivo de incentivar os alunos a relatarem histórias de vida através de fotografias pessoais, compreender a história das fotografias e aprender a capturar imagens do cotidiano acadêmico e edição básica de fotografias pelo aparelho celular.

**Figura 51- Fotografia de crianças na universidade**



Fonte: Acervo da pesquisadora<sup>144</sup> (2022)

A imagem de dois meninos, possivelmente irmãos, com idades entre 3 e 5 anos, comendo no chão da universidade em frente à porta da sala de aula onde a mãe deles estuda me tocou profundamente porque sou mãe e já vivenciei essa situação anteriormente.

A falta de rede de apoio obriga as estudantes-mães a levarem seus filhos para a universidade. Infelizmente, a maioria dos ambientes educacionais não possui estrutura adequada para acomodar dignamente os filhos das mães que frequentam a academia. A ausência de suporte necessário e de políticas de permanência para estudantes-mães revela uma lacuna no ambiente acadêmico. Assim como a minha mãe desistiu do curso de auxiliar de enfermagem por causa da maternidade e uma parcela das mães abandonam os empregos para cuidar dos filhos, muitas mães universitárias também desistem do curso superior por falta de apoio, suporte e políticas maternas.

Atualmente, não há nenhuma lei no Brasil que expressamente permita ou proíba que mães, pais e responsáveis levem crianças para as instituições de ensino. No entanto, existem projetos de lei em tramitação que abordam essa questão. Entre eles, estão o PL 1151/2022<sup>145</sup> da deputada Sâmia Bomfim (PSOL/SP), que “estabelece diretrizes gerais para o acolhimento de gestantes, puérperas e mães de crianças e adolescentes em ambiente universitário”, e o PL

---

144 Essa fotografia foi feita pela pesquisadora durante a Oficina de Fotografia no curso de Letras, Campus I da UNEAL.

145 Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.leg.br) – Acesso em 09/07/2023.

1270/2023<sup>146</sup> da deputada Laura Carneiro (PSD/RJ), que “assegura às mães, aos pais ou responsáveis o direito de frequentar a escola ou a universidade com seus filhos de até 12 anos incompletos”.

Com base na percepção de que a maternidade é responsabilidade recorrente das mulheres, é preciso promover um amplo debate social para desconstruir a ideia de que a maternidade é um obstáculo e buscar alternativas que garantam o acesso, permanência e avanço nas carreiras de estudantes-mães na academia. A presença de mulheres-mães na academia é essencial para a promoção da maternidade como força política capaz de transformar positivamente a sociedade. Para isso, é necessário transformar a academia em um lugar de resistência entre as mulheres, que, por meio do questionamento do protagonismo das estruturas dominantes de poder, seja capaz de transformar as futuras gerações (OLIVEIRA; FREITAS, 2021).

Nesse sentido, um dos caminhos apontados pelo feminismo matricêntrico é propor uma “narrativa matrifocal” com o objetivo de “articular e teorizar ‘a voz da mãe’ - isto é, analisar o tornar-se e ser mãe a partir da perspectiva e da subjetividade das próprias mães” (O’REILLY, 2016, p. 4). Essas reflexões são importantes para entendermos de que modo as estruturas coloniais/modernas atuam na academia e de que forma podemos desconstruí-las e ressignificá-las. Por isso, trago o relato de uma aluna, grávida durante a disciplina de Linguística Aplicada, que discorre sobre os obstáculos que ela enfrentou na universidade durante esse período:

*Como universitária e não veterana, já imaginava que poderia passar por situações difíceis no decorrer da minha gestação dentro da universidade, e de tudo que fosse relacionado à universidade, na verdade. Percebi que alguns docentes não tiveram empatia, por muitas vezes passar mal devido à gestação, e pelo peso da barriga que fica nos últimos meses. Além, que a maioria dos estudantes universitários da minha instituição de ensino superior que **nunca cederam lugar pra mim quando estava grávida.***

*Relato de Malu*

O relato de Malu me desperta sentimentos de desapontamento e indignação em relação à falta de empatia de alguns docentes e colegas, estudantes universitários, em relação às suas necessidades do período gestacional. Lamentavelmente, na sociedade patriarcal, as mu-

---

146 Disponível em: [\[Laura Carneiro - PSD\] PL 1270/2023 \(1\): Assegura às mães, aos pais ou responsáveis o direito de frequentar a escola ou a universidade com seus filhos de até 12 anos incompletos. : r/BoletimDaCamara \(reddit.com\)](#) - Acesso em 09/07/2023.

lheres-mães são duplamente discriminadas, conforme argumenta O'Reilly (2016), as mães são oprimidas pelo patriarcado por serem mulheres e como mães. E, embora tenhamos sido ensinadas a perceber a maternidade como um estado de honra e nobre renúncia, essa ideia implantada no imaginário social é um recurso efetivo na manutenção da estrutura patriarcal, conforme apontam Gonzaga e Mayorga (2019):

A maternidade não traz uma mudança do status social das mulheres no sistema de gênero colonial/moderno. Ainda que discursivamente se produza uma ode elogiosa e homogênea de exaltação a mulher-mãe, efetivamente **ela sofre com o preterimento no mercado de trabalho, no mercado afetivo e em redes de socialização** (GONZAGA; MARYORGA, 2019, p. 69).

No geral, as mulheres-mães são discriminadas nas entrevistas de emprego e cotidianamente no trabalho, nas seleções de pós-graduação quando questionadas “*quem vai cuidar dos seus filhos enquanto você estuda?*”, por exemplo. Assim como Malu, cerca de 52% das mulheres-mães já sofreram discriminação e constrangimento durante a gestação ou após a licença-maternidade, de acordo com um estudo realizado pelo instituto Vagas<sup>147</sup>. Além das consequências relacionadas aos relacionamentos sociais, trabalho e estudos, no sistema patriarcal, a maternidade também pode desencadear problemas de ordem emocional, conforme relata Malu:

*Nunca pensei que a falta de empatia fosse tão grande, ao ponto de mexer com o meu emocional, já que sou diagnosticada com o Transtorno Generalizado de Ansiedade (TAG), pois aconteceu um episódio em que fui apresentar um trabalho em sala de aula de forma presencial, e sei que sou uma aluna como qualquer outra, no entanto, uma gestante de quase 9 meses, prestes a dar à luz, passar por uma pressão psicológica no momento em que estava apresentando um artigo. A intolerância em relação às gestantes dentro do âmbito universitário existe, e é algo que infelizmente, ainda, é visado com uma visão arcaica e intolerante como já mencionei.*

*Relato de Malu*

A violência psicológica e a intolerância sofridas por Malu durante um seminário desencadearam problemas emocionais que se agravaram pelo seu diagnóstico de TAG<sup>148</sup>, como também devido à gestação. O período gestacional, bem como o puerpério, são fases de mudanças muito intensas na vida da mulher. Além das transformações fisiológicas, há mu-

147 [52% das mães já sofreram constrangimento no trabalho, diz pesquisa | Empreenda | Valor Investe \(globo.com\)](#)

148 O TAG é um distúrbio caracterizado pela ansiedade excessiva e preocupação exagerada com os eventos da vida cotidiana.

danças, psicológicas e sociais. Nesse período, a gestante vivencia uma série de emoções e conflitos internos e externos que, embora sejam transitórios, se não forem bem gerenciados, podem levar a problemas graves na gravidez e na relação mãe-bebê (PICCININI ET AL, 2008).

Pessoalmente, vivenciei as consequências negativas de influências externas em minha segunda gestação. Além do período conturbado acarretado pela pandemia da COVID-19, as preocupações do trabalho e do doutorado e problemas familiares me provocaram diversas crises de ansiedade e, conseqüentemente, complicações na gestação que me conduziram a um parto antecipado e ao nascimento prematuro da minha segunda filha.

Por outro lado, a gestação pode ser um período de grande crescimento pessoal, profissional e social, se vivenciada de forma empática e respeitosa. Assim, “a gravidez pode tanto desencadear uma crise emocional para as gestantes como inaugurar um potencial de adaptação e resolução de conflitos até então desconhecido” (PICCININI ET AL 2008, p. 64). Quando ignoramos o potencial das estudantes-mães perdemos a oportunidade de fortalecer a diversidade e enriquecer o debate acadêmico por meio das suas experiências de vida. Nesse sentido, a maternidade opera “como uma força singular de transformação positiva por poder recriar uma nação com a geração e com o materno consciente e ativo” (OLIVEIRA; FREITAS, 2021, p. 111).

Em seu relato emocionado, Malu chama-nos a atenção para a importância do respeito e cuidado com as gestantes e para a forma como foi tratada por alguns docentes da academia, mas também faz um alerta em relação à formação dos futuros professores:

*E o que mais me chocou é que serão **futuros docentes desse país**. Mas, que geração é essa? Que valores são esses que jovens cidadãos não são capazes de cederem um assento para uma gestante? Fica a minha **indignação** como cidadã e como mulher.*

*Relato de Malu*

Esse tipo de comportamento apresentado por Malu demonstra que a academia, que é um recorte da nossa sociedade, não está preparada para lidar com as necessidades singulares de cada indivíduo, nesse caso, das estudantes-grávidas. Além disso, tal comportamento reflete um modelo de academia competitiva e excludente. Assim, na medida em que a maternidade é uma dimensão muito significativa na vida das mães (O'REILLY, 2016), diante de uma situação de intolerância e discriminação, a estudante-mãe é, muitas vezes, obrigada a

abandonar o curso para atender às suas necessidades gestacionais ou do seu filho. A maternidade torna-se, portanto, um argumento para a exclusão de mulheres-mães em espaços públicos (GONZAGA; MAYORGA, 2019), configurando-se, assim como “uma produção visível/clara do sistema de gênero colonial/moderno, visto que ela não outorga às mulheres a condição de sujeito, mas as diferencia entre si [...]” (GONZAGA; MAYORGA, 2019, p. 69).

Conforme mencionei anteriormente, os estudos maternos não estavam previstos nessa pesquisa, mas essa demanda surgiu ao longo do processo a partir das minhas vivências de mulher, mãe, pesquisadora e professora. Portanto, foi colocada em prática a máxima feminista de que **o pessoal é político** (HANISCH, 1971), entendendo que essa atitude decolonial rompe com os paradigmas dominantes, na medida em que:

Reconhece que a vida privada e os aspectos que historicamente foram associados a ela, são locus fundamental para compreender como as distintas violências e sistemas de poder se entrecruzam e produzem experiências que exigem dos analistas sociais, dos atores das políticas públicas e dos sujeitos um olhar crítico fundamentado e interseccional (GONZAGA; MAYORGA, 2019, p. 59).

Para isso, precisamos valorizar os diferentes caminhos percorridos pelas mães acadêmicas, ouvir ativamente e acolher suas peculiaridades e ritmos na academia. É a diversidade de jornadas de cada estudante que torna a academia um local rico e cheio de possibilidades de compartilhamento de saberes diversos. Por meio de uma narrativa matrifocal, a mãe será capaz de ocupar um papel social e cultural significativo na valorização da maternidade, conforme argumenta O’Reilly (2016):

(...) precisamos de mais mulheres pesquisando a maternidade e a maternagem e precisamos de mais mães professoras na academia (...) Nunca conseguiremos a equidade de gênero entre homens e mulheres se não valorizarmos o trabalho do cuidado materno, tanto quanto valorizamos o trabalho remunerado (...) Precisamos que o **feminismo matricêntrico tenha seu próprio teto no amplo espaço dos feminismos acadêmicos** (O’REILLY, 2016, p. 225).

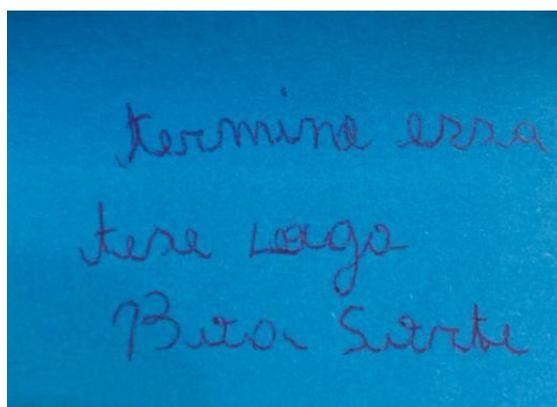
Apesar da resistência do patriarcado, aos poucos, a luta das mulheres-mães apresenta pequenos avanços em relação às políticas maternas na academia. Na UNEAL, recentemente foi inaugurada uma brinquedoteca no campus I, que embora ainda não esteja funcionando efetivamente, sinaliza como um ponto de partida para o atendimento a uma demanda das estudantes-mães. Recentemente, fiquei feliz em participar de um evento acadêmico na UNEAL, no qual as mães tinham a oportunidade de deixar seus filhos na brinquedoteca com

cuidadora durante o evento<sup>149</sup>. Ademais, o tema da redação do ENEM deste ano (2023) aborda a invisibilidade do trabalho de cuidado realizado por mulheres no Brasil. Este tema ressalta a necessidade urgente de debater a sobrecarga do trabalho doméstico e de cuidado que recai sobre as mulheres, muitas vezes impedindo-as de ter acesso, permanência e progresso nos estudos e em suas carreiras. Além disso, a inclusão desta temática em um exame vestibular de âmbito nacional obriga milhares de jovens a refletir sobre a questão, dando, assim, visibilidade e espaço para o debate. Afinal, as mulheres que cuidam também merecem ser cuidadas.

Apesar dos avanços modestos, os fatos relatados por Malu e as inúmeras falas discriminatórias que testemunhei na academia reforçam a necessidade de pesquisas sobre maternidade e a importância de centralizar as vozes maternas no ambiente acadêmico. Além das pressões sociais, nós, como mães e pesquisadoras, vivemos em um mundo repleto de exigências e sentimentos de culpa.

Ao longo do doutorado, constantemente, precisei me ausentar da minha rotina familiar para me dedicar às aulas, reuniões, leituras e produção científica. Numa dessas ocasiões, ao final de um longo dia no escritório escrevendo esta tese, fui surpreendida com um bombom e um bilhete deixado pela minha filha de 6 anos:

#### **Figura 52 - Bilhete da minha filha**



Fonte: Escrito por Elisa /2023

Em seu bilhete, Elisa escreveu: “Termine essa tese logo. Boa sorte”. Embora tenha entendido que a sua intenção foi amenizar a minha angústia me presenteando com um bombom, seu apelo para que os momentos de ausência chegassem ao fim me partiu o coração. Fui tomada por uma enxurrada de emoções e sentimentos, levando-me a chorar compulsi-

---

149 Mediante solicitação antecipada via e-mail.

vamente. A tristeza de perceber que a minha ausência estava sendo sentida, juntamente com a culpa de sacrificar momentos com minhas filhas em prol dos estudos, era avassaladora. Nós, mães e mulheres, somos constantemente assediadas pelo sentimento de culpa que o patriarcado incute em nosso imaginário. A ideia de que a maternidade deve sempre vir em primeiro lugar é um mantra que ressoa em nossas mentes todos os dias. Portanto, desafiar essa norma é considerado inaceitável pela nossa sociedade (BAZELON, 2023).

Por outro lado, várias memórias da minha infância surgiram, trazendo à tona o sentimento de arrependimento da minha mãe por ter deixado o curso de auxiliar de enfermagem para se dedicar aos filhos. Ela compreende que teria encontrado uma solução se não tivesse se deixado afetar pelos julgamentos alheios e pelas pressões sociais. Ela também reconhece a importância de ser uma mulher com um trabalho digno, especialmente quando se é mãe de cinco filhos. Ao mesmo tempo, entendo que a nossa ausência também é uma demonstração de amor, especialmente quando é motivada pelo desejo de proporcionar um futuro melhor para os nossos filhos.

Ao refletir sobre os diversos sentidos desse bilhete, percebo que o “Boa sorte” é um fator motivador que representa um “eu espero que dê tudo certo”. Este pequeno gesto serviu definitivamente como um lembrete inspirador do motivo pelo qual estou trabalhando tão arduamente: para construir uma sociedade melhor para minhas filhas e para os meus alunos através do meu trabalho crítico e social. Em uma pesquisa realizada com mães do mundo inteiro, Bazelon (2023) mostra que priorizar a carreira profissional beneficia não só mães e filhos, como a sociedade em geral. A pesquisadora destaca que a desconstrução e aceitação do termo ambição entre mulheres de diversas raças, idades, orientações sexuais e em todos os campos profissionais é um passo crucial na jornada contínua para a igualdade de gênero, especialmente para as mães que têm uma carreira fora de casa. “Só quando ‘ambição’ deixar de ser um rótulo que as mulheres deveriam encarar como algo negativo é que seremos livres pra sonhar alto e sermos quem somos de verdade” (BAZELON, 2023, p. 119). Além disso, quero dizer que nós, mães, amamos os nossos filhos e sentimos o mesmo pelos nossos trabalhos. Por isso, temos o direito de lutar por uma sociedade melhor, por nós e por eles.

Intitulei esta seção com uma pergunta feita em uma reunião que participei na universidade, na qual questionei se **uma mãe não poderia fazer doutorado**. Na busca por uma reflexão, essa pergunta foi refeita para mim pela minha psicoterapeuta. A reflexão que faço é que, embora seja um grande desafio fazer doutorado sendo mãe, dentre outras atribuições e exigir muita organização, apoio e determinação, é possível conciliar a maternidade com o

doutorado. Mas **esse percurso pode ser menos doloroso** se desconstruirmos as ideias propagadas pelo patriarcado de que a mulher-mãe precisa escolher entre ser mãe ou ser uma profissional bem sucedida, de que precisamos provar a todo instante que damos conta e que somos tão bem capacitadas quanto os homens, todavia precisamos de empatia, reconhecimento das nossas singularidades, rede de apoio e boas condições de permanência. Penso que é responsabilidade de todos nós ajudarmos a criar um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

“As mães sempre foram uma parte central da mudança social e continuarão a ser” (MENDES; MENDONÇA, 2021, p. 33). Para isso, devemos usar esse “superpoder” para segurar as portas da academia para outras mães e outros grupos discriminados e invisibilizados. Em *Beloved*, Toni Morrison argumenta que a maternidade pode ser um lugar de empoderamento e ativismo social. Considero esta pesquisa decolonial como uma força política que desafia as normas sociais. Portanto, prosseguir com os estudos maternos e lutar por um feminismo matricêntrico é uma forma de resistir às normas impostas pelo patriarcado. Como mãe-pesquisadora, pretendo continuar com os estudos maternos, adotando essa postura política que visa transformar a academia em um espaço de empoderamento, acolhimento e mudança social.

## 5 “DEVOLVA-ME O FÔLEGO” – A EMERSÃO DE UMA PROFESSORA



*Eu & o Velho Chico<sup>150</sup>*

*Os cursos d'água são capazes de percorrer longas distâncias, de encontrar novos caminhos, de mergulhar dentro da terra e – por que não? – de voar*  
Krenak (2022, p. 16)

Iniciei essa tese fazendo uma metáfora entre o rio e a formação de professores e escrevendo sobre a partida do meu pai e vou encerrá-la da mesma forma. Quando o meu pai chegou ao hospital, eu já estava lá à sua espera. Fui eu quem o tirou da ambulância nos braços e suas últimas palavras para mim foram: “*Minha filha, devolva o meu fôlego*”. Essas palavras ecoaram em minha mente como um apelo por mais vida, mais tempo, mais amor. Ele queria continuar fluindo como um rio, sem parar, sem secar, sem morrer. Eu não consegui lhe dar o ar que eu respirava, mas eu busquei, todos os dias, honrar seus ensinamentos em todas as suas formas, conforme o conceito de **futuro ancestral** proposto por Krenak (2022) que nos convida a reconhecer a sabedoria dos antepassados e aprender com eles. A sabedoria ancestral nos ensina a respeitar a natureza, valorizar a diversidade, cultivar a solidariedade, preservar a memória e construir um presente na esperança de um futuro mais sustentável e harmonioso para nós e para as próximas gerações.

Não por acaso, as palavras do meu pai e a metáfora do rio se conectam com o meu processo de produção dessa autoetnografia-emocionada, que propôs um mergulho na minha

---

150 Esta imagem foi capturada por Gabrielle Rodrigues, minha irmã, durante um momento de contemplação das belezas naturais do rio São Francisco. A fotografia foi feita em agosto de 2018, na cidade de Piranhas, Alagoas.

história para compreender o contexto da formação de professores. Por vezes, ao longo da escrita dessa tese, eu me senti como o meu pai, sem fôlego, sem respirar, sem energia. Esses sentimentos foram causados pelos problemas e dificuldades que enfrentei durante todo o processo, como a pandemia, a gravidez de risco, os lutos, a maternidade, a busca pela licença e outras questões burocráticas do trabalho e do doutorado, ou pelas consequências deles que, literalmente, me impediam de respirar devido às crises de ansiedade. Esses acontecimentos reforçaram a importância e a urgência de decolonizar a academia, tornando-a um espaço mais acolhedor e humanizado. Acredito que isso pode ser alcançado através da promoção da inclusão, da diversidade e dos afetos, bem como através da abordagem sobre questões de desigualdades e injustiças dentro do ambiente acadêmico.

A metáfora do rio se desdobra na narrativa que flui, às vezes intensa, às vezes suave, mas também através do suor e das lágrimas que minam do processo de escrita científica, por vezes, doloroso e solitário. A minha escrita autoetnográfica foi ainda mais intensa, porque à medida que eu revisitava lugares, pessoas, histórias e situações que me causaram dor, sofrimento e raiva, eu era atravessada novamente por essas emoções e sentimentos. No entanto, a escrita autoetnográfica pode ser um processo transformador, uma vez que permitir materializar as minhas emoções e sentimentos foi uma forma de dar vazão ao que eu pensava, sentia e queria mudar. Nesta tese, esse **ritual terapêutico de libertação** me fez acolher as minhas emoções, sentir que a minha voz era ouvida, reagir de uma forma mais consciente às problemáticas enfrentadas e reafirmar o meu lugar político e social. O mesmo pôde ser percebido nos alunos que se mostraram confortáveis e envolvidos no processo de escrita dos instrumentos de pesquisa e nas aulas, bem como por meio das **mensagens emocionadas**<sup>151</sup> recebidas ao longo desta pesquisa. Da mesma forma, a escrita desta tese me fez ter coragem de viver mais intensamente o luto como uma expressão libertadora do amor pelo meu pai. “Conforme abrimos nosso coração e falamos sobre o luto, compartilhamos o conhecimento íntimo de nossos mortos, de quem eles eram e como viveram. Nós honramos sua presença nomeando os legados que nos deixaram” (hooks, 2021, p.231).

A pesquisa autoetnográfica-emocionada não é somente um mergulho em nossa própria história, mas também um voo panorâmico que nos permite visualizar acontecimentos em nosso contexto social por uma perspectiva diferente, mais ampla e mais profunda. Desse modo, a autoetnografia, surge, portanto, como um promissor instrumento de decolonização

---

151 Anexo D.

da academia e das pesquisas em ciências sociais, pois ao permitir que os pesquisadores expressem suas emoções e sentimentos de forma autêntica, ela pode fornecer percepções valiosas sobre nós e sobre os outros, bem como sobre questões políticas e sociais. Além disso, como esse tipo de escrita é um reflexo do sentir do pesquisador, as emoções são políticas e os emocionados tendem a refletir sobre suas vivências e se sensibilizar com os invisibilizados. Desse modo, ao materializar as experiências e perspectivas de grupos marginalizados, a pesquisa autoetnográfica-emocionada pode contribuir para a construção de um conhecimento mais inclusivo e diversificado nas ciências sociais.

Esta pesquisa foi construída a partir de vivências, minhas, do meu pai, da minha mãe, dos meus avós, dos meus alunos e de colaboradores e teóricos decoloniais. Essas histórias forneceram um retrato da sociedade e evidenciaram os efeitos da colonialidade/modernidade em nossas relações. O compartilhamento das vivências é, portanto, fundamental para o ensino-aprendizagem de línguas e para a realização de um projeto decolonial capaz de contrapor as lógicas dominantes e buscar caminhos para promover igualdade e justiça social.

Na formação de professores, ao explorar as experiências pessoais e coletivas através dessas histórias, mobilizando diversos saberes, podemos compreender melhor as complexidades das relações sociais e políticas e trabalhar para criar mudanças significativas em nossas comunidades. Como afirmado por Lorde (2019):

O mais importante para todas nós é a necessidade de ensinarmos a partir da vivência, de falarmos as verdades nas quais acreditamos e as quais conhecemos, para além daquilo que compreendemos. Porque somente assim podemos sobreviver, participando de um processo de vida criativo e contínuo que é o crescimento (LORDE, 2019, p. 53-53).

Ao longo desta pesquisa, foram discutidos diversos temas de relevância social que emergiram das aulas e das microaulas apresentadas pelos alunos. Além disso, foram discutidos temas que surgiram a partir dos instrumentos de pesquisa, como as narrativas autobiográficas e os questionários reflexivos. Todos os temas discutidos foram permeados por um aspecto que se tornou a força motriz desta pesquisa: **as emoções**. Através delas, foi possível perceber que elas nos movem e moldam a forma como nos relacionamos com as pessoas e como lidamos com as implicações sociais. Como discutido em **Pedagogia do Efeito Borboleta**, nossas ações, emoções e afetos transcendem tempo e espaço e revelam o potencial da profissão docente para mudar a direção das vidas dos nossos alunos e, conseqüentemente, de

toda a sociedade. Por isso, é essencial que as emoções sejam acolhidas no processo educativo em todos os níveis, pois além de construírem relações de confiança, elas desempenham um papel fundamental no ensino/aprendizagem, influenciando a forma como processamos e retemos informações, bem como afetam nossa motivação e engajamento no processo educacional. Quando as emoções são acolhidas e validadas, os alunos se sentem mais seguros e confiantes para explorar novos conhecimentos e expressar suas opiniões em sala de aula. Criamos, assim, um ambiente afetivo e uma comunidade de aprendizado.

Dentre os sentidos revelados na pesquisa, o **amor**, em suas diversas manifestações, se destacou como o principal caminho para combater a dominação, a opressão e todos os tipos de violência. Esse sentimento é, sobretudo, uma ação que se manifesta no cuidado, respeito e compromisso, e uma força política capaz de inspirar, empoderar, resistir e libertar. Na profissão docente, ao escolhermos o caminho da amorosidade associado ao diálogo, estamos optando pelo caminho da libertação, igualdade, criticidade, confiança e esperança. Como afirmou Freire (2005), o amor é um ato revolucionário que pode transformar a sociedade e promover a justiça social. Nas palavras do autor:

[...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2005, p. 51).

Esta pesquisa buscou adotar uma abordagem decolonial desde o seu ponto de partida, baseando-se nas minhas emoções e desconfortos em relação ao contexto educacional brasileiro e à formação de professores de inglês na UNEAL. A minha reflexão sobre a carta aberta dos alunos revelou que, embora eu tenha experimentado diversas emoções negativas, o processo denominado **intelectualidade emocional** teve o potencial de transformar essas emoções em uma pesquisa científica que busca justiça social. Essa pesquisa modificou a minha prática docente e impactou positivamente as vidas dos meus alunos, futuros professores, e, em certa medida, no nosso contexto social. Além disso, embora a princípio eu não tenha percebido, a carta aberta revelou algo que sempre busquei promover nos alunos: a **resistência**. Atualmente, sinto orgulho da ação dos alunos, na medida em que ela reflete a formação de professores que sempre busquei implementar: crítica, questionadora e empoderada. Essa experiência alinha-se ao pensamento de Gallo (2017):

Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, **deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido** (GALLO, 2017, p. 106).

O diálogo aberto e afetivo com os alunos, estabelecido ao longo desta pesquisa, revelou manifestações colonizadoras em minha prática docente, bem como estabeleceu uma relação de confiança e igualdade, desencadeando um processo de (des) reconstrução das minhas práticas pedagógicas. Um exemplo foi a percepção de que o uso da abordagem rigorosamente monolíngue, adquirida durante a graduação, excluía alguns alunos que não se sentiam aptos a frequentar minhas aulas. Assim, por meio de uma abordagem afetiva, da **translinguagem** (KRAUSE-LEMKE, 2020; ROCHA; MACIEL, 2015) e da **teoria engajada e transgressora** (hooks, 2017), que contemplam a ruptura do monolinguismo e a criatividade, autonomia e entusiasmo, implementei uma prática pedagógica que incluísse e envolvesse os alunos nas aulas de Língua Inglesa e Expressão Oral. Essas percepções também me levaram a refletir sobre o uso do livro didático e sobre o processo avaliativo. Como proposta decolonial, o livro, que já era utilizado de forma crítica e reflexiva, passou a ser um complemento para as aulas temáticas que faziam uso de materiais autênticos, como vídeos, músicas, artigos, notícias, entrevistas, etc., e proporcionava uma dinamicidade nas aulas por meio de jogos, debates, projetos e oficinas. O processo avaliativo ocorreu por meio de trabalhos, projetos e seminários e da participação contínua dos alunos nas aulas. Nesse processo, as aulas temáticas se destacaram pelo seu potencial em desenvolver o senso crítico, reflexivo e promover a conscientização e mudança de atitudes diante dos problemas sociais debatidos, contribuindo para um maior engajamento dos estudantes nas disciplinas, na valorização de outras onto-epistemologias e na construção de uma formação de professores mais inclusiva, democrática e humanizadora.

Considero que a implementação do conceito de **alianças afetivas**, estabelecido por Krenak (2022, p. 82), foi determinante para o processo de decolonização. Segundo Krenak, esse conceito “pressupõe afetos entre mundos não iguais. Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduzindo uma desigualdade radical”. Esse entendimento foi fundamental para estabelecer uma relação de confiança com os alunos, contribuindo para a ruptura de binarismos como professor/aluno e ensino/aprendizagem. Nesse processo, eu sensibilizei e fui sensibiliza-

da pelos alunos. Eu ensinei e aprendi e, por diversas vezes, os alunos me ensinaram a pensar decolonialmente.

Ao longo da escrita desta tese, algo curioso chamou minha atenção. Sempre que escrevia as palavras empoderamento, matricêntrico, decolonial e suas derivações, o *Microsoft Word* as sublinhava com uma linha vermelha, indicando que estavam escritas de forma incorreta. Na verdade, elas não estavam incorretas, mas a existência dessas palavras causava estranhamento até para a máquina. Entendo, portanto, que trazer esses conceitos e debates para a academia também pode causar estranhamento e desconforto. Conforme vivenciei em um seminário, no qual uma professora reagiu negativamente ao ser confrontada com a teoria decolonial, é como se fôssemos marcados com uma linha vermelha indicando alerta ou perigo, especialmente por aqueles acostumados com teorias e metodologias tradicionais. Nessa perspectiva, hooks (2017) nos lembra que:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2017, p. 273).

Durante esse processo, percebi, através das minhas tentativas de ser decolonial, que essa atitude requer coragem e persistência para superar falhas e determinação para enfrentar as consequências coloniais por meio da opressão e das diversas manifestações de violência e tentativas de deslegitimar o nosso trabalho, recorrentes na academia e em nossa sociedade. Decolonizar a nós mesmos, a academia e a comunidade em que vivemos é um desafio árduo e contínuo. No entanto, é um processo necessário para nos manter em constante movimento de ação-reflexão-ação sobre nossas práticas e continuar resistindo por meio do estranhamento, questionamento, debate, desnaturalização e desconstrução da realidade colonial que nos oprime. Esse constante movimento é fundamental para alcançar a educação verdadeiramente democrática e humanizadora que esta pesquisa propõe.

A formação de professores de línguas é um campo que necessita de atenção em todas as suas áreas e em algumas, como apontei anteriormente, pesquisas estão trazendo bons resultados. Em nosso contexto alagoano, muitos professores vêm de realidades econômicas desfavorecidas e enfrentam dificuldades para acessar, permanecer nos cursos e avançar em

suas carreiras profissionais. Eu vivenciei as dificuldades de uma estudante pobre e de uma educadora em escolas públicas e privadas em todos os níveis educacionais. Testemunhei situações de fome, violência e opressão. Mas aprendi com Freire (2005) que a **solidariedade** é o caminho para que o oprimido não oprima os outros. Por isso, atualmente, como professora-formadora concluindo o doutorado e sensível às questões sociais, desejo que os meus alunos tenham suas vozes ouvidas e respeitadas, quero plantar a semente da amorosidade e esperança nos estudantes e lutar para que eles, pobres, negros, mulheres, mães, e todos os outros oprimidos possam estudar e também chegar ao doutorado através da escola pública.

Aprendi com os rios que as somas das águas de outros rios nos fortalecem, nos permitem crescer e nos transformar. Os rios me ensinaram sobre sua capacidade de transcender suas limitações, voando na forma de vapor e retornando como chuva. Da mesma forma, nós, como professores, também temos a capacidade de transcender nossas limitações e, juntos, realizar grandes feitos, transformando a sociedade em um lugar para o bem viver.

Assim como um rio se fortalece em seu percurso, se transforma em um vasto oceano e é capaz até de voar, eu também me transformei e cresci, tanto pessoal quanto profissionalmente, ao longo desta jornada. Portanto, permita-me me apresentar novamente: sou Joyce, uma professora que defende uma pedagogia decolonial, feminista, antirracista e antifascista. Luto pelos direitos humanos, pelos direitos dos animais e pela preservação da natureza. Minha jornada continua enquanto busco fazer a diferença no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- AGRA, Christiane Batinga. **Formação com Professores de Língua Inglesa e Decolonialidade: Reflexões de uma Docente Pesquisadora em um Estudo Autoetnográfico**. 2023.130 p. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió 2021.
- AGRA, C. B. ; IFA, SÉRGIO . Reflexões sobre os domínios da educação de Biesta na formação com professores de inglês: revisitar para ampliar perspectivas. In: Sérgio Ifa; Flávia Colen Meniconi; Ana Karina de Oliveira Nascimento. (Org.). **Linguística Aplicada na contemporaneidade: práticas decoloniais, letramentos críticos e discursos no ensino de línguas**. 1ed.Campinas: Pontes, 2023, v. 1, p. 174-198.
- AHMED, Sara. **The Cultural Politics of Emotion**. 2. ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- APPLE, Michael W. The absent presence of race in educational reform. London: **Race Ethnicity and Education**, v. 2, n. 1, p. 9-16, 1999.
- AZEVEDO, Karen Juliana de Souza; SANTOS JÚNIOR, José Rosa dos. **Pode Maria falar?** Um estudo interseccional do conto “Maria”, de Conceição Evaristo. Maringá: Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 44, 2022.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail/ VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARREIRO, Mateus Freitas; CARVALHO, Alonso Bezerra; FURLAN, Marta Regina. **A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo**. *Childhood & philosophy*, v. 14, n. 30, p. 517-534, 2018.
- BARRIENDOS, Joaquín. The coloniality of seeing: towards a new inter-epistemic visual dialogue. Bogotá: **Nómadas**, p. 13-29, 2011.
- BAZELON, Lara. **Ambiciosa como a mamãe: Por que priorizar sua carreira faz bem para seus filhos**. Débora Chaves (Trad.) 1 ed. São Paulo : Vestígio Editora, 2023.
- BELL, Lee Anne. Telling tales: what stories can teach us about racism. London: **Race Ethnicity and Education**, v. 6, n. 1, p. 3-28, 2003.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáporico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BEZERRA, Selma Silva; AGRA, Christiane Batinga; ARAÚJO, Jade Neves de Moura. **Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais**: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. Foz do Iguaçu, Universidade Federal da Integração Latino-Americana: Revista Sures, 2020.

BEZERRA, Selma Silva. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio**: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. 2019. Tese (Doutorado em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2019.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.

BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Ingresso no ensino superior e escolha da carreira: uma análise das desigualdades sociais. In: HERINGER, Rosana. (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo**: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, v. 1. p. 86-104, 2018.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire**. Florianópolis: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFS, 04-08 de out., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York, White Plains, 2007.

BRUNER, Jerome. Life as Narrative. New York: **Social research**, v. 71. n. 3. p. 691-710, 2004.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. Chicago: The University of Chicago, **Critical Inquiry**, p. 1-21, 1991.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias\\_digitais\\_e\\_escola.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0). Acesso em: 29 set. 2023.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Inteligência retórica: violência e emoções na construção do ethos. **Verbum**, v. 9, n. 1, p. 49-64, mai., 2020.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. São Leopoldo: **Calidoscópico**, v. 18. n. 2. p. 250-270, mai./ago., 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013.

CARLOTTO, Maria Caraméz. Guerra em campo: as disputas pela mudança estrutural do espaço intelectual brasileiro. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica nas universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-106, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: **Pontificia Universidad Javeriana**, p. 1750-1816, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 141-160, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Luiza Helena Lobo; MOTA, Maria Dolores de Brito. A “queima de sutiãs” de 1968: relações entre corpo e roupa na construção de um acontecimento simbólico feminista. Fortaleza: **Bilros**, v. 6, n. 13, p. 138-158, set./dez., 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DOLORIERT, Clair; SAMBROOK, Sally. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student's dilemma. **Qualitative Research in Organizations and Management**, v. 4, n.1, p. 27-459, 2009. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/17465640910951435>. Acesso em: 22 abr. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade de globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. Forum: **Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: DOI: <<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ERIKSSON, Thommy. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. Gothenburgh: **University of Gothenburgh, Faculty of Fine, Applied and Performing Arts**, n. 8, p. 91-100, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2077/24689>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e prática em sala de aula: uma questão de formação de professores. Ponta Grossa: **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Florianópolis: **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out., 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado. São Paulo: **Psicologia da Educação**, n. 32. p. 131-140, 2011.

GALLO, Silvio. O Aprender em Múltiplas Dimensões. Campo Grande: **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ**. London: Bloomsbury, 1995.

GOMES, Nilma. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 223-246, 2020.

GONZAGA, Paula Rita Bacellar; MAYORGA, Claudia. Violências e Instituição Maternidade: uma Reflexão Feminista Decolonial. Brasília: **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 39. n. 2. p. 59-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003225712>.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. São Paulo: Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/ epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Brasília: **Sociedade e Estado**, v. 31. n. 1. jan./abr., 2016.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CASSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (Coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

HADDAD, Fernando. Prólogo. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

HANISCH, Carol. The personal is political. In: JEROME, Agel. **The radical therapist**. New York: Ballantine Books, p. 152-157, 1971.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, p. 84-96, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Escolarizando homens negros. Florianópolis: **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 03, p. 667-689, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p677>. Acesso em: 6 maio 2023.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. 1. ed. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Jan. 2014, 1981.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks. Trad. de Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Trad. de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2021.

HOWARD, Tyrone C.; NAVARRO, Oscar. Critical Race Theory 20 Years Later: Where Do We Go From Here?. Chicago: **Urban Education**, p. 253-273, 2016.

IFA, Sérgio. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização**. 2006. 287 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

IFA, Sérgio. A formação inicial de professores de língua inglesa em processo de letramento digital e a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. In: Rita Maria Diniz Zozzoli; Rita Souto Maior. ISBN9788571778719. (Org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. 1ed. Maceio: EDUFAL, 2015, v. 1, p. 215-243.

IFA, Sérgio. Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais: que internacionalização queremos?. In: Ruberval Franco Maciel; Valdir Silva; Sérgio Ifa; Elizangela Patrícia Moreira da Costa; Nataniel dos Santos Gomes. (Org.). **Diálogos e desafios na pesquisa em linguística aplicada**. 1ed. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2024, v. 1, p. 73-93.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4. n. 2. p. 225-242, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, mai./ago., 1998.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. Campinas: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59. n. 3. p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813686271420202129>

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. Organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFFA, Vilson José. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de out., 2001.

LEVINÁS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tania Regina de Souza. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Org.). **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: Ensaio e conferências**. Trad. de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LORENZ, Edward Norton. **A essência do Caos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Florianópolis: **Estudos Feministas**, v. 22. n. 3, 2014.

MACDONALD, Berry. Critical introduction: from innovation to reform – a framework for analyzing change. In: RUDDUCK, Jean. **Innovation and change**. Philadelphia, Milton Keynes: Open University Press, p. 1-13, 1991.

MACHEREY, Pierre. **Introduction à l'Étique de Spinoza: La troisième partie – La vie affective**. 2. ed. Paris: PUF, 1998.

MAGALHÃES, Joyce Rodrigues da Silva. **Formação de professores de inglês e letramentos digitais: reflexões sobre o uso das TIC na sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, 2017.

MAGALHÃES, Joyce Rodrigues da Silva. **O ensino-aprendizagem da leitura em língua inglesa para adultos: possibilidades e limitações**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso

Graduação em (Letras Inglês e suas respectivas Literaturas) – Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, 2012.

MAKYUT, Pamela; MOREHOUSE, Richard. **Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide**. London: Routledge, 1994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-53, 2020.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; DE FRANCO, Clarissa. “Menino veste azul e menina, rosa” na Educação Domiciliar de Damares Alves: As ideologias de gênero e de gênese da “ministra terrivelmente cristã” dos Direitos Humanos. Campinas: **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 12. n. 35. p. 297-337, 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

McKINNEY, Carolyn. **Language and Power in post-colonial schooling: ideologies in practice**. London: Routledge, 2017.

MENDES, Maria Elizabeth P. Souto Maior; MENDONÇA, Maria Collier de. Entrevista: dra. Andrea O’Reilly e a perspectiva da maternidade. João Pessoa: **Ártemis**, v. 31. n. 1. p. 23-34, jan./jun., 2021.

MENEZES, Jean. REPORTER UNESP. **Ascensão de movimentos da extrema direita refletem crise do sistema**. Reportagem: Beatriz Milanez e Victoria Dogliani; Produção Multimídia: Maiara Freitas. (Ed.). Bianca Moreira, 2017. Disponível em: [reporterunesp.jor.br](http://reporterunesp.jor.br). Acesso em 10 de maio de 2023.

MENICONI, Flávia Colen; FEITOSA, Danillo da Silva; SILVA, Samuel Barbosa. A produção acadêmica de mães, professoras universitárias, em tempos de pandemia: diálogos acerca da ideologia da maternidade e da divisão sexual do trabalho. Ponta Grossa: **Uniletras**, v. 44, p. 1-19, e-19310, 2022. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em 20 de setembro de 2023.

MIGNOLO, Walter D. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: A OPÇÃO DESCOLONIAL E O SIGNIFICADO DE IDENTIDADE EM POLÍTICA. *Revista Gragoatá*, n. 22, p. 11-41, 1º sem, 2007. Traduzido de Ângela Lopes Norte. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod\\_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf). Acesso em: 19 de janeiro de 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. Niterói: **Revista Gragoatá**, n. 27. p. 33-50, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 85-107, 2006.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola**: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió. 2022. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, 2022.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico**: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MORI, Katia Regina Gonçalves. **A solidariedade como prática curricular educativa**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 15-20, 2005.

NEVES-MOURA, Jade. **Formação inicial de professores de espanhol no Projeto Casas de Cultura no Campus: ecologia de saberes e letramento crítico**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5054>>. Acesso em: 3 de agosto de 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

O'REILLY, Andrea. **Matricentric Feminism: Theory, Activism, Practice**. Toronto: Demeter Press, 2016.

OLIVEIRA, Ana Ximenes Gomes de; FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. A maternidade política em Hibisco Roxo, de Chimamanda Adichie. Florianópolis: **Ártemis**, v. 31. n. 1. jan-jun. p. 93-112, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. Buenos Aires: **Nuevamérica**, v. 149, p. 35-39, 2016.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, 2017.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. In: PEREIRA, Maria

das Graças Dias; VIEIRA, Amitza Torres. (Ed.). **Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**. Juiz de Fora: Veredas online, v. 22. n. 1. p. 51-62, 2018.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Editora Globo, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; MENICONI, Flávia Colen; IFA, Sérgio. Entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva: “temos que desaprender algumas práticas para dar chance às novas”. Maceió: **Leitura**, n. 75, p. 122-137, 2023.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. Brasília: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 15–40, 2019. DOI: 10.26512/rhla.v18i2.25104. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 16 maio. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto) biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Camen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, p. 133-148, 2014.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; ANTUNES, Roberta Medeiros de Oliveira. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. Lisboa: **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PAULA, Luciane de; SANTA'ANA, Carolina Gomes. A violência contra a mulher no Brasil: repercussão pública do machismo estrutural. Florianópolis: **Forum linguístico**, v. 19, n. 1, p. 7555-7574, jan./mar., 2022.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas**, v. 8, n. 2, p. 164–180, 2014. Recuperado de <https://www.periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Ed.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, Mercado de Letras, p. 23-49, 1990.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

PEREIRA, Mary José Almeida; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. Goiânia: **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 2, p. 300–316, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i2.61147. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147>. Acesso em: 12 maio. 2023.

PICCININI, Cesar Augusto; LOPES, Rita Sobreira; GOMES, Aline Grill; NARDI, Tatiana de. Gestação e a constituição da maternidade. Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1, p. 63-72, jan./mar., 2008.

PRIOLI, Gabriela. **Política é para todos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, p. 107-130, 2005.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. São Paulo: **Delta**, v. 31. n. 2, p. 411-445, 2015.

ROCHA, Cláudio Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. Rio de Janeiro: **Delta**, v. 39, n. 2, p. 297-337, 2023.

ROCHA, Simone Maria da.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Org.). **Pesquisa (Auto) Biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, p. 107-120, 2012.

RODRIGUES, Alessandra. **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia**. Porto Alegre: SBC Horizontes, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

RODRIGUES, Ana Livia; COSTA, Ramayana. Mulheres ultraconservadoras: elementos para uma reflexão feminista. Fortaleza: **Revista de Ciências Sociais**, v. 53, n. 1, p. 97-141, mar./jun., 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. Goiânia: **Inter Ação**, v. 27 n. 2. p. 1-54, jul./dez., 2002.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. In: Anais do VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística. **Associação Brasileira de Linguística**, p. 1-15, 2011.

SAMPAIO, Thais; SANTOS, Davidson dos. A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional permanente. In: CADILHE, Alexandre José; GARCO-REIS, Andreia; MAGALHAES, Tânia Guedes. (Org.). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Pontes, p. 237-261, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. (Comunicação) ISBN: 9788534927659.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Revista Docência e Cibercultura**, ago. de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Acesso em: 10 jul. 2022.

SCROVONSKI, Liamara. **Consequências Psicológicas da Pandemia da COVID-19**. Sanarmed, 2021. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/consequencias-psicologicas-da-pandemia-da-covid-19-colunistas>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SHKEDI, Asher. **Data Analysis in Qualitative Research: Practical and Theoretical Methodologies with Optional Use of a Software Tool**. Publicação independente, 2019. ISBN-13: 978-1790521739 1.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-34, 2005.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SLOTERDIJK, Peter. **Esferas I: bolhas**. Trad. de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

SOARES, Maria Fachin. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. São Paulo: **Contexturas**, n. 8, p.79-90, 2005.

SOMMARIVA, Salette Silva. Apresentação. In: BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra; SANTOS, Poliana Ribeiro dos; SOMMARIVA, Salette Silva; HUGILL, Michelle de Souza Gomes. (Org.). **Coleção Não há lugar seguro: estudos e práticas sobre violências contra as mulheres com ênfase no gênero**. Florianópolis: Centro de Estudos Jurídicos (CEJUR), v. 3, 2019.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, v. 29, p. 149-177, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** (S. R. G. Almeida, M. P. Feitosa, A. P. Feitosa, Trad.). Belo Horizonte, MG: UFMG, 2014.

STARR, Lisa J. The Use of Autoethnography in Educational Research: Locating Who We Are in What We Do. **Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation**, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

VILLAFÑE, Yeimy Carolina Espitia; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Relación de cuidado mujer/criança: dominación simbólica y desigualdade. João Pessoa: **Ártemis**, v. 31, n. 1, p. 237-252; jan./jun, 2009.

WALSH, Catherine E. **Interculturalidad, Estado y Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine E. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejando caminos. In: WALSH, Catherine E. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: **Abya-Yala**, p. 23-68, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZAPPA, Regina; SOTO, Ernesto. **Eles só queriam mudar o mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ESCRITA DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA - PPGLL

### NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Sugestão de nome fictício para a pesquisa: \_\_\_\_\_

Escreva uma narrativa autobiográfica, em primeira pessoa, e, caso julgue necessário, oriente a escrita por meio dos questionamentos abaixo:

**ATENÇÃO:** Sinta-se à vontade para acrescentar quaisquer informações que você acredita ser relevante.

1. Por que você escolheu ser professor de Inglês?
2. Você já atua como professor? Se sim, fale um pouco sobre a sua experiência. Se não, explique o porquê.
3. Que tipo de professor você deseja ser? O que ou quem te inspira? Por quê?
4. Quais as suas expectativas e sentimentos em relação à profissão docente?
5. Quais os seus sentimentos em relação à universidade?
6. Como foi o seu processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia?
7. Relate sobre o seu processo de aprendizagem de Inglês, desde a infância até a universidade.
8. Você acredita que o curso de Letras-Inglês tem deixado lacunas na sua formação? Se sim, quais e o que você acha que pode ser feito para melhorar?
9. Relembre os momentos em que os seus professores proporcionaram um ensino crítico e reflexivo de Inglês.
10. Pense no que você fará igual e diferente do que os seus professores fizeram em suas aulas de Inglês.
11. Escreva sobre o que você espera aprender/desenvolver em sua formação docente.

## APÊNDICE B – INFORMAÇÕES SOLICITADAS NA ESCRITA DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA - PPGLL

### NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Sugestão de nome fictício para a pesquisa: \_\_\_\_\_

Escreva uma narrativa autobiográfica, em primeira pessoa, sobre seu processo educacional, ensino-aprendizagem de língua inglesa, professores marcantes que teve, escolha profissional, expectativas e sentimentos em relação ao curso e à disciplina. O texto é livre e deve ser escrito de forma sincera e espontânea. Sinta-se à vontade para incluir quaisquer informações que você acredita serem relevantes.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO REFLEXIVO DA DISCIPLINA DE LINGUÍSTICA APLICADA

Cara/o aluna/o,

Primeiramente, gostaria de dizer-lhes que foi um prazer estar com vocês durante esse semestre. Foram momentos de muito crescimento e aprendizados para mim. Conhecer cada um de vocês, suas histórias, suas angústias e desejos para a profissão docente foram experiências enriquecedoras que guardarei com carinho em meu coração.

Agradeço a cada uma e a cada um que participou da minha pesquisa de doutorado e quero dizer-lhes que não acabou por aqui. Estaremos juntos no próximo semestre para mais aprendizados!

Peço-lhes que respondam a esse questionário com carinho, sinceridade e atenção, pois ele será um instrumento muito importante para a minha pesquisa.

Mais uma vez, sou grata por toda a contribuição.  
Contem comigo sempre!

Joyce Magalhães

1. Nome (e nome fictício na pesquisa)
2. E-mail
3. Cidade
4. Você sempre estudou em Escola Pública?
5. Você acha que progrediu com a disciplina de LA? Se sim, em quais aspectos?
6. De que maneira as discussões e pesquisas apresentadas durante a disciplina de LA lhe forneceram subsídios para se tornar um bom professor?
7. O que mais te marcou durante a disciplina de LA? Por quê?
8. A disciplina contribuiu para a sua formação humanitária? Se sim, de que forma?
9. Cite um momento durante a aula de LA (ou fora dela) que você se sentiu emocionalmente acolhida/o.
10. Quais os prós e contras de aulas sobre temas socialmente relevantes? De que forma eles podem contribuir com a sua prática docente?
11. Como você se vê como professor no futuro?
12. Como a sua prática com microaulas durante a graduação pode contribuir com a sua formação docente?
13. Faça uma análise de tudo que foi discutido durante a disciplina. O que mais te marcou e será levado para a sua vida e/ou prática docente?
14. A disciplina de LA te despertou o interesse pela pesquisa. Se sim, de que forma?
15. Algo mudou na sua forma de enxergar a profissão docente após a disciplina de LA? Se sim, explique.
16. A partir das discussões, como podemos proporcionar um ensino decolonial na sala de aula de língua Inglesa?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO REFLEXIVO DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA/EXPRESSÃO ORAL

Cara/o aluna/o,

Primeiramente, gostaria de dizer-lhes que foi um prazer estar com vocês durante esse semestre. Foram momentos de muito crescimento e aprendizados para mim. Conhecer cada um de vocês, suas histórias, suas angústias e desejos para a profissão docente foram experiências enriquecedoras que guardarei com carinho em meu coração.

Agradeço a cada uma e a cada um que participou da minha pesquisa de doutorado e quero dizer-lhes que vocês foram muito importantes na realização dessa pesquisa e que, ao final, quero que vocês vejam o resultado dela.

Por fim, peço-lhes que respondam a esse questionário com carinho, sinceridade e atenção, pois ele será um instrumento muito importante para a pesquisa.

Mais uma vez, sou grata por toda a contribuição.  
Contem comigo sempre!

Joyce Magalhães

1. Nome (e nome fictício na pesquisa)
2. E-mail
3. Cidade
4. Você sempre estudou em Escola Pública?
5. Você já fez curso de inglês?
6. Qual a renda salarial da sua família?
7. Como você se sentia na disciplina de Língua Inglesa/Expressão Oral? Explique por que você se sentia assim.
8. Como eram as aulas de Língua Inglesa/Expressão Oral?
9. Relate um momento significativo durante as aulas e explique porquê.
10. A disciplina contribuiu para a sua formação cidadã? Se sim, de que forma?
11. Cite um momento durante a aula (ou fora dela) que você se sentiu emocionalmente acolhida/o.
12. O que você aprendeu nas aulas que contribuirá para a sua vida profissional?
13. Como você se vê como professor no futuro?
14. Como foi a experiência com as microaulas?
15. Algo mudou na sua forma de enxergar o mundo após a disciplina de Língua Inglesa/Expressão Oral? Se sim, explique.

## APÊNDICE E – TEMAS DAS MICROAULAS APRESENTADOS PELOS ALUNOS DAS TRÊS DISCIPLINAS

Estudante	Temas das microaulas de Linguística Aplicada
<b>Anny</b>	Pollution, deforestation and extinction of animals
<b>Nathan</b>	Preconceito estrutural, um quadrinho da vida real
<b>Malu</b>	Racismo
<b>Gibi</b>	Cultural diversity
<b>Leonardo</b>	Problemas ambientais
<b>Lívia</b>	Bullying
<b>Hush</b>	Bullying
<b>Bia</b>	Pobreza menstrual nas escolas públicas
<b>Devonne</b>	Depressão na adolescência

Fonte: Dados da pesquisa/2022.1

Estudante	Temas das microaulas de Língua Inglesa
<b>Aurora</b>	Child Sexual Abuse
<b>Elisabeth</b>	How to deal with failure?
<b>Jaime</b>	Racismo Estrutural
<b>Liz</b>	Não apresentou
<b>Sarah</b>	Bullying
<b>Hanna</b>	Sexual Harassment
<b>Theo</b>	Self-acceptance
<b>Camila</b>	Abusive relationship
<b>Kaique</b>	Não apresentou
<b>Jina</b>	Bullying

Fonte: Dados da pesquisa/2022.2

Estudante	Temas das microaulas de Expressão Oral
<b>Alice</b>	Pets and English
<b>Amy</b>	Power abuse
<b>Carlos Manoel</b>	Music as an agent of social change
<b>Elise</b>	Menstrual Poverty
<b>João Miguel</b>	LGBTQIA+ Representation in Cartoons
<b>Julia</b>	Homophobia in the classroom
<b>Mily</b>	Animal Testing
<b>Ronald</b>	Healthy Eating
<b>Tiago</b>	Mental Healthy at school

Fonte: Dados da pesquisa/2022.2

## APÊNDICE F – DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

### DIÁRIO 1 – O frio na barriga!

Era o primeiro dia de aula de Linguística Aplicada em uma turma de quinto período de Letras – Inglês da Universidade Estadual de Alagoas – Campus III, Palmeira dos Índios, a qual eu nunca havia lecionado. Confesso que senti um frio na barriga ao retornar para a sala de aula presencial depois de dois anos afastada devido à pandemia. Ao mesmo tempo, confesso que foi um alívio poder estar de volta, pois embora seja adepta ao uso das tecnologias como recursos auxiliares ao ensino de língua inglesa, nada supera o contato presencial com os alunos, o olho no olho. Assim como eu, percebi que os alunos também estavam um pouco nervosos com o retorno presencial, afinal de contas, embora estivéssemos usando máscaras e seguindo todos os protocolos de retorno adotados pela instituição, ainda sentíamos medo por todos os danos que a pandemia nos causou. Esses danos se refletiam também no número de alunos em sala de aula, pois antes mesmo de iniciarem as aulas percebi que o número de alunos matriculados era de apenas 11 alunos, sendo que o número normal de alunos nas disciplinas do curso de Letras-inglês é de 20 alunos. Antes do início das aulas, encontrei uma aluna que me informou que não havia se matriculado no curso durante esse semestre porque estava fazendo tratamento psicológico e não se sentia pronta para retornar. Outra aluna me enviou uma mensagem pelo WhatsApp, juntamente com um atestado psicológico, informando que não participaria da aula porque estava em tratamento. A última saiu do grupo do WhatsApp e a colega informou que ela havia trancado a matrícula. Inquieta com a situação, entrei em contato com a aluna que me informou que estava passando por problemas familiares e, por isso, não estava conseguindo continuar. Essas situações só fizeram reforçar a minha percepção sobre o quanto a pandemia afetou psicologicamente a sociedade de modo geral. Mas, confesso que o número reduzido de aluno me intrigou a ponto de querer investigar mais afundo o motivo. Solicitei ajuda aos alunos para descobrirmos os motivos da ausência dos alunos. Desde que entrei na universidade, um aluno muito solícito, que já havia estudado comigo, me acompanhou até a direção para pegar chaves e controles do ar condicionado e projetor, bem como me auxiliou na montagem do projetor. Em sala de aula, havia sete alunos. Cinco deles do quinto período e dois do sétimo período. Iniciei a aula me apresentando, li um pequeno resumo do meu currículo lattes e depois comecei a falar um pouco sobre mim. Ao ler sobre as pesquisas que tenho desenvolvido, uma aluna questionou o que seria decolonialidade. Fiquei muito feliz em perceber o interesse da aluna pela temática. Expliquei-lhe resumidamente do que se tratava e informei-lhe que falaríamos mais sobre isso nas aulas seguintes. Após apresenta-lhes a ementa da disciplina, expliquei que a metodologia das minhas aulas é expositiva e interativa, por isso faço questão que os alunos sentem em semi-círculo e que participem das discussões, pois essa é uma das minhas formas de promover interação entre os alunos e, consequentemente, avaliar os seus progressos. Em seguida, pedi para que cada aluno se apresentasse. Pedi que dissessem seus nomes, onde moravam, quais suas expectativas em relação à disciplina e sobre os motivos que os fizeram escolher serem professores de inglês. Percebi que alguns alunos acreditavam que a linguística aplicada era a aplicação da linguística teórica e que a maioria escolheu o curso porque algum professor da educação básica lhes despertou o interesse pela língua inglesa. Após conhecer um pouco sobre cada aluno, promovi uma discussão sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública, as metodologias de ensino de línguas e o papel da linguística aplicada. Apesar da timidez dos alunos, essa discussão me revelou, entre outras questões, um descontentamento dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem de inglês nas escolas públicas, como também uma desmotivação em relação ao curso. Isso era algo que eu já previa devido ao tempo que esses alunos ficaram sem aula presencial e, para agravar a situação, essa turma sequer havia entrado na universidade, uma vez que, quando iriam iniciar o curso, foi decretado o início da pandemia e, consequentemente, o isolamento social. Isso implica dizer que esses alunos não tiveram experiências presenciais no ensino superior. Percebendo a desmotivação dos alunos, aproveitei para despertar-lhes o interesse pela linguística aplicada (LA) e, de forma bem entusiasmada, eu lhes apresentei a LA e como ela me encantou através do seu poder de mudar o mundo através da linguagem. Nesse primeiro momento, fiz uma retrospectiva histórica da LA, trouxe definições baseadas em linguísticas aplicadas de todo o mundo, entre eles, brasileiros e nordestinos, mostrei-lhes o papel da LA e a diferença entre Linguística Teórica e Linguística Aplicada baseada no artigo “Introdução à linguística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira” da Doris Soares, professora da PUC- RIO. Por fim, indiquei o artigo “A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social” do professor de língua inglesa da UFRB, Flavius Ameida dos Anjos e lhes pedi para que elaborassem três perguntas sobre o texto para discutirmos em sala de aula. Pensei que ao atribuir uma tarefa, haveria a garantia da leitura do texto e as discussões seriam mais satisfatórias. O aluno que me auxiliou no início da aula criou um grupo no WhatsApp para a turma e acrescentou todos os alunos. Por considerar que as aulas remotas também trouxeram algumas vantagens, criei um grupo no Google Classroom para disponibilizar os materiais das aulas e atividades extra-sala de aula.

## APÊNDICE G – DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

### DIÁRIO 2 – Revelações pedagógicas

Após algumas aulas, nas quais discutimos os aspectos históricos da LA, suas principais características e o seu papel social, seguindo a ementa da disciplina, apresentei aos alunos as principais abordagens e métodos de ensino de línguas, desde a AGT até a abordagem comunicativa. Geralmente, ao final das disciplinas de LA, como trabalho final, eu peço para os alunos produzirem um artigo. Penso que é uma boa oportunidade deles colocarem em prática o que aprenderam durante a disciplina, despertar o interesse do aluno pela pesquisa e fazer o aluno iniciar o seu Trabalho de Conclusão de Curso. Essa prática tem me rendido bons resultados, pois muitos alunos têm se inscrito em congressos para apresentarem as suas pesquisas e, conseqüentemente, despertado ainda mais o interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas e pela pesquisa. Uma dupla, inclusive, recebeu o título de excelência acadêmica com a apresentação do seu artigo em um evento científico. Confesso que gostaria de ter tido uma formação mais prática em LA durante a graduação. Assim, pensando em fazer os alunos entenderem como funcionam as pesquisas em LA e incentiva-los a produzirem também, convidei esses alunos para apresentarem sua pesquisa para essa turma. Apenas um deles pôde participar, mas sua apresentação rendeu uma boa discussão entre a turma. Antes de descer sobre as discussões, gostaria de registrar também que desde o início da pandemia que eu não via esse aluno, mas sempre tive contato com ele pelas redes sociais. Além de ser muito dedicado e inteligente, Khalid (pseudônimo escolhido por ele) é um militante anti-racista e anti-homofóbico que, durante a pandemia, decidiu aprofundar seus estudos nas culturas negras e questionar a ausência de discussões dessa natureza dentro da universidade. Antes da aula, enviei o artigo para os alunos no Google Classroom e pedi-lhes que o lesse e fizessem anotações e perguntas para discutirmos após a apresentação. Durante a apresentação do aluno, fazíamos comentários associando a teoria com as nossas experiências em sala de aula. Ao tratarmos sobre metodologias de ensino de línguas, Khalid disse o seguinte: “O professor reproduz aquilo que conhece” indicando que tudo que ele aplica em sala de aula em termos metodológicos é fruto do que aprendeu com os seus professores. Nathan complementa dizendo “quando eu era pequeno, meu professor usava músicas nas aulas, mas tudo relacionado com o conteúdo”, o aluno usa o exemplo para justificar sua prática em sala de aula e completa dizendo “cada aula que eu elaboro é sempre baseada nas aulas interessantes de algum professor que eu tive”. Isso me fez refletir sobre a formação inicial de professores e como as metodologias de ensino por eles usadas influenciam a vida docente dos alunos. Assim, destaco que os alunos afirmaram que utilizam as metodologias que fugiam do tradicional e que para eles fazem sentido, deixando para trás aquelas que não fazem sentido. Sendo assim, decidi chamar esse fenômeno de Efeito Borboleta, que nada mais é que a análise de como pequenas alterações nas condições iniciais de grandes sistemas, podem gerar transformações drásticas e significativas nestes. Nesse sentido, inauguro a Pedagogia do Efeito Borboleta, caracterizando-a como as atitudes dos professores formadores na graduação implicam significativamente da vida docente dos alunos. Outro ponto relevante nas discussões foi uma fala da Hush quando discutíamos sobre o ensino de inglês na educação básica. Ela disse: “Se é professor de Inglês, por que não fala?” e completou dizendo; “É por causa disso que eles (os alunos) consideram o professor um dicionário. Não fala, só traduz”. A aluna critica as metodologias utilizadas pelos professores das escolas públicas, ao menos daquelas que ela frequentou. Eu continuei a discussão perguntando se eles não achavam que as coisas estavam mudando, uma vez que tivemos ao menos sete alunos aprovados no concurso da SEDUC que falam Inglês fluentemente. Então, um aluno acrescentou que sim, mas nem todos os alunos aprendem Inglês na universidade. E citou a fala de uma colega de turma que disse “Eu achava que aprenderia Inglês na Universidade, mas não. É para aprender a ensinar Inglês”. Malu acrescentou “Professora, eu vou ser sincera com a senhora. Eu não sou fluente em Inglês e eu achava que iria aprender Inglês aqui”. Essas falas me fizeram refletir sobre o tipo de ensino que tem sido desenvolvido na universidade e, embora eu nunca tenha lecionado a essa turma, sinto que também é minha responsabilidade resolver esse problema, que se agravou ainda mais com a pandemia. Em seguida, Nathan me informou que ao conversar com alguns colegas da turma descobriu que alguns alunos não se matricularam na minha disciplina porque, segundo eles, eu era muito rígida, só falava inglês nas aulas e, eles não se sentiam preparados para isso. Malu confirmou a fala do aluno e disse que sempre ouviu isso dos alunos nos corredores. Gibi concluiu dizendo que sempre ouviu coisas maravilhosas sobre mim, mas em seguida os alunos falavam, “mas ela cobra na mesma proporção que ensina”. Confesso que fiquei surpresa com as novas informações. Nathan finalizou dizendo, “professora, os alunos de hoje só querem moleza. Quando pegam um professor que dá aula de verdade eles reclamam”. Finalizei a aula orientando os alunos sobre as próximas leituras e tarefas no Google meet.

## APÊNDICE H – DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

### DIÁRIO 9 – Tudo é político –

01 e 27/10/2022

Durante todo o semestre letivo, tenho percebido um engajamento muito grande dos alunos com o processo eleitoral, tanto em sala de aula, quanto nas mídias sociais, onde os acompanho. Confesso que pensei várias vezes antes de escolher falar sobre esse tema porque temos vivenciado uma grande polarização política no país, a qual tem proporcionado muita violência física e verbal. Mas mesmo diante de tal realidade, pensei que não poderia deixar esse momento histórico passar sem uma reflexão crítica sobre política, e sem, que pudéssemos aprender com ele, em termos linguísticos. Então, tive muito cuidado ao planejar essa aula, pensando com o foco na reflexão crítica, nas questões linguísticas e como eu poderia mediar algum possível conflito. Nesse diário, vou descrever duas aulas com o mesmo tema. Uma, na quinta-feira antes da eleição na turma de Expressão Oral, e a outra, na turma de Língua Inglesa III, na terça-feira após as eleições. Embora eu tenha elaborado o mesmo plano de aula para as duas turmas, ele não foi seguido do mesmo modo. Durante as aulas, foram feitas mudanças com base no envolvimento dos alunos. Iniciei a aula explicando que tenho uma posição política, mas que o meu objetivo em abordar o tema “política” na aula não era fazer ninguém concordar com o meu viés político nem mudar. Pelo contrário, fazê-los refletir criticamente sobre política de modo geral, a fim de fazê-los compreender sua própria escolha política. Após esse momento, iniciei a aula falando sobre um famoso fotógrafo turco, chamado Ugur Gallen. A arte de Gallen é tocante e extremamente realista por registrar as guerras civis na Síria. Seu trabalho consiste em justapor, lado a lado, fotografias com disposições de objetos e pessoas que se encaixam feito um quebra-cabeça. O resultado do trabalho do fotógrafo é impactante e os efeitos de reflexão são atroz. O fotógrafo usa a sua conta no *Instagram* para mostrar ao mundo como ele enxerga essas milhões de vidas afetadas pelos horrores das armas e da destruição. E para conceber seus trabalhos, a desigualdade social e de costumes se tornaram seus objetos principais. Escolhi dez obras do artista e apresentei aos alunos. Pedi que eles apenas observassem as imagens e depois me falassem o que eles sentiram. Era possível perceber no olhar de cada aluno o quão tocados eles estavam com as imagens. Uma aluna não conteve as lágrimas ao ver as fotos. Elas são realmente chocantes! Ficamos em silêncio durante um tempo, mais do que costumamos ficar nas aulas. Depois eu pedi para que cada um falasse sobre o que sentiu ao ver as imagens. Algumas palavras ditas pelos alunos foram: tocante, emocionante, injusto, desigual, triste, de partir o coração, etc... Uma das principais discussões trazidas pelos alunos foi o fato de acharmos que vivemos longe dessa realidade cruel e desigual, mas, na verdade, ela está ao nosso redor. Um aluno disse: “Ao olhar as imagens, pensamos que essa realidade está distante, mas é porque vivemos na nossa bolha. Se olharmos ao nosso redor, perceberemos que essa realidade está bem próxima da gente”. Na turma de Expressão Oral, como a ênfase é na linguagem oral, pedi para que os alunos fossem no *Instagram* do fotógrafo, escolhessem a foto que mais lhes chamou atenção e falassem sobre ela. Assim eles fizeram. Foi um momento muito rico de interações, os alunos mencionaram que algumas imagens os lembraram de filmes que eles haviam assistido, mas que as imagens era ainda mais emocionantes por se tratar de situações reais. Penso que essa atividade proporcionou uma empatia nos alunos e o desejo de lutar contra as desigualdades sociais. Ao perguntar aos alunos o que poderíamos fazer para lutar contra as desigualdades sociais, alguns alunos responderam fazer boas escolhas políticas. Essa foi a minha intenção ao trazer as imagens sobre desigualdade social. Nesse momento, iniciamos, efetivamente as discussões sobre política. Iniciei alguns questionamentos direcionados à política com base em *cards* que peguei na internet. Dois questionamentos trouxeram respostas que me chamaram a atenção. Ao perguntar se os alunos se identificavam mais com as propostas da direita ou da esquerda, dos nove alunos presentes na aula, oito informaram se identificar mais com a esquerda e apenas uma aluna respondeu que preferia não responder. Isso me chamou atenção porque essa aluna é uma das mais participativas nas aulas de Expressão Oral. Embora eu não tenha me posicionado nas discussões, fazendo apenas o papel de mediar as discussões dos alunos, eu percebi uma resistência da aluna ao participar das discussões. Respeitei o desejo dela de não querer se posicionar sobre o assunto, mas confesso que me senti desconfortável com a situação. Isso me fez refletir sobre as dificuldades de trabalhar com temas socialmente relevantes em sala de aula. A segunda pergunta que me chamou atenção foi na turma de língua inglesa. Ao perguntar aos alunos “What makes a good

politician?”. Uma aluna respondeu instantaneamente: “Money”. Essa aluna foi a única aluna que se identificou como aluna da direita na turma. Mas ao contrário da aluna de expressão Oral, essa aluna participou muito das discussões. Ao ser questionada porque ela disse que ter dinheiro faz um bom político. Ela respondeu: Infelizmente, no Brasil, se você não tiver dinheiro não vence as eleições. É preciso comprar apoio e voto para ser eleito. Durante essa discussão, alguns alunos concordaram com posicionamento da aluna. Outra aluna, disse que certa vez uma candidata entrou na casa dela e deu dinheiro a todos os parentes dela em troca de voto. Eu perguntei se ela vendeu o voto. Ela respondeu que não. “Ficamos com o dinheiro, mas votamos em um candidato que tem os projetos aprovados”. Essa mesma aluna falou que havia comprado uma roupa linda para ir votar, até pediu para a mãe reformar a sua roupa, mas no dia da eleição não teve coragem de usá-la com medo da violência política que se intensificava na sua região. Depois da discussão, dividi a turma em duas equipes e pedi para que eles realizassem uma atividade de vocabulário referente a política associando palavras aos significados. Os alunos sentaram no chão da sala de aula e em grupos realizaram a atividade sob a minha supervisão. Em seguida, entreguei uma ficha para cada grupo para simularmos um debate presidencial. Para isso, eles preencheram uma ficha onde foi solicitada que eles escolhessem um candidato a presidente entre os membros do grupo, criassem um partido político e criassem propostas para os seus candidatos. Os alunos discutiram por 20 minutos. Após isso, mostrei-lhes um vídeo em inglês sobre como funciona um debate. Após assistirem ao vídeo, iniciamos o debate. Cada um tinha dois minutos para se apresentarem. A turma de Expressão Oral nomeou o país em que eles estavam concorrendo à presidência de “Genóvia”. A turma de Língua escolheu o nome “Joycess” para o seu país. Uma aluna justificou a escolha dizendo que a sala de aula é o “país da Joyce” e completou dizendo que era a terra da alegria. As duas turmas escolheram um menino e uma menina para representar cada partido. A primeira candidata a apresentar suas propostas, nomeou seu partido de Liberty Party, se mostrou muito segura e confiante em seu discurso. Suas propostas incluíam investimentos na ciência e universidades públicas. O segundo candidato, do partido trabalhista social, falou sobre melhorar o sistema geral de saúde e reduzir a emissão de gases. O mesmo aconteceu com a segunda turma, dois alunos apresentaram suas propostas e os alunos fizeram perguntas sobre educação, saúde e segurança para eles. No final da aula, eu escolhi aquele candidato que demonstrou mais segurança e melhores propostas para o país. Nas duas turmas as meninas foram eleitas presidentas. Ao final da aula, como homework, pedi para os alunos fazerem uma colagem baseada na arte do fotógrafo Ugur Gallen com fotografia do cotidiano deles e uma legenda que descreva a imagem, em seguida postassem no grupo do WhatsApp. Também pedi para que eles fizessem um pequeno texto iniciando com a frase: “If I were the presidente...” Ao concluir a aula, uma aluna pediu para falar comigo. Disse que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre como a afetividade do professor influencia na aprendizagem do aluno, disse que gostaria de apresentar da semana de Letras da UFAL e que as minhas aulas teriam a influenciado nesse trabalho. Confesso que fiquei surpresa com a proposta e feliz por ter inspirado aluna na pesquisa. Me comprometi a ajuda-la orientando a pesquisa.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface. At the top, there is a green header with the logo on the left and navigation icons for 'principal' and 'sair' on the right. Below the header is a dark blue navigation bar with buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user's name 'Joyce Rodrigues da Silva Magalhães - Pesquisador | V3.8.2' and a session expiration notice 'Sua sessão expira em: 30min 17' are visible on the right side of this bar.

The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA'. Underneath, there is a section 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA' containing the following information:

- Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS E DECOLONIALIDADE. (DES) CONSTRUINDO SENTIDOS NO CENÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO
- Pesquisador Responsável:** Joyce Rodrigues da Silva Magalhães
- Área Temática:**
- Versão:** 3
- CAAE:** 57322922.7.0000.5013
- Submetido em:** 09/05/2022
- Instituição Proponente:** Faculdade de Letras
- Situação da Versão do Projeto:** Aprovado
- Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável
- Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

To the right of this text is a circular stamp that reads 'COORDENADOR' and 'PLATAFORMA BRASIL'. Below the project details, there is a link for 'Comprovante de Recepção' with a PDF icon and the file name 'PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1797085'.

## **ANEXO B - CARTA ABERTA AO COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS DA UNEAL – CAMPUS I**

Nós, graduandos do 8º período de Letras-Inglês, gostaríamos de propor, por meio desta carta, sugestões a fim de contribuir para a melhoria do nosso curso, que consideramos insuficiente para a formação de professores frente às dificuldades e desafios presentes no atual contexto educacional brasileiro. No entanto, antes de nos aprofundarmos nas discussões, consideramos imprescindível reconhecer os esforços empreendidos por todos os nossos professores, em especial Joyce Magalhães e Delma Cristina. Temos plena consciência das limitações estruturais que vocês enfrentam, e sabemos que para realizar um trabalho satisfatório são necessários mais investimentos por parte do poder público. Nesse sentido, tivemos o cuidado de refletir profundamente e em conjunto sobre as medidas aqui propostas, tendo sempre em vista as condições em que o curso e a universidade se encontram.

O primeiro aspecto a ser abordado neste documento refere-se à natureza do curso de Letras-Língua Inglesa, pois que uma licenciatura deve fornecer as bases necessárias para que os estudantes desenvolvam não só a proficiência na língua-alvo, mas também outras habilidades concernentes às suas atividades docentes. É importante, por exemplo, saber reconhecer o nível de vocabulário e tópicos gramaticais adequados à faixa etária de cada estudante, assim como relacionar as diferentes concepções de língua às metodologias aplicadas nas aulas e lidar com a diversidade de nossos alunos, especialmente aqueles que possuem necessidades especiais. Em suma, acreditamos que um bom curso de licenciatura em língua estrangeira deve não só permitir que os graduandos aprendam a falar o idioma, mas que tenham condições de ser professores, de ajudar os seus alunos a construírem o conhecimento de maneira autônoma. Para tanto, seria interessante destinar parte da carga horária às discussões teóricas e metodológicas pertinentes à atuação em sala de aula. Além disso, seria relevante adequar a ementa às problemáticas suscitadas pela sociedade técnico-científica-informacional em que vivemos, tais quais a posição do inglês como língua franca e suas implicações para os países da periferia global como o Brasil.

Ainda no que se refere à formação para o ensino, deve-se mencionar que boa parte das disciplinas pedagógicas, especialmente as dos dois primeiros semestres, têm se mostrado insatisfatórias para os fins a que são destinadas. Em Sociologia da Educação, por exemplo, estudamos Sociologia Pura, ou *hard*, como dizemos em inglês, completamente dissociada do contexto em sala de aula, quando poderíamos ter sido levados a refletir sobre como lidar com o bullying, com a diversidade étnico-racial, sexual e de gênero que encontramos nas escolas em que atuamos, com os discentes que possuem necessidades especiais, bem como refletir acerca do nosso papel enquanto educadores pertencentes a uma estrutural social ainda tão desigual e permeada por problemas sociais, políticos e econômicos que impedem o avanço da sociedade brasileira. Ou seja, queremos que o curso esteja conectado aos desafios do professor do século XXI, e não do XIX.

No que concerne aos estudos formais da língua, é essencial aprofundar as discussões no sentido de permitir uma visão que englobe aspectos semânticos, pragmáticos, sintáticos e morfológicos. O nível de estudo da língua em sala está muito próximo àquele explorado em cursos de idioma, que coloca a cientificidade dos fenômenos linguísticos em segundo plano. É indispensável também abordar aspectos culturais e históricos não só de países como Inglaterra e Estados Unidos, mas de outras nações que possuem o inglês como língua oficial, de modo a evitar práticas que promovam o imperialismo linguístico e não reconheçam a variedade de pronúncias, expressões idiomáticas e manifestações linguísticas relacionadas ao inglês numa perspectiva

decolonial. Ainda, deve-se aproximar os tópicos tratados em sala às demandas do mercado do trabalho, que se manifestam por meio de concursos e outros processos seletivos. A título de exemplo, trazemos o conteúdo programático exigido pela banca de avaliação do último concurso para professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Dos 10 possíveis pontos a serem avaliados na prova, apenas 2 foram abordados nos 4 anos de nossa formação, sendo eles o 5 e 8.

1. Reading strategies: using authentic material;
2. Teaching English for Specific Purposes in the 21st century;
3. Motivating EFL learners;
4. Teaching contextualized grammar in face-to-face and online environments;
5. Technological tools in the teaching of EFL;
6. The EFL environment as a means of social inclusion;
7. Classroom resources: producing, adapting and assessing materials;
8. Integrating language skills in the EFL classroom;
9. Literacies: meaning-making aimed at critical awareness;
10. World Englishes: the multi-faceted aspects of the language.

Embora seja preciso reconhecer que o graduando deve ter autonomia para buscar conhecimentos e materiais adicionais de forma a enriquecer a sua formação, acreditamos que muitos desses tópicos podem ser trabalhados não só em disciplinas como Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, mas nas próprias disciplinas de Língua Inglesa, cuja carga horária total é de 640 horas.

Desse modo, reafirmamos nossos agradecimentos a todo o corpo docente do curso de Letras da Uneal – Campus Arapiraca,- que contribui de maneira significativa para o avanço da educação linguística e literária em nosso município e regiões adjacentes- , e nosso compromisso com o diálogo e o respeito aos diversos posicionamentos e concepções, compreendendo que a Universidade é um espaço plural, em que devem imperar os valores democráticos que regem a educação em nosso país.

## ANEXO C – MENSAGENS DOS ALUNOS AO FINAL DAS DISCIPLINAS

 15 de jun. de 2022  
 Não sei se é a gravidez, mas estou emocionada. Pela primeira na faculdade pude relatar alguns traumas pessoais, e mesmo me trazendo angústias, ao mesmo tempo me trouxe alívio. Espero que nos reencontramos no próximo semestre. Sou grata pelo seu profissionalismo, porém, acima de tudo, pela sua empatia e compaixão para com os alunos. A professora Joyce é um amor de pessoa!

Mensagem de Malu da disciplina de Linguística Aplicada no *Google Classroom*

 16 de jun. de 2022  
 A senhora é incrível, prof. Saiba que fiquei e fico muito feliz em ter sido seu aluno e por ter aprendido tanto em tão pouco tempo. Gostaria muito de ser seu aluno novamente. Gostaria que soubesse que mesmo com tão pouco tempo, todos nós aproveitamos bastante ❤️

Mensagem de Nathan da disciplina de Linguística Aplicada no *Google Classroom*

 19 de jun. de 2022  
 Professora Joyce é um exemplo de que é possível desenvolver uma relação de amizade entre aluno e professor. Obrigado por ser tão empática e necessária! Pessoas como a senhora fazem-nos querer aprender mais, sentir mais apaixonados pela docência e ter certeza de que estamos no caminho certo. És inspiradora é incrível. Gratidão! ❤️❤️

Mensagem de Leonardo da disciplina de Linguística Aplicada no *Google Classroom*

 20 de jun. de 2022  
 O defeitos ❤️ um grande exemplo como pessoa e profissional! São tantos adjetivos que não cabem aqui, obrigada pelas ideias compartilhadas, aprendemos muito com a senhora és inspiração para todos nós, sem dúvidas you're the best.

Mensagem de Hush da disciplina de Linguística Aplicada no *Google Classroom*

Obrigado Prof.a @Joyce Magalhães por todos o conhecimento e ensinamentos que nos foram passados durante esse semestre!! Você é uma pessoa incrível e cheia de luz. Sucesso na conclusão do seu doutorado. Que tenha um feliz e abençoado Natal e um excelente Ano Novo, com muita saúde, paz, felicidades, amor e sucesso!! 🙌🙌  
 14:30

Mensagem de Tiago da disciplina Expressão Oral em Língua Inglesa no *WhatsApp*

Aluna uneal  
 Foi uma disciplina de fato incrível! Não sabia o que esperar, foi além do imaginável por mim! Obrigada professora e pessoal por esse tempo divertido cheio de aprendizados! 🥰  
 Ótima conclusão de doutorado, @Joyce Magalhães ! Sucesso! Que possamos nos reencontrar logo em sala de aula! ❤️🙌  
 Merry Christmas and Happy New Year, everyone! Até ano que vem! 🥰  
 08:50

Mensagem de Alice da disciplina Expressão Oral em Língua Inglesa no *WhatsApp*

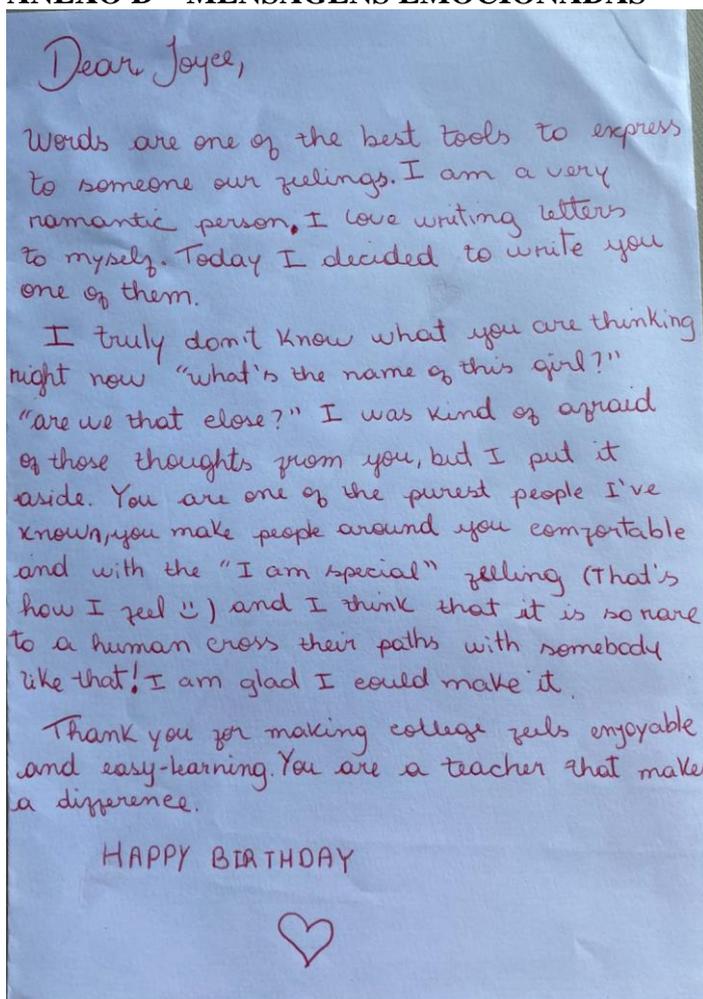
Aluna UNEAL  
 Good morning, Teacher ❤️  
 Que alegria foi ter vivido esse semestre com você, agradeço por todos os ensinamentos, risadas, reflexões, definitivamente essa é a melhor disciplina do curso ❤️❤️❤️  
 Torcendo muuuuuito pela conclusão do seu doutorado, voe alto ❤️  
 Marry christmas, Happy New year ❤️  
 08:07

Mensagem de Emily da disciplina Expressão Oral em Língua Inglesa no *WhatsApp*

Estou muito grato por ter tido a oportunidade de estudar com a senhora. Você é incrível e suas aulas também. Te desejo tudo de bom, see you soon! 💕  
 22:15

Mensagem de Théó da disciplina de Expressão Oral em Língua Inglesa no *WhatsApp*

## ANEXO D – MENSAGENS EMOCIONADAS



Mensagem de Elisabeth no dia do meu aniversário



Cartão do dia do professor da turma de Língua Inglesa