



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



JOSENICE CLÁUDIA MOURA DE LIMA

**Perspectivas Dialógicas e Decoloniais sobre Identidade e Formação Docente  
no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo autoetnográfico**

Maceió

2020

JOSENICE CLÁUDIA MOURA DE LIMA

**Perspectivas Dialógicas e Decoloniais sobre Identidade e Formação Docente  
no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo autoetnográfico**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação  
em Letras e Linguística da Universidade Federal de  
Alagoas, na linha de pesquisa Linguística Aplicada,  
tendo como orientador o Prof. Dr. Paulo Rogério  
Stella.

Maceió

2020

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

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

L732p Lima, Josenice Cláudia Moura de.  
Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidade e formação docente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo autoetnográfico / Josenice Cláudia Moura de Lima. – 2020.  
141 f.

Orientador: Paulo Rogério Stella.  
Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 98-102.  
Anexos: f. 104-141.

1. Autoetnografia. 2. Formação de professores. 3. Identidade docente. 4. Língua inglesa – Ensino e aprendizagem. 5. Decolonialidade. I. Título.

CDU: 37: 802.0



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



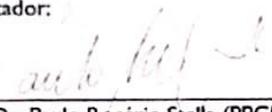
## TERMO DE APROVAÇÃO

**JOSENICE CLÁUDIA MOURA DE LIMA**

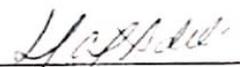
Título do trabalho: "PERSPECTIVAS DIALÓGICAS E DECOLONIAIS SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA IBGLESA: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO"

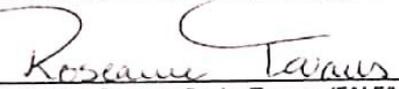
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

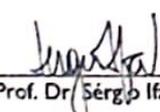
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz (FALE/UFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Roseane Rocha Tavares (FALE/UFAL)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (PPGLL/Ufal)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio Iffa (PPGLL/Ufal)

Maceió, 13 de abril de 2020.

**A todas as professoras e professores que me inspiraram e  
Às /aos que continuam me inspirando.**

## AGRADECIMENTOS

Como disse outrora: “Quando reconhecemos a importância do outro, percebemos o quanto somos felizes por não estarmos sós”. No percurso que fiz até aqui muitas pessoas foram de extrema importância em minha vida. Trago comigo um pouco de cada uma delas e manifesto a minha eterna gratidão.

Agradeço a Deus pela vida, por Seu amor por nós e por Seu filho Jesus, aquele que nos ensinou a amar o próximo e a perceber o valor do outro em nossas vidas.

A Gorette, minha mãe, por ser uma mulher batalhadora e presente na vida de suas filhas. Agradeço por ter me mostrado que a educação é um passo para independência e por sempre ter se alegrado com cada vitória. Você faz parte de todas elas. Obrigada por seu exemplo e amor!

As minhas irmãs e amigas Carla e Diana, que sempre torceram por mim.

Ao Nerivaldo, meu esposo, pelo incentivo, apoio e compreensão nos momentos de ausência.

À Clara, minha filha e amiga, que desde os dois anos de idade tem convivido com a mãe estudando e escrevendo uma dissertação e uma tese. Agradeço pela compreensão, torcida e amor que me fortaleceram nesse processo.

Ao Professor Doutor Paulo Stella, pela acolhida, compreensão, ensinamentos, orientação e por acreditar em mim. Aprendi muito com você! Muito obrigada!

À Professora Doutora Roseanne Tavares, por ter iniciado o processo sendo minha orientadora no mestrado!

Às professoras e professores de Linguística Aplicada da PPGLL, pessoas admiráveis, com as quais pude aprender a refletir, problematizar e valorizar cada vez mais o outro: Paulo Stela, Sérgio Ifa, Roseanne Tavares, Rita Souto, Rita Zozzoli, Lúcia de Fátima, Andrea Pereira e Luiz Fernando.

Ao secretário do PPGLL, Wesslen Nicácio, por estar sempre disponível para tirar as dúvidas e pela cordialidade de seu atendimento a nós discentes do Programa.

Aos Professores Doutores Sergio Ifa e Daniel Cruz pela participação na banca de qualificação deste trabalho. Agradeço pelas leituras atenciosas e contribuições dadas a esse trabalho.

Às Professoras Doutoras Ildney Cavalcanti e Roseanne Tavares e aos Professores Doutores Sergio Ifa e Daniel Cruz pela participação na banca de defesa desta tese. Agradeço pelas leituras atenciosas, contribuições e reflexões feitas.

Às /aos colegas de mestrado e doutorado: Carlos, Fábio, Welma, Flávia, Chris, Selma e Maryanna. Aprendi muito com vocês!

Ao amigo Antônio Lima, pelos conselhos, torcida, ajuda e cuidados tão preciosos nesse processo de doutoramento.

À amiga Lucilene, por ouvir meus desabafos, pela ajuda e torcida!

Às/aos colegas da COLIC, lugar de trabalho, de laços de amizade e carinho. Obrigada pelo apoio e torcida!

À Direção Geral e de Ensino do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, pelo apoio. Muito obrigada!

A todos os discentes que passaram em minha vida, de uma forma especial às turmas participantes da pesquisa. Vocês foram fundamentais para a concretização desse trabalho! Muito obrigada!

## RESUMO

Esta tese de Doutorado é fruto de reflexões sobre minha Formação, através da observação de minha prática docente e do diálogo com o processo de Ensino-Aprendizagem. A metodologia utilizada é de cunho autoetnográfico em diálogo com Chang (2013), Ellis, Adams e Bochner (2015) e Bezerra (2019), pois apresenta uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente uma experiência pessoal que leva à compreensão de uma experiência cultural, considerando a pesquisa como um ato político e socialmente justo e consciente (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2015). Através desse estudo, reflito sobre as seguintes questões: Formação de Professores (KLEIMAN, 2006); (IFA, 2006) e (CRUZ, 2016), Identidade docente (BAUMAN, 2001) e (BAKHTIN, 1993, 2009, 2015), Ensino-Aprendizagem de Línguas no Brasil; (FREIRE, 2001, 2004), (CELANI, 2008), (JANKS, 2010), (STELLA & TAVARES, 2013) e (STELLA E CRUZ, 2014) e o lugar da Língua Inglesa, numa perspectiva decolonial (STELLA, CAVALCANTI, TAVARES & IFA, 2014). As reflexões sobre decolonialidade partem dos estudos de Quijano (2005), Grosfoguel (2007), Mignolo (2008) e Souza Santos e Menezes (2009). Para o processo de desenvolvimento desse trabalho, fui a professora pesquisadora nas turmas nas quais leciono e utilizei como meios de coleta de dados um diário reflexivo da professora-pesquisadora, plano de aula, anotações durante as aulas e textos escritos por mim no início de meu exercício profissional na rede pública, há catorze anos. Os discursos presentes nessas produções serviram como base para análise dialógica de dados, numa perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1993, 2009, 2015) em diálogo com outros teóricos que abordam os temas presentes neste trabalho. A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre como me constituo como docente de Língua Inglesa e o lugar dessa língua na contemporaneidade e como objetivos específicos: compreender meu processo de formação docente, bem como a constituição identitária nesse processo; problematizar os discursos a respeito de ser docente dentro de nossa cultura; analisar como se dá o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a partir da minha visão enquanto pesquisadora, identificando quais temas emergem de tais discursos e identificar indícios de (de)colonialidade em meu processo enquanto docente e pesquisadora. Pude perceber que alguns temas emergiram de tais discursos, tais como: dano, partilha do sensível, desentendimento (RANCIERE, 1996). Pude, através dessa pesquisa, compreender, descrever e analisar uma experiência pessoal que contribui para compreensão de uma experiência cultural: a formação docente foi compreendida nesse processo de pesquisa como gênero, ou seja, como processo e não produto.

**Palavras chave:** Autoetnografia. Decolonialidade. Formação Docente. Identidade. Língua Inglesa

## ABSTRACT

This thesis is the result of reflections on my teacher education, through the observation of my teaching practice and the dialogue with the Teaching-Learning process. The methodology is autoethnography (CHANG, 2013), (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2015) and (BEZERRA, 2019), as it presents a research and writing approach that seeks to describe and analyze a personal experience that leads to the understanding of a cultural experience, considering research as a politically, socially just and conscious act (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2015). Through this study, I reflect on the following questions: Teacher Education (KLEIMAN, 2006), (IFA, 2006) and (CRUZ, 2016), Teaching Identity (BAUMAN, 2001) and (BAKHTIN, 1993, 2009, 2015), Languages Teaching and Learning in Brazil (FREIRE, 2001, 2004), (CELANI, 2008), (JANKS, 2010) and (STELLA & TAVARES, 2013), and the place of English Language, in a decolonial perspective (STELLA, CAVALCANTI, TAVARES & IFA, 2014). The reflections on decoloniality come from the studies of Quijano (2005), Grosfoguel (2007), Mignolo (2008), and Souza Santos and Menezes (2009). For the development process of this work, I was the teacher researcher in the classrooms I taught and used as data collection means a reflective journal of the research teacher, lesson plans, notes during the classes and texts written by me at the beginning of my work in public schools, fourteen years ago. The discourses present in these materials served as a basis for dialogical data analysis, from a Bakhtinian perspective (BAKHTIN, 1993, 2009, 2015) in dialogue with other authors who deal with the themes present in this work. This research aims to reflect on how I constitute myself as a teacher of English Language and the place of this language in contemporary times and as specific objectives: to understand my process of teacher education, as well as the identity constitution in this process; problematize the discourses about being a teacher within our culture; to analyze how the teaching and learning of English Language takes place, from my view as a researcher, identifying which themes emerge from such discourses and identifying evidence of (de) coloniality in my process as a teacher and researcher. I could see that some themes emerged from such discourses, such as: harm, sharing of the sensitive, disagreement (RANCIERE, 1996). Through this research, I was able to understand, describe and analyze a personal experience that contributes to the understanding of a cultural experience: Teacher Education is genre, because it is a process.

Keywords: Autoethnography. Decoloniality. Teacher education. Identity. English language

## RESUMEN

Esta tesis doctoral es el resultado de reflexiones sobre mi formación, a través de la observación de mi práctica docente y el diálogo con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada es de naturaleza autoetnográfica en diálogo con Chang (2013), Ellis, Adams & Bochner (2015) y Bezerra (2019), ya que presenta un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente una experiencia personal que conduce a la comprensión de una experiencia cultural, considerando la investigación como un acto político y socialmente justo y consciente (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2015). A través de este estudio, reflexiono sobre los siguientes temas: Formación del profesorado (KLEIMAN, 2006); (IFA, 2006) y (CRUZ, 2016), Identidad docente (BAUMAN, 2001) y (BAKHTIN, 1993, 2009, 2015), Enseñanza y aprendizaje de idiomas en Brasil (STELLA & TAVARES, 2013); (CELANI, 2008); (FREIRE, 2001, 2004) y (JANKS, 2010) y el lugar del idioma inglés, en una perspectiva descolonial (STELLA, CAVALCANTI, TAVARES & IFA, 2014). Las reflexiones sobre la descolonialidad provienen de los estudios de Mignolo (2008), Grosfoguel (2007), Quijano (2005) y Souza Santos y Menezes (2009). Para el proceso de desarrollo de este trabajo, fui la profesora de investigación en las clases en las que enseñé y utilicé como medio de recopilación de los datos un diario reflexivo del profesor-investigador, plan de lección, notas durante las clases y textos escritos por mí al comienzo de mi trabajo. práctica profesional en la red pública, hace catorce años. Los discursos presentes en estas producciones sirvieron como base para el análisis dialógico de datos, desde una perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1993, 2009, 2015) en diálogo con otros teóricos que abordan los temas presentes en este trabajo. El objetivo general de la investigación es reflexionar sobre cómo me constituyo como profesora de inglés y el lugar de ese idioma en los tiempos contemporáneos y como objetivos específicos: comprender mi proceso de formación docente, así como la constitución de la identidad en este proceso; problematizar los discursos sobre ser un profesor dentro de nuestra cultura; para analizar cómo ocurre la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, desde mi perspectiva como investigadora, identificando qué temas surgen de tales discursos e identificando signos de (des) colonialidad en mi proceso como profesora y investigadora. Pude ver que algunos temas surgieron de tales discursos, tales como: daño, compartir lo sensible, desacuerdo (RANCIERE, 1996). A través de esta investigación, pude entender, describir y analizar una experiencia personal que contribuye a la comprensión de una experiencia cultural: Formación del profesorado como processo.

Palabras clave: Autoetnografía. Decolonialidad. Formación del profesorado. Identidad. Lengua Inglesa.

## LISTA DE QUADROS

1 Instrumentos de coleta de dados .....	20
---	----

## SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	13
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	19
2.1 O uso de diários reflexivos como processo de compreensão da Identidade Docente .....	22
2.2 Refletindo sobre o processo de Ensino-Aprendizagem: um fazer metodológico na perspectiva da Pesquisa Qualitativa .....	26
3 A FORMAÇÃO DOCENTE REFLETIDA E REFRACTADA NA AGÊNCIA. ....	28
3.1 Formação: mudança de signo. E quanto ao sentido?.....	28
3.2 Refletindo sobre meu processo identitário .....	31
3.3 Refletindo sobre alguns desafios na Formação Docente .....	44
3.4 Por uma Formação Docente Decolonial .....	51
4 A PESQUISADORA EM LINGUÍSTICA APLICADA: UM EXCEDENTE DE VISÃO .	62
4.1 A Linguística Aplicada e a decolonialidade do conhecimento.....	63
5 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESA: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS E DECOLONIAIS .....	68
5.1 Dialogismo no processo de Ensino-Aprendizagem .....	72
5.2 <i>Feedback</i> numa perspectiva dialógica e decolonial: possibilidade de desaprendizagem na complexidade .....	77
5.3 Dialogismo: um processo contínuo na constituição identitária .....	79
5.4 Língua Inglesa na contemporaneidade .....	81
6 ESPANGLISH COMO POSSIBILIDADE DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. ....	84
6.1 Contextualizando o projeto .....	86
6.2 O Projeto Spanish e as concepções de Língua/linguagem .....	89
6.3 Spanish como possibilidade de refletir sobre a Partilha do Sensível .....	92
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	94

REFERÊNCIAS ..... 98

ANEXOS..... 103

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta Tese de Doutorado em Linguística Aplicada partiu do desejo de transformação de uma realidade diferente da minha e de contribuição com a Formação Docente. A ideia inicial era de trabalhar como pesquisadora em uma turma de Ensino Fundamental, pois como sou professora do Ensino Médio e já havia feito minha pesquisa de Mestrado no meu contexto de Ensino-Aprendizagem, pretendia trazer, dessa vez, contribuições teórico-metodológicas para o ensino Fundamental, cenário no qual já fui professora no passado.

Nesse contexto, iria contribuir com uma professora que mostrava o desejo de aprender ainda mais e, por conta disso, tinha se colocado à disposição para participar daquele estudo, cuja base metodológica era a Pesquisa Colaborativa (Magalhães, 2002). Contudo, apesar do interesse inicial da professora, percebi que sempre que era abordada acerca do início da pesquisa, apresentava justificativas para que não iniciássemos imediatamente. Falas como as seguintes sinalizavam sua hesitação: “Ainda não peguei meu horário na escola... Talvez pegue turmas em dias que você esteja trabalhando ou estudando” ou “É Ensino Fundamental, não é? Mas eu vou ensinar no EJA este ano”. A partir dessas falas compreendi que tais justificativas eram dadas na tentativa de adiar ou cancelar tal processo de pesquisa em suas turmas. Tal hesitação me fez refletir sobre meu papel como pesquisadora, assim como sobre o processo de Formação de Professores – pontos que se interligam nesse contexto - e atentei também para o fato de que muitas vezes o participante de uma pesquisa se sente inseguro.

Essa insegurança por parte de possíveis participantes de uma pesquisa me remete a Telles (2002, p. 95) quando metaforiza a palavra “templo” para se referir à sala de aula. Essa metáfora já fora utilizada por Mello (1998) e (2005), com esse mesmo sentido de sala de aula e com o sentido de Universidade<sup>1</sup>, respectivamente. Telles (2002) afirma que alguns pesquisadores ao pedirem para entrar “no templo” dos professores, recebem negativas porque na maioria das vezes os professores não veem vantagem alguma nessa relação, pois não recebem o retorno necessário. Para endossar a crítica, Telles (2002) afirma:

Existe o mito de que pesquisa só ocorre na universidade e que as escolas devem ser meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas

---

<sup>1</sup> “(...) já a segunda metáfora implica uma concepção de conhecimento como um mistério inefável, e a universidade considerada a Igreja (ou o templo) da Razão cujos participantes são compensados com a dádiva do saber sem se importar com o baixo retorno econômico que sua dedicação ao trabalho pode trazer”. (MELLO, 2005, p.41)

nas instituições superiores. Nesta linha de pensamento, a universidade produz o conhecimento e as escolas o utilizam. (TELLES, 2002, p. 95)

Concordo com Telles de que nós pesquisadores, representando a universidade, muitas vezes acreditamos que nós produzimos o conhecimento e que nós temos sempre algo a mais a certificar ou a contribuir. Minha intenção primeira reproduzia esse discurso de suscitar na iminente colaboradora a ideia de que há algo que está faltando ali e que a minha presença e a pesquisa daria conta.

Mas aquela recusa da professora me fez refletir também sobre outras implicações, tais como: Como adentrar uma sala de aula na qual não sou professora e afirmar, direta ou indiretamente, o que deve ser feito ou melhorado ali? Não seria essa uma postura incoerente a quem se propõe a trabalhar numa perspectiva decolonial<sup>2</sup>?

Tal questionamento me fez iniciar um processo de reflexão e problematização sobre minha postura que compreendia que quem está em sala de aula – nesse caso específico a professora que seria participante do projeto inicial – precisa ouvir de alguém externo àquela situação o que é certo ou errado, mesmo que indiretamente.

É importante destacar também que ao cursar duas disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística – “Tópicos Avançados em LA: Aspectos para uma Metodologia Dialógica de Pesquisa em LA” e “Seminários Temáticos em LA: Teorias Transgressivas” – ofertadas em 2016 pelos Professores Doutores Paulo Stella e Andrea Pereira, e Sérgio Ifa, respectivamente – percebi que essas disciplinas tinham contribuído de tal forma com meu processo de reflexão e amadurecimento teórico-metodológico que aquele projeto inicial tornara-se incoerente. Percebi então que estava procurando contribuir com outra realidade, mas que tal contribuição poderia ser feita em minha própria realidade através das reflexões que faria no meu processo de Ensino-Aprendizagem, uma vez que sou professora da Educação Básica, no Instituto Federal de Alagoas.

---

<sup>2</sup> Os estudos decoloniais vêm problematizar os paradigmas de verdade que aprendemos com o passar do tempo, por conta de uma herança cultural que nos diz o que é bom, certo ou válido referente aos conhecimentos que produzimos e reproduzimos. Embora os estudos decoloniais feitos por Mignolo (2008), Grosfoguel (2007), Quijano (2005) e Souza Santos e Menezes (2009) tratem da decolonialidade do saber, das vozes do Sul e dos genocídios e epistemicídios, esse trabalho dialoga com tal teoria e acrescenta uma reflexão entre Decolonialidade e Formação Docente, pois as chamadas Formações Continuadas têm tido como pressupostos um conhecimento válido e hierarquizado que vem do formador. É no sentido de desconstruir tal paradigma que a teoria da decolonialidade dialoga.

Como afirma Bezerra (2019), os pressupostos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade advogam que o conceito de decolonialidade é “uma forma de nos libertarmos dos padrões de vida e das formas de pensar eurocêntricas implantadas em nossa cultura” (BEZERRA, 2019, p. 21).

Diante de tal situação – a negativa da professora, o amadurecimento teórico daquilo que me propus estudar e o olhar de alteridade que o processo nos proporciona – decidi, através da escrita e leitura dos diários, refletir sobre as seguintes questões: Formação de Professores numa perspectiva decolonial; Identidade Docente; e Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Isso através de um trabalho autoetnográfico que foca no meu processo e na forma como compreendo essas questões. Importante destacar que a mudança do paradigma da pesquisa foi uma atitude decolonial em função de optar por não manter a estrutura de pesquisa anteriormente pensada e colocar-me de fato no lugar do outro.

Nesse novo contexto – o escolhido para essa tese – sou a professora pesquisadora e utilizo como meios de coleta de dados um diário reflexivo escrito por mim, anotações durante as aulas, textos escritos por mim antes do início dessa pesquisa e gravação de áudio de algumas reflexões<sup>3</sup>, tudo isso em diálogo com os discursos dos estudantes, sob minha ótica enquanto pesquisadora.

Neste trabalho, especificamente, traço reflexões sobre a autoetnografia como possibilidade de compreensão da identidade docente, da Formação Docente como processo contínuo que inicia na licenciatura e permanece na prática docente em sala de aula e do processo de Ensino-Aprendizagem numa perspectiva dialógica e decolonial. Ao refletir sobre esse processo, mais especificamente em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, compreendi que é mais coerente considerar a Língua em estudo como uma Língua Estrangeira e não Adicional como eu defendia anteriormente.

Para o desenvolvimento desta tese, traço alguns objetivos, enumerados a seguir:

### **Objetivo Geral:**

Refletir sobre como me constituo como docente de Língua Inglesa e o lugar dessa língua na contemporaneidade.

### **Objetivos Específicos:**

Para atingir meu objetivo geral, propus alguns objetivos específicos, que são:

---

<sup>3</sup> Algumas vezes, ao pensar sobre esse trabalho, me vinham à mente certas reflexões. Como em alguns momentos não tinha material para escrever tais reflexões, gravava em áudio no meu celular, através de um aplicativo de gravação de voz.

- 1- Compreender meu processo de formação docente bem como a constituição identitária nesse processo;
- 2- Problematizar os discursos a respeito de ser docente dentro de nossa cultura;
- 3- Analisar como se dá o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a partir da minha visão enquanto pesquisadora, identificando quais temas emergem de tais discursos.
- 4- Identificar indícios de (de)colonialidade em meu processo enquanto docente e pesquisadora.

Para alcançar esses objetivos, utilizei alguns instrumentos de coleta que pudessem auxiliar nesse processo de reflexão: Meu diário reflexivo enquanto professora-pesquisadora; plano de aula e anotações durante as aulas; e textos escritos por mim desde o início de meu exercício profissional na rede pública.

Esses instrumentos de coleta serviram como base para as análises e reflexões feitas no processo de realização dessa pesquisa. Eles foram muito importantes nesse processo de reflexão sobre a identidade e formação docente, sobretudo os diários que me permitiram revisitar o passado, olhar para o presente e vislumbrar o futuro de nossos processos de Ensino-Aprendizagem de uma Língua. Língua essa que também vai ocupando outros lugares à medida que compreendemos que ela continua sendo uma Língua Estrangeira.

### **Perguntas de Pesquisa**

Relacionados aos meus objetivos específicos, faço os seguintes questionamentos:

- Como tem se constituído meu processo identitário e de formação docente?
- O que revelam os discursos emergentes na nossa cultura acerca do ser docente e de sua formação?
- Numa perspectiva dialógica, de que forma se dá o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, sob minha ótica de pesquisadora? Quais temas emergem de nossos discursos?

- Quais indícios de (de)colonialidade podem ser percebidos em meu processo enquanto docente e pesquisadora?

### **Estrutura da Tese**

Este trabalho está organizado em sete seções. Além dessa primeira, que faz uma introdução ao trabalho, temos as seguintes: A segunda seção trata dos aspectos metodológicos desse trabalho, enfatiza seu cunho autoetnográfico e a importância do uso dos diários reflexivos e do resgate de textos antigos escritos pela professora-pesquisadora nesse processo de compreensão identitária e de formação docente.

A terceira seção aborda o tema Formação Docente, refletida e refratada na agência. Esse capítulo traz reflexões sobre os nomes que esses cursos de formação já tiveram – ou ainda têm – e os sentidos que cada um deles traz consigo. Aqui também reflito sobre meu processo identitário e sobre alguns desafios na Formação Docente. Além disso, apresento nesse capítulo uma proposta de uma Formação Docente Decolonial.

A quarta seção fala da pesquisadora em Linguística Aplicada como um excedente de visão da professora e discute sobre a Linguística Aplicada e a decolonialidade do conhecimento. Já a quinta seção traz perspectivas dialógicas e decoloniais no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, destacando o *feedback* como processo dialógico e decolonial e enfatizando a importância do dialogismo no processo de Ensino-Aprendizagem, assim como na reflexão sobre minha constituição identitária. Este capítulo também discute sobre o papel da Língua Inglesa na contemporaneidade e sobre os termos Língua Adicional e Estrangeira.

A sexta parte deste trabalho, em diálogo com as reflexões sobre Ensino-Aprendizagem feitas no capítulo anterior, apresenta um projeto de ensino de Línguas Estrangeiras intitulado de *Espanghish*. Esse capítulo contextualiza o projeto, versa sobre as concepções de Língua/linguagem que eu tinha, apresenta os danos e a partilha do Sensível (RANCIERE, 1996) presentes nos temas tratados nesta tese e considera o Espanghish como possibilidade de uma perspectiva decolonial no processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Na sétima seção faço algumas considerações sobre as descobertas, aprendizagens e desaprendizagens que esse trabalho me proporcionou.

Por esta tese dialogar com uma perspectiva dialógica e decolonial de se fazer ciência, optei por não redigir um capítulo exclusivo para análises, mas apresentá-las de forma que dialoguem com as questões metodológicas e teóricas em cada capítulo.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como foi dito anteriormente, da concepção do projeto de doutorado à escrita dessa tese houve mudanças significativas nesse processo. O que inicialmente seria um trabalho que chamava de “colaborativo”, em que eu enquanto pesquisadora iria contribuir com a prática de outra docente, tornou-se um trabalho de cunho<sup>4</sup> autoetnográfico, uma vez que é feita uma autorreflexão que se dá em longo prazo. Importante ressaltar que, como se trata de uma experiência pessoal, a primeira pessoa será utilizada na maior parte desse trabalho, o que para pesquisadores em Linguística Aplicada não é novidade, pois a LA já vem há algum tempo problematizando e desmistificando certas questões sobre o fazer ciência.

Para realização desse trabalho foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um diário<sup>5</sup> reflexivo da professora-pesquisadora – que fora escrito em 2017 – plano de aula e anotações durante as aulas e textos escritos por mim, professora-pesquisadora, desde o início de meu exercício profissional na rede pública, 2005.

Neste capítulo apresento algumas reflexões sobre o processo metodológico deste trabalho e sobre o uso de diários reflexivos no processo de compreensão da minha identidade docente.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, vejamos tais instrumentos e suas características na tabela a seguir:

---

<sup>4</sup> A minha opção em enfatizar o cunho autoetnográfico desse trabalho se dá por conta dos aspectos em comum que ele tem com um trabalho autoetnográfico: o foco no eu, o processo valorizado nessa metodologia e a relevância que uma questão pessoal pode ter para refletirmos sobre questões culturais. No entanto, este estudo traz consigo outros aspectos que dialogam com a autoetnografia, como o foco no outro e o resgate de textos antigos escritos por mim.

<sup>5</sup> Em 2017 alguns discentes também escreveram diários para refletir sobre seus processos de Ensino-Aprendizagem e autorizaram por escrito a utilização de seus textos nessa pesquisa, mas como a aprovação no Comitê de Ética saiu depois disso, preferi focar nos meus diários e trazer os discursos deles sob minha ótica.

**Quadro 1-** Instrumentos de coleta de dados

<b>INSTRUMENTOS DE COLETA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
Diário reflexivo da professora-pesquisadora	Refletir sobre minha Formação e Identidade Docente, no processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa	De Março de 2017 a outubro de 2017	Professora-Pesquisadora
Plano de aula	Compreender as concepções de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa (Adicional? Estrangeira?)	De Março de 2017 a Janeiro de 2018	Professora-Pesquisadora
Anotações durante as aulas	Analisar quais temas emergem a partir dos discursos destacados nas anotações	De Março de 2017 a Janeiro de 2018	Professora-Pesquisadora
Textos escritos por mim, professora-pesquisadora, desde o início de meu exercício profissional na rede pública.	Comparar a visão que eu tinha no início do exercício profissional com a visão que tenho hoje, depois dessa pesquisa, observando concordâncias e divergências em processo.	Textos escritos entre 2005 e março de 2019	Professora-Pesquisadora

Fonte: dados da pesquisa

Além desses quatro instrumentos citados acima, também serviu como meio de coleta de dados para análises algumas gravações de áudio de reflexões feitas por mim em momentos que não podia escrever. Essas gravações foram feitas em meu celular e auxiliaram no processo de reflexões dessa tese. Dentre esses instrumentos, destaco o uso de diários, para eles reservo a subseção 2.1.

No diário reflexivo número quatro, falo sobre a possível escolha das turmas participantes nessa pesquisa:

Tenho 5 turmas. Não gostaria de escolher a “melhor turma”, até porque isso é muito relativo. Uma turma é formada por diferentes pessoas com diferentes características, interesses, etc.

Então como estou voltando meu olhar para a minha prática – e essa prática entende que o outro é parte dela – decidi que farão parte da pesquisa, como participantes, as/os estudantes que quiserem fazer parte. Um critério é aqueles/as que produzirem os diários.

(Professora-pesquisadora, Diário 4, 06 de abril de 2017)

O critério de escolha dos participantes seria o respeito à adesão voluntária, ou seja, participariam das discussões e reflexões feitas nesta tese aqueles discentes que quisessem refletir juntos sobre seu processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. No entanto, como a pesquisa sofreu alterações de sua concepção até a defesa, o foco ficou no meu olhar de professora-pesquisadora.

Embora o foco tenha mudado, é importante destacar que mantive a concepção de prática como algo construído em coparticipação, pois não há – a meu ver – ensino sem aprendizagem, nem vice-versa. Sendo assim, o discurso de meus estudantes está interligado ao meu, num processo dialógico, como nos lembra Stella (2013):

ao tratar da importância do contato com o outro para a construção de conhecimentos, Bakhtin nos informa que a assimilação das palavras do outro ocorre de forma mais ou menos criativa, obedecendo a estágios.[...] No terceiro estágio, as palavras do outro, integradas ao discurso do locutor, já não são mais percebidas pelo próprio locutor como palavras do outro. Elas integram o discurso desse locutor e passam a funcionar em outros contextos por onde o locutor circula, o que implica dizer que os valores trazidos pelas palavras do outro, interagindo com o sistema de valores do locutor, garantem não somente a transmissão desses valores, mas também sua evolução, ou atualização, pela alteração ocasionada no contato entre esses dois contextos (STELLA, 2013, p. 117).

Nos primeiros e segundos estágios a palavra do outro – compreendida aqui como discurso – pode ser percebida mais facilmente, pois é trazida diretamente ou indiretamente. Mas nesse terceiro estágio, há uma dificuldade maior em reconhecer quais são as minhas palavras e as do outro, pois são discursos que, em tensão, já produziram sentidos, desentendimentos (RANCIERE, 1996) e nessa fusão há o dialogismo.

Dessa forma, no capítulo cinco trato do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, uma vez que compreendo que a Formação Docente está vinculada a esse processo e que é preciso que, enquanto pesquisadores, não nos limitemos apenas ao ato de ensinar ou no papel do docente, mas que nosso campo de visão esteja atento a todos os envolvidos no processo de Ensino-Aprendizagem, sobretudo as/os principais agentes: professores e estudantes.

## **2.1 O uso de diários reflexivos como processo de compreensão da Identidade Docente**

Este estudo, de cunho autoetnográfico, teve como parte do processo metodológico o uso de diários reflexivos. Esses diários ajudam a refletir sobre minha Formação Docente e consequentemente sobre minha identidade<sup>6</sup>, tendo como base os estudos decoloniais que apontam para uma libertação do paradigma positivista de pesquisa. Fazer uma pesquisa de cunho autoetnográfico seria então transgredir tal paradigma e afirmar implícita e explicitamente que reconheço a não-neutralidade do pesquisador, já que compreendo a Língua e o Discurso como ideológicos (BAKHTIN, 1990). A autoetnografia, a meu ver, possibilita a desaprendizagem<sup>7</sup> de conceitos naturalizados e a problematização através do processo de escrita, da autorreflexão, das leituras minuciosas e do olhar pesquisador. Além disso, a narrativa autoetnográfica pode ser compreendida como logos, ou seja, como possibilidade de ter voz e ser ouvida. Através desse estudo de cunho autoetnográfico, problematizo os termos Formação de professores e Língua Adicional.

Embora a autoetnografia seja um olhar para o eu em relação à determinada cultura, quem faz autoetnografia deve estar atento ao outro e compreender que as relações pessoais são construídas socialmente. Sendo assim, já posso adiantar: minha constituição como docente passa por diversos outros. O outro na infância, o outro na escolha profissional, o outro na efetivação dessa profissão, o outro na universidade, o outro na família, nas relações de amizade o outro em cada esfera da minha vida. A autoetnografia é, ao mesmo tempo, processo e produto. Ela mostra o pesquisador no processo: suas emoções, frustrações, (des) aprendizagens e descobertas e é produto quando finalizado em forma de trabalho escrito. Como produto esta tese apresenta

---

<sup>6</sup> No item 3.2 defino minha concepção de identidade, que está em consonância com Bakhtin (1990; 2015) e Bauman (2005)

<sup>7</sup> Desaprendizagem é um termo usado por Fabrício (2006).

alguns dos princípios básicos da autoetnografia, tais como: a escrita reflexiva sobre a experiência do ser; a relação de análise dos contextos sócio-históricos dos envolvidos; o trabalho etnográfico de pesquisa; o resgate das histórias provenientes também da memória; e a intersecção dessas relações com os significados construídos. (BEZERRA, 2019, p.25)

Tais princípios estão presentes neste trabalho nos meus diários, nos textos antigos que resgato para dialogar nessa pesquisa, nas anotações sobre algumas reflexões feitas durante algumas aulas e na tese em si, que por ser de cunho autoetnográfico, não é apenas o produto de uma pesquisa, mas processo também de resgate da memória.

Esse fazer metodológico não pode ser confundido com um manual, no qual encontramos receitas de como fazer em seu passo a passo. Pelo contrário, a autoetnografia é ação e descoberta. Daí a dificuldade de alguns pesquisadores em fazer um trabalho autoetnográfico, pois a autoetnografia é uma metodologia fluida e não estática, sua noção teórica é dialógica e baseada nas narrativas. Dessa forma, em consonância com Bezerra (2019), concebo a autoetnografia como “a pesquisa cujo objetivo é narrar a experiência pessoal para criticar, investigar e teorizar as práticas sociais, sejam elas práticas sociais que envolvem a vida pessoal ou os ambientes profissionais” (BEZERRA, 2019, p.26).

Como esse trabalho é feito na minha perspectiva de professora-pesquisadora, minhas práticas sociais – tanto da minha vida particular quanto as práticas profissionais – estão em diálogo, uma vez que são coisas indissociáveis. Outro ponto que gostaria de acrescentar é o fato de que uma vez que a autoetnografia parte do olhar do *eu*, as ideologias desse *eu* em questão vêm à tona a partir da análise de seu discurso. Assim a realidade narrada é aquela vivenciada por esse *eu*.

Ainda sobre a questão da realidade, Bochner (2013) concorda com Camus (1955) acerca da ideia de que o real é aquilo que sentimos ou tocamos no mundo, daí não há verdade além da experiência. E acrescenta: “É o que nós mesmos criamos, o que experimentamos e fazemos, que dá sentido para nossas vidas” (BOCHNER, 2013, p.50). Com tal afirmação, Bochner me faz refletir sobre a ideologia presente em nossas escolhas e ações e aos sentidos que construímos, desconstruímos e partilhamos dentro de nossos contextos socioculturais. Foi com o objetivo de entender meu processo de Formação Docente, minhas escolhas e ações que elegi a autoetnografia meu processo de reflexão. Ellis, Adams e Bochner (2015, p.251) enfatizam que pesquisadores que fazem autoetnografia reconhecem as inúmeras possibilidades em que a experiência pessoal influencia no processo de investigação e

exemplifica com o fato desses decidirem quem, o que, quando, onde e como pesquisar. Tais decisões, nos lembram os autores, estão ligadas às questões ou instituições que nos rodeiam, assim como a circunstâncias pessoais.

No caso desta pesquisa, posso afirmar que ela é uma resposta tanto às questões que envolvem a educação no nosso país na contemporaneidade, de forma particular o ensino-aprendizagem de Línguas, quanto às questões identitárias de ser docente dentro dessa cultura. É uma experiência pessoal que proporciona reflexões mais amplas quando contextualizadas num tempo e espaço discursivos, pois através dessas reflexões podemos problematizar concepções de identidades e formação docente dentro de um contexto sociocultural.

Neste sentido, Ellis, Adams e Bochner (2015, p 260) ressaltam que os pesquisadores não existem de forma isolada, pois todos nós vivemos conectados às nossas redes sociais, que incluem amigos, parentes, cônjuges, filhos, colegas de trabalho, estudantes, entre outros. Dessa forma, aquilo que escrevemos enquanto pesquisadores, em nossos trabalhos autoetnográficos, traz um pouco de cada um deles conosco. Portanto, nesta tese, trago comigo as tantas outras vozes que estão conectadas a mim e de todas essas vozes/discursos as que poderemos ouvir com mais nitidez são as de professora e discentes, pois o uso de diários me permitiu momentos de reflexão e de compreensão e nossas identidades e concepções de Ensino-Aprendizagem, enquanto docente e discentes.

O termo compreensão utilizado aqui não tem seu campo semântico naturalizado enquanto algo que foi entendido, resolvido. Uso tal termo com o sentido de problematização, que seria o não esgotamento dessa questão, mas um passo para desnaturalização nas ciências, muitas vezes preciso.

Voltando para a questão dos diários, Liberali (1999, p. 8) destaca a importância do ensino do diário como gênero discursivo/textual e diz que suas características o tornam “um megainstrumento para reflexão crítica”. A autora destaca que “os diários podem ser vistos como gêneros, uma vez que são práticas discursivas com características próprias e que tem funções específicas” (LIBERALI, 1999, p. 5). Liberali afirma ainda que a escolha de um determinado gênero discursivo/textual é uma decisão estratégica que envolve uma comparação entre valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros de sua situação e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto, enfatizando que o gênero discursivo/textual escolhido deverá levar em conta tanto os objetivos visados, quanto o lugar social e os papéis dos participantes (LIBERALI, 1999, p. 37).

Nesta tese, a escolha dos diários enquanto gêneros me proporcionou a reflexão em processo, como algo contínuo no qual fazemos algumas descobertas, desnaturalizamos certos conceitos e problematizamos outros, como no diário 14, por exemplo:

A aplicação do teste de nível TOEIC no mês passado me fez refletir sobre o que tenho ensinado, por que tenho ensinado e para que tenho ensinado tais coisas. De certa forma compreendo que tenho enfatizado a leitura e produção escrita, de diferentes gêneros e com temáticas diversificadas. Quando um/ uma estudante se depara com um teste como aquele tem avaliado também outros pontos como o aspecto gramatical da língua, sua habilidade de compreensão auditiva, entre outros.

(professora-pesquisadora, diário 14, 11 de julho de 2017)

Neste diário, um novo interlocutor – o teste de proficiência – fez com que eu refletisse sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre minhas escolhas neste processo. A partir daí, percebi que a língua que ensinava precisava fazer sentido em seus mais diversos aspectos. Como consequência, minhas escolhas foram feitas levando em consideração todos eles.

Com base nisso, posso afirmar, na qualidade de professora-pesquisadora, que a utilização de diários me permitiu refletir sobre meu processo, desnaturalizar a formação docente como algo que sempre deve vir de forma hierárquica e vertical e problematizar tanto a formação docente quanto a forma como enxergava o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Esse processo de reflexão se deu tanto na escrita dos diários quanto na leitura deles enquanto pesquisadora, pois me permitiu um excedente de visão<sup>8</sup> (BAKHTIN, 2015). Os diários que produzi em 2017 estarão presentes ao longo desse trabalho, dialogando com os capítulos que seguem.

---

<sup>8</sup> Detalharei esse excedente de visão no próximo capítulo, no tópico 3.1

## 2.2 Refletindo sobre o processo de Ensino-Aprendizagem: um fazer metodológico na perspectiva da Pesquisa Qualitativa

Como discuto nesse trabalho ao longo de seus capítulos e conforme o que escrevera em 2015 em minha Dissertação de Mestrado, além de destacar a compreensão de que em qualquer pesquisa, seja quantitativa ou qualitativa, nossas ideologias estão presentes e que quando delimitamos nosso objeto de pesquisa já estamos fazendo escolhas ideológicas, destaco também que compreendo que a Pesquisa Qualitativa “nos dá a possibilidade de refletir, problematizar e agir, construindo, desconstruindo e reconstruindo sentidos” (LIMA, 2015). Destarte a reflexão que faço sobre o processo<sup>9</sup> de Ensino-Aprendizagem a partir desta pesquisa proporciona problematizações<sup>10</sup> sobre:

1. O *feedback* como possibilidade de reconstrução de sentidos;
2. Dialogismo como processo contínuo presente no processo de Ensino-Aprendizagem;
3. (De)colonialidade nesse processo.

O trabalho de investigação qualitativa é, segundo Zanten (2004, p.31), entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade. Dessa forma, a pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico me possibilita compreender a realidade e problematizar sobre meu processo identitário que se (re) (des) constrói a partir da reflexão sobre o processo de Ensino-Aprendizagem, do qual faço parte.

Dessa forma, Chizzotti (2003) reconhece o crescimento do compromisso e da consciência de que a pesquisa “é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social” e enfatiza que os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa não pretendem furtar-se ao rigor metodológico, mas “reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisa-la e descrevê-la” (CHIZZOTTI, 2003, p. 232)

Nesta tese, fruto de uma pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico, nossas experiências enquanto docente e discentes são narradas através do meu olhar de professora-pesquisadora, não de uma forma individualista, mas em diálogo com cada um, nos cruzamentos desses olhares e nos excedentes de visão de cada um de nós.

---

<sup>9</sup> Processo aqui não tem o sentido de passo-a-passo, mas é visto como algo fluido, que começa sem a marca cronológica e que continua a nos (des) (re) construir.

<sup>10</sup> As problematizações feitas sobre esses três tópicos estão presentes no capítulo cinco.

Para refletir sobre esse processo e com o objetivo de ampliar os conhecimentos de minhas/meus discentes e os meus conhecimentos também, escolhi o que seria feito na primeira aula, através do planejamento, e os demais temas surgiriam dos *feedbacks* dados em aula e através dos diários. Além disso, assuntos propostos para cada série foram dados concomitantemente ou destacados com mais ênfase nos momentos que se mostraram necessários. A lista de assuntos dados, assim como a descrição e análise de tais escolhas estão presentes no capítulo cinco, seção em que faço considerações sobre Ensino-Aprendizagem e sobre as perspectivas dialógicas e decoloniais.

### **3 A FORMAÇÃO DOCENTE REFLETIDA E REFRAATADA NA AGÊNCIA**

Conceber a Formação Docente como decolonial é compreender a agência nesse processo de constituição identitária, ou seja, é compreender que a/o docente em formação não é mero objeto de estudo ou observação, mas um/ a agente nesse processo, ou seja, alguém com suas histórias, ideologias, desconstruções, etc., pois, como afirmei em 2015, agência tem o sentido de “envolvimento, posição política, autoria e motivação” (LIMA, 2015, p. 39). Nesse sentido, chamo atenção para o fato de que a Formação de professores (como é conhecida hoje) já teve outros nomes para intitulá-la e cada um deles traz consigo aspectos relacionados a uma determinada época e concepção de formação/curso, mas todas elas desconsiderando a agência no processo de formação desses profissionais. Neste capítulo reflito sobre tais signos (BAKHTIN, 1990) e suas refrações, conto um pouco da minha história, através da autoetnografia, reflito sobre alguns desafios na Formação Docente e a partir daí proponho uma Formação Docente Decolonial, refletida e refratada na agência.

#### **3.1 Formação: mudança de signo. E quanto ao sentido?**

Quando falamos em Formação Docente, muitas vezes os sentidos partilhados são as licenciaturas ou os cursos pós-licenciatura, conhecidos atualmente como Formações Continuadas. Antes de serem conhecidos como Formação Continuada, esses cursos eram chamados de: curso de reciclagem, capacitação para professores, treinamento, formação, entre outros, lembro que já participei de vários com tais nomenclaturas e que a palavra escolhida para cada um deles já me incomodava. Passei então a observar o que está implícito e explícito em cada um desses nomes e conseqüentemente os sentidos dados a esses cursos, e que a relação ideológica presente em cada uma dessas palavras nos remete a um tempo e lugar em nossa história como docentes.

A palavra reciclagem, por exemplo, vem de um campo semântico que nos remete ao lixo, ou seja, àquilo que não teria mais utilidade. A proposta implícita de tal curso seria, a meu ver, reaproveitar aqueles que não estariam servindo muito bem nessa profissão, reciclando-os, dando-lhes uma nova serventia. A palavra capacitação não tem um sentido tão distante do anterior, pois reforça a incapacidade daqueles (as) que deveriam ser capacitados (as). O termo

treinamento nos lembra de modelos que deveriam ser seguidos, repetidamente, para atingir o objetivo daquilo que seria esperado: ser como o treinador (a).

Nas duas últimas décadas passamos a chamar tais cursos de Formação de professores, mas como a nomenclatura ainda tinha uma denotação de formar, moldar, trazia ainda problemas em sua constituição. Daí vem o termo Formação Continuada, que a princípio seria menos problemático, pois não revelaria tanto o dano<sup>11</sup> e nos daria uma sensação de estarmos mais próximos de um nome mais justo. Vejamos o que RANCIÈRE (1996) nos diz sobre tal reparação:

De um lado, a justiça enquanto virtude não é o simples equilíbrio dos interesses entre os indivíduos ou a reparação dos danos que uns causam aos outros. É a escolha da própria medida segundo a qual cada parte só pega a parcela que lhe cabe. (RANCIÈRE, 1996, p. 20)

Compreendamos, nesse caso, esses “uns” como formadores – e todos com os quais eles dialogam – e “outros” como docentes em formação. As mudanças de nomes para tais cursos ao longo do tempo vêm tentando reparar sentidos que esses próprios nomes e, conseqüentemente, a forma de concebê-los foram apresentando continuamente. Mas a questão é que “é a escolha da própria medida segundo a qual cada parte só pega a parcela que lhe cabe”. (RANCIÈRE, 1996, p. 20). E quem sabe qual a parte que nos cabe enquanto docentes são sempre os “uns” e dificilmente nós mesmos. Não porque não temos a responsabilidade e responsividade para fazermos tal escolha, mas porque novamente nos é negada a participação na escolha dessa parte.

Mesmo objetivando apagar tal dano e nos mostrar que a formação é contínua e não teria um fim, mas sempre estaríamos aprendendo, esse tipo de formação ainda é concebido como um curso que é dado por alguém que sabe mais que aqueles que serão seus participantes.

Em 2008, por exemplo, participei de um curso de formação pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Na época era professora efetiva do município e tais cursos completavam nossa carga horária, portanto eram obrigatórios. Interessante lembrar que, embora todos os participantes do curso fossem professores formados em suas respectivas áreas e o curso tivesse sido desenvolvido para o público alvo das linguagens, o formador

---

<sup>11</sup> Dano é um termo usado por Rancière (1996) e equivale aos prejuízos que sofremos principalmente de forma velada.

levava poemas para trabalhar conosco e nos fazia perguntas do tipo: “quantos versos tem esse poema?”, “quantas estrofes?”, “quem escreveu?”. Perguntas que nos desencorajavam enquanto docentes e nos mostravam que estávamos apenas cumprindo carga horária, pois o formador não tinha noção da potencialidade das pessoas que ali estavam e de quanto uns e outros poderiam interagir, dialogar e responder. Depois de tais perguntas muitas vezes o silêncio se instaurava e o formador continuava com seu plano, sem muita interação.

É um exemplo bem redundante de como um formador não deveria agir, mas temos visto esse distanciamento e não escuta do outro se repetir ao longo do tempo, independente do nome que damos ao curso de formação.

Nesse processo de reflexão sobre a Formação Docente, tanto essa lembrança de uma formação que não escuta o outro quanto um caso descrito numa dissertação de mestrado<sup>12</sup> foram importantes para que a problematização sobre as Formações se tornasse um ponto a ser discutido nesta tese. Com base nesses exemplos, compreendo a importância da descoberta do outro em nosso processo de formação docente (outro docente, outro formador, outro discente, entre tantos outros).

Nesse sentido, Todorov (1982) advoga para a importância da descoberta do outro, pois o desconhecimento pode levar a situações desastrosas e violentas, como as citadas por ele em *A conquista da América*. Para endossar a relevância da descoberta do outro, ele afirma:

E, como a descoberta do outro tem vários graus, desde o outro como objeto, confundido com o mundo que o cerca, até o outro como sujeito, igual ao eu, mas diferente dele, com infinitas nuances intermediárias, pode-se muito bem passar a vida toda sem nunca chegar à descoberta plena do outro (supondo-se que ela possa ser plena). Cada um de nós deve recomeçá-la, por sua vez; as experiências anteriores não nos dispensam disso. Mas podem ensinar quais são os efeitos do desconhecimento (TODOROV, 1982, p. 132).

Essa busca pela descoberta/compreensão do outro também se faz necessária na reflexão sobre a formação docente. É preciso enxergar o outro como sujeito, assim como eu e isso não anula nossas diversidades, pelo contrário, deve enfatizá-las para que possamos compreender melhor nossos papéis que também são regidos na/pela diversidade. Importante

---

<sup>12</sup> A Dissertação a que me refiro traz outro ponto de vista de formação: o olhar de uma pesquisadora na sala de aula de outra docente. Minha reflexão sobre essa leitura está no subtópico 3.4.

destacar que formação a que me refiro não é um curso específico pós-licenciatura, mas como processo.

Uma vez que concebo a Formação como Gênero, logo como processo, considero importante fazer um resgate de memória para compreender meu processo de identidade/alteridade docente, o que faço no tópico a seguir:

### **3.2 Refletindo sobre meu processo identitário**

Embora o sentido mais comum dado à palavra identidade seja de cunho individual, gostaria de esclarecer que nesta tese o sentido que dou à identidade está ligado ao social, à participação do outro nessa constituição, de forma dialógica.

De forma geral, identidade é tratada por alguns autores como identificação ou pertencimento. Em alguns momentos dialogo com Bauman (2005) nesse sentido profissional de pertencimento à docência, mas gostaria de destacar que, no meu entendimento, a melhor palavra seria alteridade, pois é através da alteridade que volto meu olhar para o outro e para sua importância na minha constituição e também percebo que eu tenho relevância na constituição do outro.

De forma particular, nesta tese, essa alteridade se dá entre os interlocutores diretos e indiretos do processo de Ensino-Aprendizagem, ou seja, docente e discentes, mas também todos aqueles que direta e indiretamente impactam nossas vidas, como as políticas públicas para educação, outros servidores da educação, nossos familiares e amigos, entre outros.

Para entender a pessoa que sou hoje e compreender meu processo identitário/ de alteridade, foi preciso “o resgate das histórias provenientes também da memória” (BEZERRA, 2019, p.25). Através desse resgate, posso assimilar, por exemplo, meu interesse por questões de Gêneros<sup>13</sup> como construções identitárias. Quando eu tinha três anos de idade, vi minha mãe – uma jovem de 20 anos – tendo que trabalhar muito para sustentar duas filhas, frutos de um casamento que não deu certo, repleto de sofrimentos para ela e suas filhas.

---

<sup>13</sup> Minha Dissertação de Mestrado foi sobre esse tema. Mas muito antes disso, pude perceber na minha vida e na vida das mulheres a meu redor o que são as diferenças de gêneros. Percebi na minha juventude – embora não usasse o termo “gêneros” – que uma forma de ter certa independência e conseguir ser ouvida na condição de mulher seria através dos estudos.

Morávamos em Pernambuco, mas depois da separação viemos recomeçar nossas vidas em Maceió.

Minha memória mais antiga é de quando tinha três anos e fui à escola pela primeira vez, lembro-me de como tentei conter as lágrimas diante da sensação de abandono por ter sido deixada por minha mãe naquele lugar diferente, com pessoas que eu não conhecia – escola do SESC (Serviço Social do Comércio), as pessoas que trabalhavam no comércio podiam colocar suas crianças para estudar lá e pagavam uma taxa simbólica. Mal sabia naquele momento que ali começavam as minhas oportunidades para traçar um futuro diferente: através da educação.

Estudei o Ensino Fundamental, da alfabetização (hoje chamado de primeiro ano) até a sétima série (hoje, oitavo ano) em escolas públicas estaduais: Ladislau Neto, Lafaiete Belo, Benício Dantas e Campos Teixeira. Quando estava na sétima série, houve uma greve<sup>14</sup> que durou 175 dias no Estado de Alagoas, iniciando em agosto de 1992 e tendo fim apenas no início do ano seguinte. Entre os prejuízos dessa greve, ficou o calendário letivo atrasado em quase um ano.

Por conta disso, minha mãe e meu padrasto decidiram me colocar num colégio cenicista chamado Crispiniano Portal. Era um colégio da rede CNEC (Campanha Nacional das Escolas da Comunidade), pagávamos mensalidade, mas o valor era bem menor que os aplicados por escolas particulares naquela época – de 1994 a 1998 – a maioria dos professores ainda eram graduandos, “mas pelo menos não tinha greve<sup>15</sup>”- como dizíamos.

Nesse último colégio fiz novamente a sétima série e estudei até concluir o antigo segundo Grau. Lá, ao concluir o Ensino Fundamental, tínhamos que escolher que rumo tomar no segundo grau – hoje Ensino Médio – a escolha ficava entre cursar o científico ou pedagógico. Como pretendia prestar vestibular ao concluir a Educação Básica, optei pelo científico, pois este me daria mais condições para concorrer ao certame, uma vez que no

---

<sup>14</sup> Depois de tentativas de diálogo sem sucesso por parte do SINTEAL (Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas) com o então governador Geraldo Bulhões, reivindicando melhorias em relação ao Plano de Cargos e Vencimentos e pelo Estatuto de Magistério de 1º e 2º graus, as educadoras e educadores do estado de Alagoas entram em greve no dia 06 de agosto de 1992 e só retornam às atividades em 28 de janeiro de 1993, dois dias depois de GB sancionar os projetos solicitados pela categoria. Foi a maior greve que o estado já enfrentou, pois esta greve durou 175 dias. Mais informações podem ser obtidas em: <https://www.sinteal.org.br/historico/>

<sup>15</sup> Nosso discurso sobre greve reproduzia apenas as perdas que essas paralizações nos trazem. Na época não tínhamos uma visão política que nos mostrasse que nós também deveríamos estar na luta, ao menos exigindo do governo resultados mais imediatos para que nossas perdas não fossem tão grandes. Naquela greve, assim como eu, muita gente perdeu o ano letivo, mas nossa postura enquanto estudantes – assim como nossos familiares era de aguardar passivamente o que aconteceria.

científico víamos todas as disciplinas ofertadas à época: Matemática, Física, Química, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia e Biologia. Já o pedagógico preparava as/os estudantes para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por esse motivo não oferecia disciplinas como Física e Química.

Como sempre gostei muito de Língua Inglesa e mostrava dedicação e interesse em aprender mais essa Língua Estrangeira, quando estava no Colégio Cenecista, meus pais me matricularam num cursinho de Línguas. Lá aprendi as habilidades da Língua Inglesa, como falar, ouvir, ler, escrever e saber sua estrutura linguística.

Conectando meu processo estudantil à questão da minha constituição enquanto docente e da minha relação com o outro, lembro que na minha infância tanto adultos quanto crianças costumavam perguntar o que seríamos quando crescêssemos e minha resposta já apontava para docência, pois desejava ser professora ou advogada. Queria uma profissão em que eu pudesse ajudar na construção de um mundo mais justo e já acreditava naquela época que isso seria possível através de uma ou outra área que almejava. E essa indecisão sobre qual profissão seguir, ou melhor, qual vestibular prestar para estudar de quatro a cinco anos e assim tornar-me uma profissional da área durou até o terceiro ano do Ensino Médio. Em 1998 eu tive que escolher minha profissão, aos 18 anos.

Lembro também que a imagem de professora que tinha aos 18 não era mais a mesma dos 8, 9 anos. Na infância, professoras eram heroínas, mulheres fortes e inteligentes, que trabalhavam por amor, mas na juventude já percebia o discurso de que professora não ganha bem, não é valorizada como deveria e que quem não podia se dedicar só aos estudos teria que trabalhar o dia inteiro e estudar à noite. Então o que mais pesou nessa escolha foi o fato de poder trabalhar de dia em escolas e estudar à noite na Universidade. Decidi que faria Letras português/inglês, pois sabia falar, ler e escrever em Língua Inglesa e ao terminar o curso seria intérprete ou tradutora.

Uma das lembranças que tenho em relação à escolha de minha profissão é do dia em que prestei vestibular para Letras. Quando o fiscal da sala disse-nos que seríamos colegas de profissão, pensei: “mas eu serei intérprete ou tradutora”. Parece que como jovem, dentro de meu contexto cultural, ser docente não era tão atraente assim.

Mas ao ser aprovada no meu primeiro vestibular para ingresso numa Universidade pública – Universidade Federal de Alagoas – e ao cursar Licenciatura em Letras fui

observando no processo inicial de formação pré-serviço<sup>16</sup> que eu queria sim mudar uma realidade através de minha profissão e que seria professora de inglês e português. E embora soubesse que enfrentaria algumas dificuldades, tais como salário menor que outros profissionais graduados, turmas com muitos estudantes e indisciplina, acreditava que sim, que eu poderia fazer a diferença, pois estava disposta a ser uma profissional que escuta o outro e evita injustiças<sup>17</sup>.

No último ano de curso, 2002, fomos no primeiro semestre observar turmas de docentes em efetivo exercício tanto na rede privada quanto pública. Depois da observação tínhamos que escrever um relatório dizendo se a prática docente era tradicional, tecnicista ou crítico-social dos conteúdos. Claro que criticávamos a realidade que víamos e tirávamos a nota máxima. No segundo semestre era a nossa vez, então substituíamos a/o docente da turma por algumas semanas, levávamos atividades diferenciadas, dinâmicas e novamente tirávamos dez, tudo muito rápido, superficial em relação à magnitude que é a docência. Acredito que essa Formação pré-serviço é fundamental para a constituição de docentes que se sintam mais seguros quando se depararem com a prática.

Até que no início do ano seguinte, depois de colar grau, fui admitida por uma empresa no setor de Educação. Nessa escola privada comecei a atuar em minha profissão de forma regularizada<sup>18</sup>. Lá aprendi a colocar em prática o que tinha e o que não tinha aprendido na licenciatura, minha formação inicial. Saber Língua para mim naquela época era saber bem as regras gramaticais, saber entender o que os textos/autores diziam e saber escrever sobre diferentes assuntos.

Nessa escola dava aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Algumas vezes, em meio a uma turma barulhenta, que conversava enquanto eu explicava as regras gramaticais e os

---

<sup>16</sup> Termo usado por Ifa (2006) e Stella e Cruz (2014) para se referirem à Formação de futuros professores, que estão estudando em licenciaturas, por isso “pré serviço”.

<sup>17</sup> No capítulo seis faço algumas reflexões sobre justiça e injustiça com base no que Ranciere (1996) chamou de partilha do sensível.

<sup>18</sup> Como disse anteriormente, precisava trabalhar e estudar. Então enquanto cursava Letras à noite, trabalhava em escolas para crianças ministrando aulas de inglês e recebia cerca de 2,50 por hora-aula. Como a hora-aula era muito baixa, tinha que trabalhar em várias escolas, os dois horários. Em alguns anos, à convite das escolas, fiquei como professora de todas as disciplinas de alguma turma do Ensino Fundamental I. Em uma das escolas não recebia meu salário em dia. A dona da escola alegava que a inadimplência era alta, então só recebia parte de seu salário quem tivesse boas justificativas para receber. Como eu era “solteira e não tinha tanto compromisso quanto às outras professoras” ficava sempre para depois. Nessa escola fiquei somente um ano e lembro que no ano seguinte ia todos os meses receber parte do meu salário que a diretora ainda devia. De 1999 até o início de 2003 não tive registro em Carteira profissional, nem recolhimento de FGTS, nem comprovação alguma diante do INSS para fins de futura aposentadoria.

exercícios, a técnica que usava para conter a dispersão e os olhares curiosos dos coordenadores que passavam pela rampa olhando a sala pelos vidros das janelas era cancelar aquele exercício e escrever um texto no quadro de giz para que a turma copiasse. Outra técnica era o ditado do texto. Assim todos silenciavam para ouvir o texto e poder copiar.

Claro que tinha uma ou duas pessoas – que sentavam lá no fundo – que não copiavam. Aí eu perguntava se não iam copiar e depois da resposta negativa, continuava com o restante da turma. Quando isso acontecia, separava uns cinco minutos no fim da aula e ia conversar com eles para alertar sobre a importância dos estudos e da participação em todas as atividades propostas (hoje entendo que a palavra seria “imposta”), mas o destaque que faço aqui é para a preocupação com aqueles estudantes tidos como indisciplinados: percebia que quando conversava com eles de forma particular, sem chamar atenção em público, mas dando-lhes a chance de expressar suas razões, eles acabavam tendo outra postura e voltando para seus processos de Ensino-Aprendizagem.

Revisitando aquela professora que fui não me vejo no direito de criticar sua postura ou atitudes, pois seria alguém de fora, alguém com outros conhecimentos, com outras verdades, julgando alguém que estava fazendo o máximo que poderia fazer naquele momento, pois foi tudo que aprendera. Não estou dizendo com isso que a formação continuada ou a autorreflexão não pudessem ajudar a mudar aquela realidade, a fazer enxergar o que estava obscuro, o que quero esclarecer é que como pesquisadora hoje tenho a maturidade de entender que criticar o outro sem compreender sua realidade, impor uma contribuição ou julgar uma realidade sem colaborar com ela são atitudes incoerentes com o pensamento decolonial a que me proponho.

Importante destacar também que já atuando como docente nessa escola, eu tinha o desejo de aprender mais e ser uma profissional ainda melhor na minha área, daí fiz um processo seletivo e fui aprovada para cursar uma pós-graduação: era uma Especialização em Linguística e Literatura pela Academia Alagoana de Letras em parceria com a Universidade Cidade de São Paulo – UNICID.

A Escola que trabalhei pagava 50% da mensalidade e eu os outros 50%, o destaque a esse ponto se faz necessário, pois enfatiza a importância da escola nesse meu processo de Formação. As aulas aconteciam as sextas à noite e aos sábados manhã e tarde. Foram momentos de muita aprendizagem que refletiram em melhorias nas minhas aulas, pois passei a enxergar a necessidade de nos tornarmos agentes leitores e produtores textuais. Certa vez,

ao perceber que alguns estudantes não davam muito valor à leitura, escrevi o seguinte texto em uma prova:

### DESTINO

Vocês não vão acreditar, mas tenho que contar para que sirva de lição. Realmente a leitura é muito importante: ela pode mudar a nossa vida.

Eu tinha 14 anos. Ele, 16. Eu estava apaixonada por ele, tipo amor platônico – amor impossível de se realizar, não correspondido e que só tem graça quando o outro nem imagina.

Naquela época o conheci por acaso (estudávamos na mesma escola) e nos tornamos amigos. Com o passar do tempo fui me conformando que deveríamos continuar sendo apenas amigos. E foi isso que fomos por dois anos.

No último ano da escola, nossa amizade se tornou ainda mais forte. Eu sabia todos os seus segredos e ele os meus – exceto que eu ainda era apaixonada por ele. Aquela paixão era um sentimento sufocado, abafado por outro que tinha se tornado mais importante: a nossa amizade.

Foi por respeito à nossa amizade que nunca tinha me declarado para ele, pois temia que ele se aproveitasse da ocasião para ficar comigo, uma amiga por quem ele não era apaixonado, ou pior: que ele se afastasse de vez e não entendesse porque eu tinha escondido aquilo dele já que éramos amigos.

Tudo passava pela minha cabeça, menos a possibilidade de ser correspondida – talvez por insegurança.

Foi no último ano do colégio que ele me deu um presente. Fiquei tão feliz, cheguei e guardei o presente como quem guarda uma imagem num santuário.

Quando saímos da escola (havíamos concluído o ensino médio) perdemos totalmente o contato, ele não me ligava, não ia lá em casa, não nos víamos nem sabíamos um do outro. Confesso que sofri muito com sua ausência. O pior era não entender porque uma amizade tão bonita não suportou o fim de um ano letivo. Algumas amigas diziam para eu me conformar, que talvez para ele eu tivesse sido apenas uma colega de escola e como saímos da escola, talvez, não tivesse mais importância para ele. Se elas queriam me confortar não conseguiam. Pelo contrário, ao ouvir isso eu ficava mais triste ainda. E assim se passaram 30 anos. Sem notícias.

Eu namorei uns dois rapazes, mas não os amei. Preferi ficar solteira até hoje. Mas não posso negar que sempre lembrava dele e ficava buscando explicações para aquela separação. Mas elas não vinham.

Até que há pouco tempo o reencontrei. Eu com 44 anos e ele com 46: duas pessoas adultas, diferentes daqueles jovens amigos. O encontro foi tão frio...

Estava voltando do trabalho quando ouvi alguém chamar meu nome, quando olhei era ele. Ele sorriu, perguntou como eu estava, disse que tinha casado, tinha dois filhos, estava bem. Eu disse-lhe que continuava solteira – por opção. Mas fiz questão de tirar aquela dúvida que durou 30 anos e perguntei-lhe o que tinha acontecido para ele ter sumido sem dar notícias. Então ele me disse que foi a minha resposta, ou melhor, a omissão da minha resposta que fez com que ele fosse embora. Eu fiquei com cara de interrogação.

(continua)

Ele então me perguntou se eu não tinha lido o livro (esse foi o presente que ele tinha me dado), então com a cara vermelha de vergonha tive de assumir que não tinha lido. Na verdade um presente dele era para mim como um vaso de cristal que tinha que ser guardado com muito cuidado. O livro não quebraria, mas eu achava que o guardando em lugar protegido eu o teria até o fim da vida, principalmente porque aquele presente era a única recordação que eu tinha dele.

Então ele me disse um pouco chateado: “livro é pra ler, não para guardar”. Percebi que ele estava falando sério e me desculpei, disse que teria como tarefa ler aquele livro. Ele, meio desconsolado, disse: “desconsidere a página 22”. Eu concordei, me desculpei mais uma vez e me despedi.

Ao chegar a casa, peguei o livro e comecei a ler. Lembrei-me da página que tinha que desconsiderar e fui direto a ela. Lá estava escrito com a letra dele: “Não tive coragem de falar pessoalmente, não sei como você reagirá, mas preciso te dizer que estou apaixonado por você. É um sentimento forte, algo meio inexplicável, só sei que me sinto muito bem contigo e que não é apenas amizade. É bem mais forte. Se você também gosta de mim, me diz o que achou do livro e dessa declaração, mas se você está decepcionada e não sente nada mais que amizade, não diga nada. Eu entenderei e me afastarei para preservar os seus e os meus sentimentos.”

Não acreditei e reli umas quinhentas vezes. Era aquilo mesmo. Agora já era tarde. Confesso que me deu vontade de chorar, mas não chorei. Peguei o livro e terminei a leitura. Sabe qual era a mensagem do livro? A importância da leitura.

Josenice Cláudia Moura de Lima (2003)

Como podemos notar, o objetivo desse texto foi mostrar a importância da leitura numa linguagem que se aproximasse mais de meus estudantes pré-adolescentes. Podemos refletir sobre as inúmeras vezes que deixamos de ler algum texto, livro e o quanto poderíamos ter feito novas descobertas a partir deles.

Considero importante enfatizar que a escrita desse texto trouxe muita repercussão: A primeira é que foi elogiado pelo supervisor da escola na época, lembro que ele disse que esperava um final mais feliz, mas que ficara com “vontade de ser meu aluno” e que atitudes como as minhas o faziam “acreditar que de fato outra escola é possível”. A segunda, e não menos importante, é que esse texto inspirou muitos de meus discentes na época a refletir mais

sobre a importância da leitura. A partir daí fizemos um projeto em que estudantes das quintas e sétimas séries liam livros de suas escolhas e a cada semana compartilhavam numa roda de conversa o que haviam lido, testemunhei o interesse de alguns estudantes em fazer as mesmas leituras de seus colegas e assim o desejo de apresentar sua versão da leitura, compartilhando outros sentidos.

É inegável a contribuição que aquela especialização teve no meu processo identitário e de formação docente, pois – embora não fosse o objetivo do curso – tive a oportunidade de rever teorias e transforma-las na minha prática. Atuei cinco anos nessa escola e saí de lá quando fui aprovada e convocada em dois concursos públicos que somariam 60 horas, ou seja, 20 horas no município e 40 no estado.

Escrever sobre aquele momento de minha atuação docente me faz compreender a minha formação docente como processo que se iniciou no dia que fiz o vestibular, que passou pelos quatro anos de Licenciatura, pelos anos de docência e que se estende até hoje. Segundo Chang (2013), autoetnografia é um processo altamente pessoal e social, por causa da experiência pessoal do pesquisador e de como ele entende sua interação com outras pessoas dentro de seu contexto sociocultural e como as forças sociais influenciam suas experiências vividas. Sendo assim, no processo de escrita desse trabalho fui percebendo a importância de voltar ao momento da escolha dessa profissão e da atuação anterior para poder compreender as mudanças que aconteceram e a razão para que acontecessem. Revisitar o passado, nesse caso, ajuda a entender o presente e conseqüentemente, minha Formação e Identidade/alteridade Docente.

Sobre a questão identidade/alteridade, Stella e Cruz (2014) dialogam com Ponzio (2010) em relação à distinção entre alteridades firmes e alteridades fracas. Em suma, alteridades fracas são aquelas que são desenvolvidas em ambientes de dominação e exclusão, porém os participantes não contestam, consideram-se iguais e excluem os diferentes. Por outro lado, as alteridades firmes são aquelas que escutam a diversidade e compreendem as singularidades, fortalecendo o nós. “Em outras palavras, a escuta do outro permite a aceitação e o respeito às singularidades dentro dos grupos identitários a que pertencemos” (Stella e Cruz, 2014, p. 153).

Em relação à minha formação e processo de compreensão de minha identidade/alteridade, por meio de um resgate de memória, recordo que em 2006 fui convocada pela Secretaria Estadual de Educação em Alagoas para assumir o cargo de

professora de inglês com 20 horas. Um ano depois, numa seleção dessa mesma secretaria, minha carga horária foi aumentada para 40 horas. Eu conciliava então a carga horária na rede pública e na privada. Como o salário ainda ficava defasado para pagar algumas contas básicas ou poupar dinheiro para projetos futuros, decidi que trabalharia também à noite, então me inscrevi e fui selecionada para trabalhar no Projovem<sup>19</sup>, como professora de inglês. Em 2008 fui convocada também pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED- em Maceió, por ter sido aprovada também nesse concurso. Por esse motivo, deixei a rede privada e fui à procura da sonhada estabilidade do setor público.

Embora estivesse exultante com a possibilidade de estabilidade, admito que nesse momento fiquei receosa de como seria meu trabalho exclusivamente na rede pública. Esse receio reproduzia discursos que afirmam que trabalhamos melhor quando somos cobrados e reproduzia também o preconceito em relação ao serviço público.

Quando iniciei minhas atividades no setor público, percebi as inúmeras dificuldades que teria, entre elas a violência que estava na porta da escola e que muitas vezes estava também dentro da sala de aula. No primeiro mês de atuação, assistindo ao noticiário local pela televisão, vi uma reportagem sobre um assassinato que ocorrera no período noturno em frente à escola que eu trabalhava. No dia seguinte, vi alguns estudantes comentando com muita naturalidade. Procurei me informar com a turma e conversamos um pouco sobre a violência em nossa cidade.

Esse acontecimento me inspirou, naquele momento, a escrever um texto<sup>20</sup> sobre nós – professora e estudantes – mais especificamente sobre as expectativas para o futuro:

---

<sup>19</sup> Projovem foi lançado em 2005 e tinha como público alvo Jovens que viviam em situação de vulnerabilidade social (fora da escola e dos cursos de formação e qualificação profissional). O objetivo do programa era reintegrar os jovens ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e assegurar o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. A faixa etária atendida era de 15 a 24 anos e os jovens matriculados e frequentes recebiam uma bolsa de R\$ 100,00 por mês para ajuda de custo. (Disponível em: [http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02\\_05092007](http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007)). Fiquei cerca de um ano nesse programa.

<sup>20</sup> Texto redigido como escrito na época, por isso a presença de algumas palavras com trema.

### ONDE ESTARÃO (EI)?

Josenice Cláudia

Ontem morreu um rapaz. Disseram que estava envolvido com drogas e roubos. Ao ver aquele corpo me perguntei se ele havia freqüentado uma escola e como seria sua postura como aluno. Será que a escola o salvaria? Não sei. Não salvou.

Para falar a verdade, não concordo que a escola salve alguém. Infelizmente, teoria e prática são coisas diferentes. Acho que o papel da escola é mostrar novos horizontes, iluminar a mente, criar novas perspectivas, desvendar os olhos. Mas a educação por si só não salva (não estou falando no sentido religioso, mas no sentido social). Quem salva somos nós mesmos. Nós que temos que refletir sobre nosso papel e lutar para ascender.

Que a injustiça social existe é um fato. Mas não podemos nos conformar com ela, devemos querer mais. Nesse caso, a educação pode nos ajudar.

Aquele rapaz me fez pensar em quantos jovens precisam se salvar. Fico me perguntando onde estarão esses jovens. Se formados, empregados, desempregados ou encarcerados. Penso também onde estarei. Em como é árdua a missão de educar, como nos envolvemos, nos entregamos, nos decepcionamos e nos alegramos. Desejo que nenhum educador se arrependa de sua missão (acender a luz para os que estão no escuro), que a sociedade desperte a tempo de mudar essa realidade, e que eu não tenha mais fontes de inspiração como aquele rapaz.

(2006)

Relendo esse texto hoje, com o olhar da professora que ainda está em processo de formação e da pesquisadora que me tornei depois de ter sido aprovada no Mestrado e Doutorado, já percebo naquela professora que fui o desejo de refletir sobre as questões sociais que tanto refletem quanto refratam nossa realidade como pessoas envolvidas com a educação.

Mas voltando o olhar para a questão da formação, já noto alguns pontos que divergem entre o que escrevi enquanto professora em 2006 e o que escreveria, nessa mesma situação, treze anos depois. O primeiro ponto tem a ver com o processo de Ensino-Aprendizagem e está no título “Onde estarão (ei)”. Essa separação entre “eles” e “eu”, que são os sujeitos ocultos dessa oração aponta para um distanciamento entre os interlocutores estudantes e professora. Necessariamente, não precisaria pensar em duas realidades divergentes. Hoje eu perguntaria: “Onde estaremos?”, pois entendo que as questões sociais e políticas afetam a todos nós, mesmo que em tons diferentes.

Neste sentido, diferente de minha postura de outrora, compreendo o processo de ensino-aprendizagem em consonância com Freire (2004):

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2004, p. 91).

Dessa forma, o ensino-aprendizagem é visto como dialógico e como transformador, pois a reflexão e ação dos sujeitos envolvidos nesse processo vão além de transmissão/consumo de conhecimento.

No segundo parágrafo, apesar de afirmar que a escola desvenda os olhos, afirmo que “Nós que temos que refletir sobre nosso papel e lutar para ascender”. Dessa maneira, colocava a responsabilidade no individual, dizendo que é preciso lutar, correr atrás e reproduzia o discurso da meritocracia tão presente nos discursos da globalização e do neoliberalismo (RIZVI e LINGARD, 2009). Hoje compreendo que essa luta não é tão individual assim, que aspectos políticos, econômicos, sociais – entre eles os relacionados ao gênero, etnia – são parte dessa luta, que precisa ser vista como coletiva.

No último parágrafo, digo que desejo que “nenhum educador se arrependa de sua missão”. Aqui a profissão docente é vista como missão, vocação (WEBER, 2004). Nesse caso há também a reprodução de um discurso que diz que a/o professora/professor deve exercer sua profissão por/com amor. Por conta disso, muitas vezes os baixos salários e a desvalorização da profissão devem ser aceitas em nome desse amor – que é cobrado nessa profissão, mas não nas outras.

Na época em que escrevi esse texto, minha postura enquanto docente era de uma professora que se considerava “neutra”. Eu acreditava que o professor não deveria colocar sua opinião porque poderia interferir na vida dos estudantes, achava que ser neutra era preservar os estudantes de saber minha opinião e que assim estaria formando outras pessoas neutras.

Naquele momento, ao me sentir inspirada para escrever sobre aquele caso, produzi um texto que envolve violência, descaso, educação e tantos outros temas. Refleti sobre, mas continuei dando as minhas aulas sobre vocabulário, gramática e os principais verbos que ensinamos no Ensino Fundamental.

Hoje, vejo de uma forma diferente. Essa neutralidade que alguns pensam ter muitas vezes os fazem ficar em cima do muro ou lhes traz uma certa omissão diante dos fatos. Atualmente, reavaliando o que fora feito naquele momento, acredito que eu deveria ter falado sobre o assunto com a turma, não ter ficado apenas com reflexões que esperam o que virá a acontecer, sem ter feito nada para impedir que o mesmo viesse a acontecer com aqueles estudantes. Deveria ter proposto momentos de reflexão sobre o que a gente pode fazer para

fugir, por exemplo, desse mundo de crime, de violência, pedir que escrevessem, refletissem sobre isso.

Essa neutralidade tão falada ultimamente é, muitas vezes, perigosa. Esse silêncio pode ter levado outros jovens daqueles a situações parecidas.

Não estou associando o fato de falar ou não sobre determinados assuntos com a consequência dos aprendizes se envolverem ou não em determinadas situações, porque também seria irresponsável de minha parte colocar como uma relação de causa e efeito, que estivesse ligada somente ao papel do professor. Isso também é perigoso.

No entanto poderia ter falado sobre aquelas questões que me fizeram refletir no texto e isso poderia sim ter tocado alguém ou poderia não ter tocado, pois existe a subjetividade, os sentidos que o outro dá a tudo que ouve, que lê, que fala, são as “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc” (BAKHTIN, 1990, p. 95). Então não é uma questão de causa e efeito, mas enquanto educadores levantando certos pontos para refletirmos estamos crescendo intelectualmente, ascendendo em nossa vida pessoal, profissional e de estudante. Estudar, falar, ler, escrever, partilhar ideias, concordar, discordar, tudo isso faz parte desse processo de Ensino-Aprendizagem, de amadurecimento e de crescimento acadêmico.

Como disse anteriormente, a violência é um dos agravantes da nossa profissão docente e está presente tanto do outro lado do muro das escolas quanto dentro da sala de aula em diferentes formas: como *bullying* entre os discentes, de indisciplina como modo de afrontar docentes e até de agressões físicas. Além desse problema da violência, temos que lidar com vários outros, sobretudo na Educação Básica: salas numerosas – com cerca de 40 a 50 estudantes – falta de recursos materiais<sup>21</sup> para desenvolver bem nossos trabalhos, falta de reconhecimento diante da importância de nossa profissão, tanto financeira quanto pelos governantes e parte da sociedade, além das inúmeras aulas que temos que dar, que consomem toda semana e os planejamentos e correções que comprometem nossos finais de semana, prejudicando nossa qualidade de vida.

Diante de tais desafios, houve um momento em minha profissão que pensei em desistir e tentar outra área, pois a sensação que ficava era de que não tinha mais forças para continuar. Ponderei em fazer concurso para trabalhar em algum tribunal: TRT, TRE, mas não ter o curso

---

<sup>21</sup> Nas escolas públicas municipais e estaduais que trabalhei não tinha livro didático, recursos tecnológicos e até piloto para quadro branco. Então tínhamos que providenciar cópias, pilotos, som, etc., adquirindo tais materiais do nosso salário.

de direito, nem tempo para estudar foram alguns dos empecilhos para não convocação nesses concursos.

Então em 2007 fiz concurso para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – hoje Instituto Federal de Alagoas: IFAL – fui aprovada em segundo lugar para professora de Língua Inglesa do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, convocada no final do ano seguinte e tomei posse em janeiro de 2009. A princípio a intenção era conciliar a rede federal com a municipal, pois somaria 60 horas e eu não teria perda salarial, mas o desejo de ter qualidade de vida pesou mais naquele momento, então deixei o município e fiquei apenas no Instituto Federal de Alagoas.

No IFAL percebi que é possível ter uma escola pública, de qualidade, onde há suporte para que o Ensino-Aprendizagem se dê da melhor forma, tanto com recursos materiais – data-shows, auditórios, laboratórios, salas climatizadas, gráfica para reprodução de materiais impressos, entre outros, quanto com recursos pessoais<sup>22</sup> – professores, pedagogas, psicólogas, setor médico e odontológico, pessoal de limpeza, pessoal de apoio acadêmico, coordenadores de cursos, direção de ensino, direção administrativa, entre outros. Os problemas que citei sobre violência nas escolas estaduais e municipais infelizmente também se fazem presente na rede federal, assim como nas escolas privadas também. Mas o diferencial do Instituto é que existem políticas de inclusão, seja através de acompanhamento psicológico, pedagógico ou social, seja com auxílios financeiros de incentivos à pesquisa, entre outros.

Também há no IFAL uma política de incentivo à formação docente através da participação em cursos de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado, pois há uma gratificação financeira para aqueles que concluem tais cursos. Além disso, há o reconhecimento da importância da formação de pesquisadores, pois com isso há o fortalecimento do Ensino, Extensão e Pesquisa na instituição.

Dessa forma, aquela perda salarial que tive ao ingressar no Instituto foi superada com o passar dos anos e a minha formação enquanto docente também foi fortalecida com os cursos de mestrado e doutorado, pois esses cursos me possibilitaram mais leituras, diálogos e aprendizagens e, direta e indiretamente, essa oportunidade reflete em minha prática de ensinar-aprender e de ouvir meus estudantes.

---

<sup>22</sup> Há uma preocupação em relação às turmas para que não fiquem sem professores, com a remoção interna de docentes efetivos ou contratação de professores substitutos. Em relação ao setor médico, embora ainda exista em nosso campus, percebemos que não há mais investimento nessa área em nossos campi e que em breve não teremos mais profissionais da saúde para auxiliar os discentes em suas necessidades.

### 3.3 Refletindo sobre alguns desafios na Formação Docente

Fazendo uma breve reflexão sobre o que escrevera<sup>23</sup> em 2006 e meu posicionamento agora, 2019, percebo que minha formação acontece em processo. Formação aqui é gênero<sup>24</sup> e não produto, pois compreendo a Formação Docente como algo que extrapola a concepção de formação enquanto a frequência<sup>25</sup> em cursos pontuais que visam melhorar, contribuir ou colaborar para que a prática docente seja diferente e mais eficiente.

Embora reconheça a importância de alguns desses cursos, entendo que eles não são o fim, mas parte de um processo de Formação que inicia na graduação, mais especificamente nos cursos de licenciatura, e continua com a prática docente, com os estudos feitos durante a vida desse docente.

Já que compreendo a Formação Docente como processo, entendo que a autoetnografia é uma oportunidade bem coerente com essa questão, pois ela nos possibilita compreender mudanças e reflexões, questões aparentemente individuais, mas que estão situadas no social, no cultural.

Além disso, a autoetnografia “tem se tornado um ponto de encontro para aqueles que acreditam que as ciências humanas precisam se tornar mais humanas” (BOCHNER, 2013, p. 53). Em outras palavras, as pessoas que pesquisam em ciências humanas precisam estar mais atentas às questões ideológicas que permeiam o fazer ciência. Sousa Santos (2010) já afirma que o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento, mas que é preciso entender que “só existe conhecimento em sociedade” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 137). Por esse motivo, a autoetnografia foi a maneira que escolhi para refletir sobre meu processo de formação, entendendo que essa formação não se dá de forma individual, mas em diálogo com os conhecimentos produzidos em sociedade.

Uma vez que os conhecimentos são produzidos com o outro, as ideologias estão presentes nesses conhecimentos, diálogos e tensões. A Ecologia de Saberes (SOUSA SANTOS, 2010), por exemplo, se baseia em dois pressupostos: o primeiro é de que não há epistemologias neutras e as que dizem sê-la são as menos neutras; o segundo, que a reflexão

---

<sup>23</sup> Texto “Onde estarão (ei)?”

<sup>24</sup> Processo.

<sup>25</sup> Sabemos que muitos cursos são moldados de maneira que implicam apenas a frequência do docente e não sua efetiva participação, pois são elaborados de forma que formadores detém o saber e os demais docentes – participantes dos cursos – não têm vez nem voz.

epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e não nos conhecimentos em abstrato. “Entendo [a ecologia de saberes] como ecologia de práticas de saberes” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 154). Sendo assim, destaco a importância desse link entre processo, autoetnografia e ecologia de saberes.

Para exemplificar esse link entre esses três pontos, apresento um texto escrito por mim em 2006 intitulado “A sala de aula”. Ele fora produzido num intervalo entre aulas, enquanto aguardava o toque do sinal para próxima aula, numa escola estadual onde trabalhava:

A SALA DE AULA

Josenice Cláudia Moura de Lima

Entro na sala, saúdo os alunos e recebo como resposta sorrisos, saudações, olhares...

Iniciamos mais um momento de reflexão, conhecimento, descontração, troca, crítica, participação.

Sinto-me realizada na profissão que escolhi. Sei da importância de meu trabalho e meus alunos também. Infelizmente a sociedade e muitos governantes ainda não despertaram para a grandiosidade da educação. Talvez eles tenham esquecido que já passaram por uma sala de aula, já aprenderam com seus professores, já fizeram amigos entre os colegas, já contribuíram com sua experiência de vida numa sala de aula.

No momento em que iniciamos uma aula, esquecemos o descaso dos governantes e de parte da sociedade e nos concentramos naquele momento. Na experimentação do saber.

(Maio 2006)

Esse texto foi escrito em um momento de decepção, pois havia saído de uma turma que nem respondia ao cumprimento de “bom dia” ou “boa tarde” dos seus professores. Lembro que era uma turma considerada muito difícil, pois os momentos de tensão eram sempre muito presentes e a escuta do outro algo quase utópico<sup>26</sup> naquela realidade.

---

<sup>26</sup> Cavalcanti e Cordiviola (2009, p. 414) citam Levitas (2001) para definir utopia: “a utopia é a expressão da falta, da experiência lacunar em uma sociedade ou cultura, a compreensão das aspirações utópicas geradas por qualquer sociedade e uma parte importante da sua compreensão” (LEVITAS, 2001, p.26)

Dele destaco alguns trechos: Em “Sinto-me realizada na profissão que escolhi”, por exemplo, há a utopia da realização profissional. Como disse outrora, houve momentos em que pensei em desistir da docência e o principal motivo para tal pensamento era a difícil relação docente-discentes. Considero importante destacar tal ponto, pois é uma das grandes dificuldades que professoras e professores enfrentam em seu dia-a-dia, além de outros problemas, e como esse trabalho tem uma perspectiva dialógica, é importante trazer comigo esses discursos em forma de denúncia.

De uma forma geral, docentes do Ensino Básico lidam com inúmeros desafios<sup>27</sup>, assim como eu tenho experienciado, como alguns listados a seguir:

1. A violência dentro e fora de sala;
2. A supervisão por parte de alguns coordenadores que mais parecem vigilantes da ação do outro que colaboradores para melhoria dos trabalhos;
3. Os problemas de saúde advindos do desgaste físico e psicológico desses profissionais: vocais, auditivos, depressões, síndrome do pânico, ansiedade, entre outros;
4. Não apoio social, falta de reconhecimento e descaso por parte de governantes;
5. Falta de investimentos em recursos materiais e pessoais para melhoria do processo de Ensino-Aprendizagem;
6. Turmas numerosas;
7. Baixos salários e necessidade de trabalhar várias horas por dia por conta da defasagem salarial;
8. Turnos de trabalho que extrapolam o espaço físico da escola, pois muitos docentes levam trabalho para casa para poder dar conta das exigências da profissão: planejamentos, produção de material, correção de atividades e provas;
9. Impossibilidade/ dificuldade em continuar se especializando na área;
10. Dificuldade em lidar com estudantes com necessidades específicas e/ou surdos.

Esses dez desafios citados acima são alguns daqueles que professoras e professores lidam em sua profissão e estão presentes nesta tese à medida que, através da autoetnografia, conto minhas experiências enquanto docente, meu processo de formação e nos pressupostos que baseiam a ecologia de saberes: a não neutralidade das pessoas participantes do processo e a prática como reflexão epistemológica. Isso quer dizer que o professor não vivencia

---

<sup>27</sup> Alguns desses desafios listados apareceram no item 3.2, na medida em que eu refletia sobre meu processo identitário e minha formação. Aqueles que não foram citados anteriormente são destacados nessa seção.

problemáticas dessa natureza de modo indiferente, mas que o processo de formação que ele vivencia interfere em sua conduta frente a tais desafios.

Ao longo desta tese, faço resgates de memória que me reposicionam diante desses dez desafios citados. Certamente há outros reveses em nossa profissão que não foram contemplados nessa lista, pois, infelizmente, nossas adversidades não se resumem a esses apenas. Em primeiro lugar, para iniciar as reflexões sobre alguns desses desafios, gostaria de enfatizar o décimo item, sobre “dificuldade em lidar com estudantes com necessidades específicas e/ou surdos”.

Tanto em minha formação inicial, minha licenciatura, quanto na minha formação em processo – a sala de aula e outros cursos que fiz – nunca havia me deparado com estudantes surdos em minhas aulas de língua inglesa, nem fiz leituras, debates ou reflexões sobre como lidar com alguém com quem não posso me comunicar por questões linguísticas e por minha inabilidade no uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Até que recentemente me deparei com tal desafio: docente e discente que não conseguiam se comunicar, pois a Língua Inglesa era estranha para ele da mesma forma em que Libras era estranha a mim. Diante dessa curiosa situação, escrevi<sup>28</sup> o seguinte: “No mundo dos sons, a pessoa surda enfrenta muitas dificuldades quando se depara com pessoas que não conseguem se comunicar com elas”.

Com esse apontamento, pude atentar para a situação daquele discente num contexto em que nem seus docentes nem seus colegas de sala podiam se comunicar com ele por não conhecer LIBRAS.

Diante dessa situação, expressei algumas críticas em relação tanto a formação inicial de docentes que não têm acesso a essa língua, quanto às escolas e instituições que não promovem momentos de aprendizagem sobre LIBRAS para as/os docentes e estudantes que lidam diretamente com estudantes/colegas surdos.

Nesse caso específico, tive que encontrar formas de tentar me aproximar do discente, já que as nossas línguas estrangeiras não nos permitiam. Havia uma intérprete na sala, mas muitas vezes o estudante tentava falar diretamente comigo, oralizando.

---

<sup>28</sup> Anotação feita por mim quando me deparei pela primeira vez com o estudante surdo

A importância do interprete em sala de aula é inegável. A pessoa surda precisa dessa presença para diminuir as distâncias entre ele e ouvintes, mas essa presença não diminui a necessidade das/os docentes dessa turma terem uma interação maior com o estudante. Até porque imprevistos podem fazer com que o interprete se ausente ou se atrase e nessa ausência os dois ficam perdidos

No meu caso, em minha formação pré-serviço (licenciatura em Letras), LIBRAS era totalmente desconhecida, tanto a língua quanto sua importância na minha formação docente. O que não me isenta de perceber essa importância no meu processo de formação e buscar meios para concretizar a relevância dessa língua em minhas aulas e em minha vida.

Em segundo lugar e em diálogo com o item 4, retomo o texto “A sala de aula” para destacar outro fragmento que diz: “No momento em que iniciamos uma aula, esquecemos o descaso dos governantes e de parte da sociedade e nos concentramos naquele momento. Na experimentação do saber”. Embora, em 2006, eu acreditasse nessa possibilidade e já soubesse que existem discursos que reproduzem a ideia de que o docente pode transformar toda realidade, como se estivesse unicamente em suas mãos o poder de fazer dar certo o processo de ensino-aprendizagem, hoje tenho algumas críticas a esse discurso de que “devemos deixar os problemas do lado de fora”, pois compreendi nesse processo de formação que os problemas, os desgastes, as coisas boas ou ruins nos acompanham em nossos discursos, portanto em nossas ações, em forma de respostas a tudo que nos afeta de certa forma.

Sendo assim, esquecermos o descaso de governantes e parte da sociedade talvez não seja a melhor saída, mas problematizar tais questões, refletir com os discentes o porquê de tal descaso, tentar compreender juntos a importância da educação e a importância de nos mantermos agentes em nossos processos de ensinar-aprender.

Além daqueles desafios que citei, a partir de 2016 mais um entrave surgiu na formação docente: pessoas que não fazem parte da educação, como líderes de alguns movimentos e alguns políticos, decidiriam o que poderia e o que não poderia ser dito ou ensinado em sala de aula. O projeto era chamado “escola sem partido”, mas ficou conhecido como “lei da mordaza” pela categoria docente, pois o real objetivo desse projeto era calar a diversidade e instaurar um clima de discórdia entre docentes e discentes e difundir um discurso que dizia que professores são doutrinadores. Isso também trouxe transtornos para docentes, pois passaram a ser filmados e desafiados por alguns alunos, caso falassem algo que pudesse ser considerado “de esquerda”. Para ser mais clara, esse grupo acabou dando – com a tentativa de

criar um ambiente “apolítico”, “neutro” e “sem ideologias” – o sentido de que tudo que fosse crítico seria de esquerda. Temas como respeito às diversidades, gêneros, justiça social, democracia, globalização, entre outros passaram a ser vistos com maus olhos.

Hoje compreendo que, de certa forma, aquele clima de repressão também me atingiu, pois por algum momento me senti intimidada em falar em temas que pudessem trazer discussões ou ser considerados de “esquerda”. No capítulo que falo sobre o processo de Ensino-Aprendizagem apresento uma tabela com os conteúdos trabalhados naquele ano e podemos observar um silenciamento em relação a questões mais críticas, a princípio analisei essa minha atitude como um desejo de estar numa zona de conforto, no entanto depois percebi que a melhor palavra seria zona de segurança e não de conforto, pois o assédio moral era tanto que nos fazia sentir criminosos em pensar.

Isso me faz lembrar que Grosfoguel (2013, p. 50) chama atenção para o que ele chama de genocídio/epistemicídio contra as mulheres em terras europeias no século XVI. Aquelas mulheres dominavam o conhecimento indígena sobre astronomia, medicina, ética, biologia, entre outros, desde tempo remotos, portanto isso lhes dava poder, tornando-lhes líderes de formas de organização econômica, política e social. Assim como livros foram queimados naquela época, milhares de mulheres que representavam o conhecimento foram queimadas vivas, sob acusações de bruxaria.

A decolonialidade do saber nos dá pistas para que compreendamos que as elites dominantes se sentem ameaçadas e partem para a “caça às bruxas”, assim como nos genocídios cometidos na história, a fim de calar vozes não dominantes, o epistemicídio vem tentar calar as vozes que falam em diversidades, em poder do povo, em igualdade social e as bruxas da vez são docentes. Diante de tal realidade a proposta é a resistência, pois, embora desgastante, é a maneira que temos de continuarmos exercendo um papel fundamental como profissional docente.

Outro desafio a destacar é o item 3, sobre os problemas de saúde por conta do desgaste físico e psicológico das/os profissionais docentes. Esse é um ponto no qual eu ainda não tinha refletido antes da experiência desta tese, pois naturalizava a necessidade de estar no trabalho, apesar das limitações físicas ou psíquicas. Essa naturalização pode ser herança do período em que trabalhava em algumas escolas particulares e tinha que comparecer ao trabalho mesmo doente sob pena de não receber os salários atrasados.

No entanto pode ser também reprodução de uma narrativa neoliberal que coloca o trabalho acima do trabalhador, pois como afirma Casara<sup>29</sup> (2016), “no neoliberalismo há apenas mercadorias e a elas deve ser atribuído um valor de troca”. Nos meus diários<sup>30</sup> sete, oito, onze e doze são recorrentes apontamentos sobre debilitação na minha saúde e sobre minha insistência em trabalhar mesmo sem estar em boas condições. Dentre eles, destaco o diário sete:

Adoeci, estava com febre hoje, mas mesmo assim vim trabalhar. Não fui ao médico e não peguei atestado que comprove minha limitação física, mas também me preocupei com as turmas de quinta-feira, que já têm menos aulas por conta dos feriados.

(professora-pesquisadora, diário 7, 27 de abril de 2017)

Como afirmo nesse fragmento do diário, mesmo debilitada fui trabalhar naquele dia. A explicação que dou para ter comparecido é a preocupação com as turmas que teriam menos aulas caso eu me ausentasse. Pude perceber que essa experiência pessoal é compartilhada por outras/os docentes, pois segundo Assunção e Abreu (2019), docentes têm dificuldade de faltar ao trabalho quando doentes por conta da pressão laboral. De acordo com autoras, num estudo em que entrevistaram mais de 6500 docentes, “dois em cada três professores que avaliaram sua saúde como ruim e muito ruim se sentiram pressionados para comparecer ao trabalho quando doentes ou com dor” (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019, p.4).

Esse estudo mostrou como alguns fatores para a pressão laboral o pouco apoio social, o ambiente indisciplinar da sala de aula e problema de saúde considerada doença ocupacional. Além disso, gostaria de destacar que na nossa profissão – professor/ professora – há uma carga horária estabelecida, assim como a quantidade de dias letivos, por conta disso muitas vezes deixamos nossa saúde em segundo plano para cumprir tais obrigações, pois nossa profissão é a única que tem que repor trabalho quando se ausenta seja por qualquer motivo, inclusive de doença. Nesse sentido, Assunção e Abreu afirmam:

Comparecer ou faltar ao trabalho escolar é um ato com repercussões fortes, haja vista as insuficiências do sistema escolar em garantir efetivo para a substituição do professor ausente e a máxima da gestão de não deixar uma turma sem aula. Os resultados sobre a associação entre fraco apoio social e

---

<sup>29</sup> CASARA, Rubens. No neoliberalismo pessoas são tratadas como mercadoria. Disponível em: <http://www.justificando.com/2016/08/06/no-neoliberalismo-pessoas-sao-tratadas-como-mercadoria/>

<sup>30</sup> Em anexo.

percepção de ter de ir à escola quando doente são coerentes porque são situações que refletem uma realidade em que haveria restrições ao autocontrole: sem apoio para lidar com as consequências de estar doente ou de faltar à escola, resta estar presente (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019, p.8).

Nesse sentido, o ponto que as autoras destacam, com o qual concordo, é em relação à limitação da escola em ter alguém para substituir a/o docente em caso de ausência. Por não haver a possibilidade de substituição da/o profissional na maioria das escolas e por não se sentir apoiada/o, a/o própria/o docente decide comparecer debilitada /o ao trabalho.

Por fim, mas não menos importante, destaco o desafio enumerado no item 9, sobre a impossibilidade ou dificuldade que docentes têm de continuar se especializando na área. Ressalto a relevância da contínua aprendizagem, que se dá através dos estudos e do diálogo com os mais diversos interlocutores.

Como destaquei anteriormente, no início de meu exercício profissional tinha muitas aulas e trabalhava três turnos durante alguns anos, o que me impossibilitava de me aperfeiçoar na área. Depois deixei o terceiro turno, mas ainda não conseguia fazer uma pós-graduação, por exemplo, pois não tinha tempo para fazer as disciplinas da pós. A possibilidade de voltar a estudar e me especializar na área vieram com a entrada no Instituto Federal de Alagoas, uma vez que o Instituto incentivava e valorizava a formação continuada das/os docentes.

Dito isso gostaria de enfatizar a importância do Programa de pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL UFAL – em minha formação e de reforçar a importância de acessibilidade a outras/os docentes.

### **3.4 Por uma Formação Docente Decolonial**

Os estudos decoloniais vêm problematizar os paradigmas de verdade que aprendemos com o passar do tempo, por conta de uma herança cultural que nos diz o que é bom, certo ou válido referente aos conhecimentos que produzimos e reproduzimos. Embora os estudos decoloniais feitos por Mignolo (2008), Grosfoguel (2007), Quijano (2005) e Souza Santos e Menezes (2009) tratem da decolonialidade do saber, das vozes do Sul e dos genocídios e epistemicídios, esse trabalho dialoga com tal teoria e acrescenta uma reflexão entre Decolonialidade e Formação Docente, pois as chamadas Formações Continuadas têm tido

como pressupostos um conhecimento válido e hierarquizado que vem do formador. É no sentido de desconstruir tal paradigma que a teoria da decolonialidade dialoga.

Como afirma Bezerra (2019), os pressupostos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade advogam que o conceito de decolonialidade é “uma forma de nos libertarmos dos padrões de vida e das formas de pensar eurocêntricas implantadas em nossa cultura” (BEZERRA, 2019, p. 21).

No intuito de transgredir tais formas de pensar em relação à formação, ilustro, como já havia mencionado, com outro caso que me fez refletir tanto sobre formação como também sobre o papel de pesquisadores que foi a leitura de um livro, escrito por Marques (2016), produto de sua Dissertação de Mestrado.

A autora foi a pesquisadora em uma sala de aula que contava com a participação da professora-colaboradora e de seus discentes, escolhidos por ser a turma mais indisciplinada da escola. Embora tenha sido um trabalho muito bem feito por parte da pesquisadora, foram os discursos da professora daquela turma que inicilmente me chamaram atenção. Marques (2016, p. 49) afirma que “a professora deixou transparecer em seu discurso, de maneira frequente, que esperava que os professores-formadores apresentassem soluções para as dificuldades enfrentadas por ela no cotidiano escolar”.

Esse tipo de expectativa é muito recorrente em cursos de formação, pois existe um currículo oculto<sup>31</sup> que diz que há uma hierarquia de saberes entre formadores e professores e que os primeiros sempre terão as respostas para os segundos. Nesse currículo oculto também há uma compreensão de que professores estão sempre errando e que precisam de alguém que lhes diga como acertar.

Outro ponto que Marques (2016, p. 59) também destaca em sua pesquisa é que “a professora ficava bastante preocupada em saber o que eu estava achando das aulas e da sua metodologia”. Essa insegurança por parte dessa professora me fez lembrar daquela professora do projeto inicial desta tese, que inicialmente tinha aceitado fazer parte desta pesquisa, porém

---

<sup>31</sup> O currículo oculto – aquilo que se ensina de forma implícita através de nossos discursos e ações – está presente nos mais diversos espaços sociais. Aqui iremos nos deter à Escola, esta que tem como espaço protagonista a sala de aula, mas que é formada por cada espaço habitado por pessoas, mesmo que esta estadia seja passageira. Lugares como pátio, playground, corredores, cantina, refeitório, entre tantos outros são ambientes propícios, também, para vermos o currículo oculto circulando. (LIMA, 2015, p 30). Currículo oculto é aquilo que não é ensinado explicitamente, mas que, ao ser recorrente, é naturalizado.

declinou. Por tal decisão eu compreendi que a professora não se sentia convicta de que aquela experiência seria algo do qual ela quisesse fazer parte e que estivesse aberta às descobertas que seriam feitas no processo.

Aquela recusa indireta me fez pensar em duas alternativas: a primeira seria continuar no mesmo projeto e fazer uma pesquisa colaborativa com outra professora/professor que estivesse disposta/o e a segunda seria olhar minha prática enquanto docente e refletir a partir da autoetnografia. E foi a segunda opção que escolhi, depois de um processo de tensão que todo pesquisador passa ao reconstruir seu projeto inicial. Assim como Marques (2016), eu também “precisava viver esta experiência para poder assimilar melhor o que de fato acontece na sala de aula, sem ilusões, desemaranhando as linhas que me prendiam a uma visão embaçada do trabalho do professor” (MARQUES, 2016, p. 50).

Essa visão embaçada a qual Marques se refere é experimentada muitas vezes nos cursos de formação continuada para professores, pois há preconceitos estabelecidos que indicam que o outro – aquele participante do curso de formação – precisa sempre melhorar algo e se esquece que o processo de formação envolve a todos e que os formadores são também professores que precisam revisitar seus processos. Celani (2008) diz que o professor:

Deve estar, conseqüentemente, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar. Em suma, deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque, como já vimos, ensinar não é uma atividade neutra (CELANI, 2008, p 37).

Assim como o professor, o formador também precisa estar ciente de seu processo enquanto professor. Para isso ele precisa estar inserido na prática, pois só assim seu discurso pode ser mais coerente, afinal como podemos fazer afirmações sobre conjunturas das quais não participamos ou conhecemos?

Neste trabalho o sentido dado à Formação Docente é o de processo que se inicia antes da entrada em um curso de licenciatura e que vai além dos cursos para pós-licenciados. É sobre a importância de refletirmos sobre nossas escolhas, nossos sentimentos, nossos objetivos ao ensinar-aprender e tudo isso é constituído de forma diferente para cada um de nós, por isso a importância da compreensão de nossos processos como algo contínuo. Nesse sentido, Freire (2001) reitera que enquanto ser humano, histórico, finito, limitado, inconcluso,

porém consciente de sua inconclusão, somos um ser “ininterruptamente em busca, naturalmente um ser em processo” (FREIRE, 2001, p.12).

Não estou aqui reduzindo a importância de refletirmos também em tais cursos de formação continuada, mas reafirmo que isso é apenas uma parte desse processo e que muitas vezes pesquisadores e formadores só conseguem enxergar esse momento, apagando tudo que constrói tal processo. É preciso lembrar de que somos agentes, todos nós, não apenas os formadores.

Compreendo agência em consonância com Kleiman (2006, p.88) que faz uma distinção entre os termos mediador e agente de letramentos para se referir ao papel do professor na contemporaneidade. A palavra agente, segundo a autora, traz consigo os sentidos de ação, atividade, agência. Eu acrescento: envolvimento, posição política e autoria.

No processo de Ensino-Aprendizagem, ao fazer a opção de o que e como lecionar, o docente tem a possibilidade de exercer sua agência, deixando de ser mero mediador e tornando-se um agente de letramentos, através de suas escolhas – sempre ideológicas.

Tais escolhas estão intimamente ligadas à Formação Docente, seja aquela inicial que conhecemos como Licenciatura, seja a formação em processo – que ultrapassa as barreiras das conhecidas Formações continuadas, mas que fazem parte do dia-a-dia vivido por cada docente, de suas narrativas, ideologias e aspirações.

Além disso, não só o docente é agente nesse processo, temos que entender que o discente também é. Foi compreendendo dessa forma que escolhi refletir sobre meu processo enquanto docente. Tal reflexão, além do apoio de meus diários, teve a contribuição fundamental dos diários de alguns de meus estudantes<sup>32</sup>.

Assim pude entender melhor minha identidade/alteridade docente que compreende que uma Formação Docente Decolonial leva em conta que a formação vai além de cursos, como outrora fora dito, mas vai além do docente também. A decolonialidade está também em compreender que minha formação é feita com e para estudantes, em complexidade. Vejamos um trecho de um diário docente:

---

<sup>32</sup>Por conta de atrasos no comitê de ética, não utilizo os diários dos discentes nas análises deste trabalho, foco apenas em minhas produções escritas. No entanto a leitura daqueles diários me ajudaram a compreender seus anseios, suas concepções de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, meu papel nesse processo.

Estou trabalhando estratégias de leitura. Meu objetivo é ajudar meus estudantes a traçar suas próprias estratégias e poder estar ciente de que são autores de seus processos.

(Professora-pesquisadora, diário 5, 11 de abril de 2017)

Nesse fragmento do diário fica claro um trabalho que promove a agência nesse processo de Ensino-aprendizagem, tanto dos discentes quanto da docente. Outro ponto a destacar é o fato de compreender que as estratégias não são as mesmas para todos: “traçar suas próprias estratégias”. Ensinar e aprender são ações conjuntas, complexas, contudo o meu processo de Ensino-Aprendizagem não é igual ao do outro, pois temos e damos sentidos diferentes às coisas ao nosso redor, inclusive às nossas prioridades. E embora estejamos em Desentendimento<sup>33</sup> (RANCIERE, 1996), precisamos ouvir o outro, não apenas a voz, sobretudo o logos<sup>34</sup> (RANCIERE, 1996). No diário docente número nove, escrevo sobre um discente que perdeu uma avaliação escrita e que na semana seguinte conversou comigo para fazer o teste, ao lhe perguntar o motivo da ausência na aula anterior:

Ele me disse que não está vindo à escola, nem as minhas aulas porque não tem dinheiro para pagar a passagem e que hoje “maiou” no ônibus para poder vir. Isso me tocou profundamente. Infelizmente essa é a realidade de muitos dos nossos alunos da escola pública.

(Professora-pesquisadora, diário 9, 04 de maio de 2017)

<sup>33</sup> Desentendimento para Rancière não é sinônimo de mal entendido, mas de sentidos diferentes dados para uma mesma palavra:

“Por desentendimento entenderemos um tipo determinado de situação de palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. E o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura” (RANCIÈRE, 1996, p. 8). E reitera no trecho a seguir:

“Mas o paradoxo reside no seguinte: os que pensam que existe entendimento no entendimento precisamente só podem fazer valer essa dedução a não ser sob a forma do conflito, do desentendimento, já que devem fazer ver uma consequência que nada deixa ver” (RANCIÈRE, 1996, p. 60).

<sup>34</sup> Algumas vezes usa-se a expressão “dar voz” a alguém, como se essa ação fosse possível, como se detivessem o poder de “dar” voz. Com base nessa crítica que faço a esse termo, escolho “ouvir a voz” para indicar que a voz é do outro, mas a alteridade me permite ouvi-la, tentar compreendê-la. Isso seria o “logos”: ir além da voz, tentar compreender o que é dito, mas também as outras questões que motivam essa voz a dizer aquilo que ouvimos.

Perguntar sobre os motivos para que aquele estudante tivesse perdido uma avaliação poderia ser, num primeiro momento, um pedido de justificativa que comprovasse sua impossibilidade de estar presente, mas se tornou uma reflexão sobre como nos precipitamos no julgamento do outro e o quanto muitas vezes não sabemos o que se passa na vida das pessoas com quem convivemos, ou pior: não nos importamos em saber.

Naquele ano, 2017, o Instituto oferecia bolsas através da Assistência Estudantil para discentes que comprovadamente estivessem necessitando de tal auxílio. Essa bolsa é usada, normalmente, para custos com passagens e alimentação da/do estudante quando precisa ficar no contra turno. Perguntei a Douglas se ele recebia esse auxílio – o objetivo era saber se ele não tinha sido contemplado e se poderia ajudar de alguma forma para que viesse a receber – ele respondeu que recebia, porém o auxílio estava atrasado. Diante disso, faço a seguinte reflexão:

Fiquei pensando em como a má administração do dinheiro público, o atraso no repasse de verbas e tanta corrupção tem afetado todos nós.

(Professora-pesquisadora, diário 9, 04 de maio de 2017)

Isso me faz lembrar as palavras de Ranciere: “Enquanto isso, os parlamentares votam leis para regulamentar os limites da corrupção no financiamento de seus partidos e uma lei para proibir os historiadores de falsificar a história” (RANCIÈRE, 1996, p. 114). Isso nos faz relembrar o quanto as políticas públicas são importantes e que quando estas falham nosso processo de Ensino-Aprendizagem também é afetado de certa forma.

Aquele estudante ao “maiar<sup>35</sup>” no ônibus, provavelmente fora confundido pelos que ali estavam com algum tipo de maloqueiro, pois o ato de entrar num ônibus sem pagar pela passagem dá margens a essa interpretação. No entanto aquele ato foi feito por um estudante, que preferiu ser julgado mal a ter que ficar em casa e perder aulas e avaliações.

Esse caso do estudante Douglas<sup>36</sup> nos permite refletir sobre nosso papel como docentes e como formadores, sobre a importância da escuta do outro e sobre como as questões

<sup>35</sup> Termo usado no nordeste brasileiro, mais especificamente em Alagoas, que significa pular a catraca/roleta/borboleta ou entrar no ônibus pela porta de saída para não pagar a passagem, uma vez que é necessário o pagamento da passagem para poder liberar a roleta de passagem.

<sup>36</sup> Nome fictício.

políticas e financeiras também fazem parte desse processo de Ensino-Aprendizagem, pois são, além de docente e discentes, também interlocutores nesse processo.

Em relação aos interlocutores do processo de Ensino-Aprendizagem, Janks<sup>37</sup> (2010) nos lembra que, além do acesso às línguas/linguagens e letramentos,

é importante lembrar que estes não podem ser separados do acesso aos tipos de recurso que fazem a educação possível para crianças: água potável, comida, vestimentas, cuidados, moradia, serviços de saúde, transporte. (JANKS, 2010, p. 127)

Sendo assim, uma formação docente decolonial leva em conta todas as especificidades das necessidades humanas e sua relação com o processo de Ensino-Aprendizagem, compreendendo que nesse processo os envolvidos não são somente docente e discentes, mas todos aqueles com quem estes dialogam: seus familiares, seus amigos, suas condições financeiras, o acesso que se tem – ou não – aos recursos citados por Janks (2010, p. 127): “água potável, comida, vestimentas, cuidados, moradia, serviços de saúde, transporte”, entre outros interlocutores.

No diário docente 20 falo de um acontecimento<sup>38</sup> externo que afetou o andamento de nossas aulas. Por conta de mensagens nas redes sociais e reportagens sobre uma possível represália de bandidos, tanto os discentes quanto os docentes do Instituto, assim como grande parte da sociedade maceioense, ficaram amedrontados e evitaram sair de suas casas:

---

<sup>37</sup> “It is important to remember that these cannot be separated from access to the kinds of resources that make education possible for children: clean water, food, clothing, care, housing, health services, transport”.

<sup>38</sup> As ameaças foram noticiadas por alguns telejornais e via internet. Essa notícia pode ser acessada através dos seguintes links:

Link da reportagem do telejornal Pajuçara Noite: <https://www.youtube.com/watch?v=TuXj10OfPN4>

Link da notícia no site Cada Minuto: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/324203/2018/07/28/apos-ameaca-do-pcc-comando-geral-da-pmal-se-prontifica-em-reforçar-policimento-do-forum>

Link do site sete segundos: <https://maceio.7segundos.com.br/noticias/2017/08/30/94538/supostas-ameacas-do-pcc-amedrontam-populacao-de-alagoas.html>

Hoje estou escrevendo o diário de casa. Houve um boato/alerta de que uma facção criminosa estaria fazendo aniversário e por conta disso teria ameaçado a população com possíveis incêndios de carros/ônibus e ataques premeditados. [...]

Então decidi – para a segurança dos estudantes e para minha também – cancelar a aula e marcar depois reposição.

Digo isso porque tudo me fez refletir sobre como as questões externas interferem diretamente no nosso dia-a-dia. Nosso planejamento foi alterado por conta dessas ameaças e embora algumas pessoas tenham decidido continuar com suas rotinas, o clima na cidade não era o mesmo.

E eu precisava ser coerente com meu discurso de que devemos pensar e nos colocar no lugar do outro.

(Professora-pesquisadora, diário 20, 31 de agosto de 2017)

Como digo no diário, “questões externas interferem diretamente no nosso dia-a-dia”. Esse foi um caso atípico em nossa cidade, no entanto interferiu em nossas rotinas e nos deixou apreensivos. Claro que o cancelamento das aulas por parte de muitos docentes, mesmo gerando um dia extra de trabalho para reposição, foi um caso extremo de segurança, “para não pagar pra ver” – como dizemos aqui.

Nesse sentido muitos outros casos, e muitas vezes casos isolados como o de Douglas, também interferem nesse processo de Ensino-Aprendizagem e nós – docentes, formadores, pesquisadores – precisamos estar atentos a essas especificidades, ouvindo o outro, nos colocando no lugar desse outro. Isso também é reflexão para formação docente.

Uma formação docente decolonial é aquela em que as hierarquizações formador x professores x estudantes é problematizada e desaprendida, a fim de que se abra espaços para reflexões sobre o processo de cada um. Iniciei meu processo de formação decolonial quando compreendi, no processo desta tese, que precisava desaprender o formato de formação que eu concebia – uma formação pós-licenciatura – e que, ouvindo a voz da professora que seria participante de minha pesquisa, percebi que minha proposta tinha um tom colonial, de trazer respostas, de colaborar com aquilo que estava posto em sua sala de aula. Compreendendo tal postura, pude entender que formação é gênero, é processo e que todo processo envolve interlocutores.

Dessa forma, posso afirmar que uma formação docente decolonial é também uma formação que percebe todos os interlocutores como agentes e oportuniza momentos para que os docentes sejam agentes de letramentos em suas aulas, que extrapolem o ensino de conteúdos ou reproduções cristalizadas na sociedade. Ser agente de letramento:

É pensar e fazer pensar, é problematizar, é buscar uma sociedade que respeite as diferenças (todas/os nós somos diferentes), mas que não enfatize ou ignore essas diferenças criando assim preconceito, discriminação, desrespeito (LIMA, 2015, p. 92).

Em suma, ser agente de letramentos é estar inserida/o num processo de desaprendizagem e problematizações que nos proporcione o respeito às diferenças, a alteridade, mesmo que isso seja um grande desafio na contemporaneidade, portanto devemos almejar que nossos cursos e, principalmente, nossos processos de reflexão sobre ser docente e consequentemente o processo e a relação Ensino-Aprendizagem sejam decoloniais. Essa decolonialidade se faz ainda mais necessária no momento histórico em que estamos inseridos. Momento esse em que alguns discursos<sup>39</sup> sobre a docência tentam diminuir a importância do professor enquanto profissional, da educação como formadora de agentes críticos e da política como um dos interlocutores nesse processo. Posiciono-me de forma contrária a esse tipo de discurso, pois assim como Stella e Cruz (2014), compreendo a importância da/o docente e acredito no “sujeito freireano como agente transformador e na ação política como prática formativa, na interação como produtora de sentidos e na fluidez dos contextos por onde circulam esses sujeitos” (STELLA; CRUZ, 2014, p. 157). Sujeitos esses que têm uma identidade/alteridade.

---

39

Enquanto candidato à presidência, Jair Bolsonaro diz, em entrevista, que Universidades “só servem para formar militantes”. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=gqqJG3seDZs>

A redação da Revista Exame noticia a fala do atual presidente da república que diz que “Brasil gasta demais com educação”. Disponível no link: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-diz-que-brasil-gasta-demais-com-educacao/>

Na posse do novo ministro da educação, o presidente afirma: “queremos uma garotada que comece a não se interessar por política”. Reportagem de Julia Lindner, de O Estado de S.Paulo em 09 de abril de 2019 | 17h18 . Disponível no link: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-queremos-uma-garotada-que-comece-a-nao-se-interessar-por-politica,70002785320>

MEC diz que professores, alunos e pais não podem divulgar protestos. Disponível no link: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-diz-que-professores-alunos-e-pais-nao-podem-divulgar-protestos.shtml>

Neste sentido, Bauman (2005, p. 30) corrobora com essa reflexão ao nos lembrar de que quando a identidade perde as âncoras sociais que o faziam parecer natural, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um *nós* a que possam pedir acesso. Isso me faz recordar a identidade docente, pois temos percebido alguns discursos que tentam desconstruir o papel do professor de uma forma muito negativa, o que a lei da mordaza tentou fazer, é um exemplo disso. No entanto sabemos da importância de nossa profissão e precisamos nos fortalecer como docentes, nos compreender como *nós*, como categoria e como formadores de novos profissionais e, sobretudo, de novos cidadãos, mais críticos, mais atentos e mais comprometidos com o outro.

Nessa busca por uma formação decolonial, é possível perceber alguns tropeços nesse caminho, como o que apresento no diário 23:

Outro ponto da aula foi uma conversa sobre o projeto ESPANGLISH em que apresentarão em língua inglesa alguns dos temas refletidos em sala de aula ou de interesse dos discentes. Uma das equipes disse que falará da juventude e suas inquietações, outra falará sobre o estupro e outra sobre a prevenção ao suicídio.

A princípio fiquei preocupada sobre como tratarão o último assunto para que o efeito não seja o contrário, mas o próprio grupo disse que estudará o que a OMS fala sobre o assunto e como regulamenta o que e como tratar do assunto.

(professora-pesquisadora, diário 23, 14 de setembro de 2017)

Nesse trecho do diário, contextualizo a conversa com a turma e explicito minha preocupação em como uma das turmas iria apresentar aquele tema. Inicialmente pode parecer algo comum, que acontece constantemente quando estamos com jovens: orientar para que façam o melhor trabalho possível. Por outro lado, minha preocupação mostra o desejo de ter controle da situação, o que pode não ser uma postura decolonial. Por esse motivo devemos estar em constante reflexão sobre nossos papéis no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, sabendo da importância de nossa profissão e concebendo formação como processo, entendo que uma Formação Docente decolonial é aquela em que compreendemos

que nossa formação profissional começa na escolha dessa profissão, pois essa escolha já é uma resposta no sentido bakhtiniano. Essa formação decolonial precisa ser vista com mais atenção na licenciatura, pois é um dos momentos fundamentais nesse processo. A formação continua, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem, que pode se dar tanto em sala de aula quanto fora dela e prossegue com os cursos que fazemos pós-licenciatura e essa decolonialidade é percebida também à medida que percebemos que é um processo, um gênero e não algo estático. Gênero, pois precisamos estar sempre refletindo sobre a formação, ela está sempre em movimento e nos trazendo respostas diferentes, pois a cada momento nossas interações têm interlocutores diferentes. A Formação Docente deve ser decolonial, pois precisa ouvir as vozes do sul, muitas vezes essas vozes são dos próprios docentes quando a situação for um curso de formação continuada, por exemplo. Outras vezes essas vozes do sul são as vozes, leia-se logos, das/os nossas/os alunas/os.

#### **4 A PESQUISADORA EM LINGUÍSTICA APLICADA – O OUTRO EU DA PROFESSORA**

A Linguística Aplicada – LA – tem início no Brasil, de forma mais institucionalizada, no final dos anos 1960 (MOITA LOPES, 2013) e de forma mais crítica principalmente após os anos 1990. A área da linguística que inicialmente era vista como a solucionadora de problemas, hoje é campo de problematização.

Nessa linha de pesquisa, o sujeito social – que era apagado dentro de um paradigma científico positivista – é colocado como “crucial em sua subjetividade e intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p.17).

Como pesquisadora em Linguística Aplicada começo a compreender que a Ciência não precisa, nem deve excluir meu papel de pesquisadora, minhas escolhas e ideologias, por isso compreendo a não neutralidade de quem pesquisa e entendo que não devemos forçar um distanciamento que sabemos não existir. A própria interpretação da realidade do outro é carregada dos sentidos que damos enquanto estudiosos, com base em nossas concepções, crenças e ideologias.

A Linguística Aplicada contemporânea reafirma cada vez mais seu compromisso social através de suas pesquisas, reflexões e interações. Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013) nos proporcionam reflexões sobre o que chamam de “as vozes do Sul”, vozes essas que começam a ser ouvidas dentro de uma perspectiva decolonial que problematiza a hegemonia ocidental do Norte. Essa problematização ou questionamento não significa que haja repulsa do que já fora produzido, mas que possamos dar visibilidade a propostas acadêmicas “na arena da luta epistemológica, seja ela global ou local” (KLEIMAN, 2013, P. 44).

Kleiman (2013) propõe uma agenda de pesquisa em LA que problematize a relação imperialista do inglês com objetivos específicos para objetivos que contemplem a vida acadêmica de aprendizes e docentes, interligada ao nosso lugar de trabalho e ação. Eu acrescentaria: além do espaço acadêmico, que a Língua Inglesa possa ter sentido em nossa vida, nos lugares mais diversificados que participamos.

Nessa pesquisa, particularmente, “as vozes do Sul” a serem ouvidas foram da professora e discentes participantes da pesquisa. São vozes que apontam para a importância de refletirmos sobre nossos processos, e crescermos através dessas reflexões.

#### **4.1 A Linguística Aplicada e a decolonialidade do conhecimento:**

A Linguística Aplicada tem, ao longo do tempo, mostrado seu compromisso social (KLEIMAN, 2013) e sua compreensão de que é em sociedade que os conhecimentos são produzidos. Tal compromisso tem a ver também com a questão da problematização dos conceitos de verdade e ciência, pois “todo conhecimento científico é socialmente construído” (SOUSA SANTOS, 2008, P. 9). Sendo assim, a Linguística Aplicada já aponta para um pensamento decolonial ao se propor transgressiva (PENNYCOOK, 2006), indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e Crítica (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003) e eu acrescentaria: dialógica, pois é uma área que está em constante diálogo com as mais diversificadas áreas do conhecimento e tem abertura para ouvir as vozes que emanam dessas diversidades.

Embora a Linguística Aplicada esteja aberta para um pensamento decolonial do saber e do fazer ciência, ainda há em nossa sociedade e em alguns pesquisadores, inclusive da Linguística, a necessidade de que a ciência seja quantificada e a crença de uma possível neutralidade por parte de pesquisadores, ignorando as verdades de outras ciências de perspectivas qualitativas. O paradigma dominante das ciências quantitativas sofre, desde as décadas de 30 e 40, com a industrialização da ciência (SOUSA SANTOS, 2008), o que enfatiza ideologias positivistas e tenta desqualificar estudos que não tenham o mesmo formato, idealizando um sentido universal para as ciências.

Por outro lado as questões que envolvem ciência, verdade e identidades estão sendo contestadas, sobretudo por linguistas aplicados, pois tais questões surgem de epistemologias do norte e tendem a ser problematizadas com os estudos que enfatizam as epistemologias do sul. Segundo Sousa Santos e Meneses (2009):

Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via de um conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível [...]

diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (SOUSA SANTOS e MENESES, 2009, p.9)

Essa questão do conhecimento válido se aplica para os conceitos de verdade, ciência e identidades. Por muito tempo, temos visto esses conceitos partirem das superestruturas<sup>40</sup> e suas validades eram confirmadas a partir desse ponto de vista. Com os estudos decoloniais a soberania do lugar de onde vêm os discursos passou a ser problematizada e outras epistemologias, chamadas de epistemologias do sul por Sousa Santos e Meneses (2009) passaram a ser ouvidas e valoradas. Uma linguística aplicada dialógica e decolonial não compreende “a verdade”, mas a pluralidade de sentidos, as verdades.

Sobre a questão da identidade docente, lembro-me de um fragmento de um dos meus diários. Durante a escrita dessa tese, período de 2015 a 2019, muitos fatores externos foram marcantes. Entre eles, um projeto chamado “Escola sem partido”, já citado anteriormente, conhecido no meio educacional como “lei da mordação”. Esse projeto tinha a concepção de que seria possível retirar ideologias da sala de aula, acreditando que ideologia seria algo denotativamente negativo e considerado como algo de esquerda. Acreditava-se também que a direita agiria com neutralidade. O problema em questão é a não aceitação de que qualquer postura é ideológica, inclusive a de quem se considera neutro. Observo em alguns diários reflexivos uma tentativa de não exposição de minha parte:

Eu ainda não tinha me dado conta do quanto eu me sinto mais confortável falando de estrutura linguística... [...] Enquanto a turma está respondendo às questões, estou eu aqui a refletir sobre o que acabara de fazer e como me senti dentro de uma zona de conforto.

(Professora-pesquisadora, diário 5, 11 de abril de 2017)

Nesse fragmento reflito sobre a escolha de trabalhar aspectos linguísticos, gramaticais, de uma forma mais estrutural e sem abordar temas sociais. Naquele momento eu acreditava que estava voltando para uma zona de conforto sem perceber, contudo hoje compreendo que aquela decisão – mesmo que não tão consciente – era uma resposta às questões daquele momento, que consideravam um erro falar em assuntos que trouxessem reflexões, críticas,

---

<sup>40</sup> Termo usado por Bakhtin/Voloshinov (2009, 2017)

pluralidade de ideias, etc. O fato de não trabalhar temas mais sociais naquele momento também era uma escolha – não neutra, mas ideológica e o que chamara de “zona de conforto” era, deveras, uma zona de segurança, pois sentia-me ameaçada, assim como muitos docentes podem ter se sentido naquele momento ou até mesmo atualmente.

Foi possível perceber isso através do meu excedente de visão enquanto pesquisadora, pois como afirma Amorim (2006):

A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma (AMORIM, 2006, p. 102).

Foi nesse movimento duplo, professora-pesquisadora, que pude enxergar, ou seja, compreender com base nas leituras que fiz e do próprio distanciamento- tanto espacial quanto temporal – para poder ver o todo de forma mais clara. Isso seria o excedente de visão. Concordo com Bakhtin (2015, p. 23) quando afirma que o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera de meu posicionamento no mundo. A isso ele chama de ativismo exclusivo, que é o conjunto de ações que só eu posso praticar em relação ao outro a quem essas ações “são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim”.

Naquele momento, no lugar de professora, achava que estava voltando a uma zona de conforto, e que isso estava ligado às minhas preferências em relação a o que ou como ensinar, contudo aquela escolha era uma resposta às forças da superestrutura, que embora parecesse ser algo pontual de um grupo de idealizadores, era reflexo de posturas ideológicas e políticas do nosso país, que traziam desgastes psicológicos e a sensação de estar nadando contra a correnteza. Ainda sobre o excedente de visão, Bakhtin reitera:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2015, p. 23).

Ao reler aquele fragmento do diário que diz: que “eu ainda não tinha me dado conta do quanto eu me sinto mais confortável falando de estrutura linguística...” e fazer também uma leitura das questões externas, que de forma implícita ou não estavam imbricadas naquele processo, pude observar-me enquanto outro, perceber meu mundo interno e colocar-me

novamente naquele lugar, entendo o que antes não estava tão claro aos meus olhos, pois precisava desse excedente de minha visão.

E essa extraposição, a concepção de que “a construção estética só é percebida do exterior, como um todo” (ZAVALA, 2015, P 152) deve ser parte do horizonte de outrem. Nesse sentido, a leitura dos diários dos discentes também foi momento dessa exotopia, pois o olhar deles, de outros ângulos que meu olhar não poderia alcançar, foram dando sentidos outros aos nossos processos.

A percepção daquele posicionamento narrado no diário é compreendida melhor com o olhar da pesquisadora, pois entendo hoje que aquela tentativa de afastamento em relação a temas sociais também era uma postura ideológica e responsiva, pois dialogava com as pressões externas<sup>41</sup> sobre o que fazer ou não em sala de aula. Segundo Bauman (2005):

as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (BAUMAN, 2005, p. 19).

As palavras de Bauman sobre nossas identidades me faz pensar sobre como a identidade docente tem sido atacada por alguns discursos<sup>42</sup> que inviabilizam o nosso papel profissional em nosso país na contemporaneidade. E é preciso, como o próprio autor enfatiza, “estar em alerta constante” para que tais discursos não ganhem forças e coloquem em dúvida a importância de cada professora e professor em nossa sociedade, independente de suas escolhas metodológicas, e sobretudo daqueles que são agentes e refletem sobre questões sociais, uma vez que estamos no mundo e essas questões estão diretamente ligadas às nossas vidas.

Um projeto decolonial, segundo Grosfoguel (2013, p. 53), em concordância com Dussel, é aquele que tem um pensamento crítico. Para que as estruturas do conhecimento sejam decolonizadas, segundo Grosfoguel (2013, p. 55) é preciso reconhecer o provincianismo e o racismo/sexismo epistêmico, romper com o universalismo em que um dita

---

<sup>41</sup> Refiro-me aqui à Escola sem Partido, que se autodenominava “uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Na verdade, a tal lei fere o direito à liberdade de cátedra e ignora que sua postura também é ideológica. Embora se autodenominasse “sem partido”, na verdade eram partidos bem específicos e inclusive pautas mais sociais que essa “lei” tentava silenciar.

<sup>42</sup> Como o discurso do “professor doutrinador”, que seria aquele que abre espaço para debates sobre questões como diversidades, gêneros, política, sociedade, entre outros.

o que é melhor para todos e levar a diversidade epistêmica ao cânone do pensamento para criar uma pluralidade de significados e conceitos.

Em Linguística Aplicada não há a verdade, mas a diversidade epistêmica, a pluralidade de sentidos e a decolonialidade do conhecimento, ou seja, não é “a verdade”, mas “as verdades”. Pensando de forma particular na Formação Docente, a decolonialidade estaria em ouvir as vozes diversas, a começar por aquelas advindas da base, da infraestrutura<sup>43</sup>, ou seja, dos agentes a quem chamamos de professores e estudantes, de forma a compreender a pluralidade de ideias e conhecimentos advindos desses agentes.

---

<sup>43</sup> Termo utilizado por Bakhtin/ Voloshinov (2009, 2017)

## 5 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS E DECOLONIAIS

Neste capítulo discorro sobre as perspectivas dialógicas e decoloniais no processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa e apresento o *feedback* como uma das possibilidades para que tais perspectivas ocorram nesse processo.

A seguir apresento uma tabela com os conteúdos<sup>44</sup> trabalhados nas minhas turmas de segundo ano do Ensino Médio integrado. Observaremos que em algumas aulas o *feedback* entrou como descrição de assunto dado, juntamente com outros assuntos. O destaque aqui é para importância desse retorno aos estudantes, uma vez que nesse processo de Ensino-Aprendizagem se faz necessário refletir, revisar, corrigir, reescrever, responder, concordar, discordar, explicar e compreender o papel de cada um dos agentes.

Através desses *feedbacks* que vêm da professora, e também dos estudantes, entendemos que o papel de professores nesse processo não é apenas de corrigir algo ou asseverar que algo está errado, vai além disso: o feedback seria a oportunidade para que o Ensino-Aprendizagem se dê da melhor forma, respeitando o tempo e o modo de compreender de cada um. Vejamos o que trabalhamos naquele ano letivo<sup>45</sup> de 2017:

AULAS	DATA	LISTA DE ASSUNTOS
1-2	28/03/2017	Teacher's Presentation; Personal Questions. Homework : "I am"
3-4	04/04/2017	Text: Individual and Social Identity. Homework: "My English Classes"
5-6	11/04/2017	Homework's feedback; Reading Strategies
7-8	18/04/2017	Transparent words: Environmental texts.
9-10	25/04/2017	written test: review
11-12	02/05/2017	Test's feedback; Writing: " How to be a good learner"
13-14	09/05/2017	Text: "The bright side of things"
15-16	16/05/2017	Listening Activities / Reading activities

<sup>44</sup> Como no campus Maceió do Instituto Federal de Alagoas a Língua Inglesa somente era ofertada a partir do segundo ano, esses conteúdos são os iniciais para Ensino Médio. Ressalto que coloquei nessa lista apenas algumas palavras ou frases que resumissem o que fora trabalhado.

<sup>45</sup> Embora não considere este ano letivo o ano em que minha prática foi mais decolonial nesse processo de doutoramento, decidi apresenta-lo, pois, além de trazer reflexões significativas nesse processo em que eu e tantas/os outras/os docentes estávamos passando, foi o ano de 2017 que delimitéi para escrita dos meus diários.

17-18	23/05/2017	Text: "I want a wife": gender differences
19-20	30/05/2017	Prezi's presentation about gender
21-22	06/06/2017	"If I were a boy" activities
23-24	13/06/2017	TOEIC: Listening and Reading Activities
25-26	20/06/2017	Comics; Second Conditional; Personality Test
27-28	27/06/2017	Studying Comics; Homework: Grammar Questions: Verbal Tense
29-30	04/07/2017	Games. Homework: Grammar questions
31-32	11/07/2017	Pair Work: "Malala, If I were..., Creating Comics"
33-34	18/07/2017	Regular and Irregular Verbs
35-36	25/07/2017	Test's feedback; Comics' choice
37-38	01/08/2017	Rewriting comics
39-40	08/08/2017	Reading the students' comics and written test
41-42	29/08/2017	Friendship prezzi presentation
43-44	05/09/2017	Friendship texts
45-46	12/09/2017	Friendship texts: written test
47-48	19/09/2017	Bullying: Jane Doe comics
49-50	26/09/2017	The importance of the other in our lives
51-52	03/10/2017	Oral practice: interviewing a classmate
53-54	10/10/2017	Oral practice: Talking about her/him
55-56	17/10/2017	Oral practice: My life
57-58	24/10/2017	SPANGLISH: classroom presentation test
59-60	26/10/2017	SPANGLISH - Aula Extra Adicional
61-62	31/10/2017	Numbers in our lives: quantitative and qualitative ones- oral practice and bingo
63-64	07/11/2017	Lottery: Comparing sentences
65-66	14/11/2017	Text: "What is better: to make friends in real life or social networks?"
67-68	21/11/2017	Teacher's presentation: "A person called Claudia"
69-70	28/11/2017	Students' presentation: " A person called..
71-72	05/12/2017	Test's review: reading, writing, grammar...
73-74	12/12/2017	Written test
75-76	19/12/2017	Test's feedback and review
77-78	26/12/2017	R2's test
79-80	30/01/2018	R2: result and review
81-82	06/02/2018	RF

Dentre essas atividades, destacarei algumas que considero abrir espaços para refletirmos sobre nossos processos de ensino-Aprendizagem. Em *The bright side of things*<sup>46</sup>, por exemplo, lemos um texto com esse título que falava sobre como pode ser nossa percepção da vida, partindo para a dualidade: otimismo x pessimismo. Embora o texto mostre apenas esses dois polos como possibilidades para encarar a vida, ele traz uma visão de que podemos enxergar os problemas – no sentido literal do termo – como dificuldade ou desafio.

Comparamos, então, ao processo de Ensino-Aprendizagem e pedi para que cada um pensasse sobre seu processo, como o via, o que fazia com que visse daquela forma e como poderíamos tomar parte do nosso processo enquanto agentes. Essa discussão foi levantada com base em alguns trechos dos diários dos discentes, que ao escrever sobre seus processos diziam que não sabiam nada em inglês, que os outros professores não ensinavam ou que era muito difícil. Percebi que alguns discentes, nas discussões em sala, compreenderam que precisavam fazer parte do processo de Ensino-Aprendizagem, enquanto agentes, desmistificando a concepção de que esse processo cabe apenas à professora/ professor, como era sinalizado em seus diários inicialmente. Dessa forma, concordo com Freire (2001, p. 12) ao afirmar que

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 2004, p. 13).

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem é um processo que acontece simultaneamente, pois não existe ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino. Os discursos de alguns discentes em seus diários apontavam para uma ausência de responsabilidade<sup>47</sup> (no sentido bakhtiniano) sobre seus processos, afirmando que não aprenderam porque os professores não ensinavam bem.

---

<sup>46</sup> “o lado bom das coisas”

<sup>47</sup> “A unicidade única ou singularidade não pode ser pensada; ela só pode ser participativamente experimentada ou vivida” (BAKHTIN, 1993 p.30). Lima (20018) endossa essa discussão afirmando que “Convém considerar que esse ato responsivo inclui não só a resposta, o colocar-se em relação ao mundo, ao outro, mas também uma responsabilidade, ou seja, inclui uma autoria, uma assinatura que não é expressão deliberada subjetivamente; ela é inerente ao ato e revela uma posição do sujeito” (LIMA, 2018, p.5). Nesse caso específico das minhas turmas, percebi em seus diários uma tentativa de fuga a essa responsabilidade que há no processo de ensino-aprendizagem e através dos *feedbacks* escritos em seus diários e de nossas discussões em sala levantei questões para que refletissem sobre seus papéis nesse processo.

Ao reler seus diários e ler Stella e Cruz (2014) percebi que ensinar bem para as/os estudantes era sinônimo de ensinar a falar inglês. Como não tiveram atividades voltadas para essa questão específica da língua – a oralidade –, culpavam as/os docentes pela não aprendizagem. Além disso, certamente, aquelas/es professoras/es lecionaram outros aspectos da língua inglesa, como escrita, leitura, gramática, entre outros, no entanto, as/os estudantes parecem ter se isentado da responsabilidade no processo de aprender-ensinar.

Das aulas 17 a 32 trabalhamos o tema diferença de gêneros, de forma específica sobre as diferenças ainda marcadas em nossa sociedade entre homens e mulheres. As reflexões sobre esta temática foram realizadas através de leituras de textos, criação de tirinhas, estudo de músicas e discussões sobre o tema. No diário 13, retomando as últimas aulas, falo sobre essa experiência:

Trabalhamos as músicas “If I were a boy”, “I am Malala” e “Like a boy”, lemos textos escritos por estudantes de outras turmas sobre o tema e apresentei no prezzi uma aula com quadrinhos de ex alunas (os) e com a imagem de Malala (garota paquistanesa que lutou e luta contra a diferença de gêneros).

Admito que me senti muito confortável nos últimos dias, pois esse tema realmente me interessa. Também percebi um engajamento muito bom das turmas ao discutir o assunto e trazer exemplos do dia-a-dia para ilustrar seus argumentos.

(Professora-pesquisadora, diário 13, 11 de julho de 2017)

Nesse fragmento do diário, digo que me senti confortável ao trabalhar esse tema, pois é de meu interesse refletir sobre as questões que envolvem as, ainda presentes, diferenças entre gêneros e destaco a participação das turmas nas discussões sobre esse tema, com exemplos de seus cotidianos. Entre as discussões, algumas estudantes sugeriram uma reflexão sobre as atividades domésticas que são atribuídas, na maioria das vezes, a elas. Como consequência disso, muitas ficam com menos tempo para se dedicar aos estudos, leituras, pesquisas, portanto se sentem em desvantagem.

Outro ponto que destaco aqui é para a aula *The importance of the other in our lives*<sup>48</sup> (aulas 49-50), as discussões sobre a importância do outro – seja num sentido positivo ou

<sup>48</sup> “a importância do outro em nossas vidas”

negativo – iniciaram com o estudo de uma tirinha<sup>49</sup> produzida por uma aluna minha em 2013, nessa tirinha uma jovem é criticada por parecer diferente da maioria. Como *bullying*, depressão e suicídio eram temas bem presentes naquele mês, tanto no Instituto quanto nos noticiários, redes sociais, etc, fizemos alguns *links* entre aquela tirinha e esse tema da importância do outro, que resultou em produções escritas pelas turmas.

Embora em algumas aulas, naquele ano, tenhamos refletido sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o respeito à alteridade e sobre as questões que envolvem as diferenças de gêneros, percebo que focamos também em aspectos estruturais da língua. A princípio assumi que esse trabalho se deu por conta dos pedidos feitos nos diários das/os alunas/os, mas ao retomar esse ponto sob o olhar de pesquisadora, percebi que estava no que chamo de zona de segurança, pois me sentia recuada em relação a trabalhar outros temas que pudessem ser considerados proibidos na época.

No entanto nos anos posteriores a 2017, retomei pouco a pouco a coragem da resistência a tais exigências silenciadoras e trabalhamos (minhas turmas e eu) temas<sup>50</sup> como: *autobiography, stereotypes, aspects of globalization, emotional intelligence, gender differences, diversities*, entre outros que levam à reflexão, sem deixar as questões da oralidade, estrutura da língua e produção escrita negligenciadas.

## 5.1 Dialogismo no processo de Ensino-Aprendizagem

Voltando ao texto<sup>51</sup> que escrevi em 2006, no último parágrafo, digo que penso “em como é árdua a missão de educar, como nos envolvemos, nos entregamos, nos decepcionamos e nos alegramos”. Isso já aponta para uma concepção de Ensino-Aprendizagem que vai ou tenta ir além da transmissão de conteúdos, que enxerga o outro nesse processo e que envolve sentimentos. Vejamos o que escrevo oito anos depois sobre essa relação de Ensino-Aprendizagem<sup>52</sup>:

---

<sup>49</sup> Tenho autorização expressa da aluna, autora da tirinha, para utilizar sua tirinha em minhas aulas ou textos.

<sup>50</sup> Tradução: autobiografia, estereótipos, aspectos da globalização, inteligência emocional, diferença de gêneros e diversidades.

<sup>51</sup> “Onde estarão (ei)?”

<sup>52</sup> Entrei no doutorado no ano seguinte.

No meu local de trabalho, assim como na maior parte dos espaços sociais, há uma hierarquia institucionalizada: reitor, diretores e coordenadores na ponte da pirâmide, professores, técnicos administrativos no meio e estudantes na base. Mesmo que desejemos que essas relações sejam simétricas, percebemos que de fato não são. São relações de poder. Em sala de aula não é diferente: a relação docente-discente ainda é assimétrica.

Historicamente já avançamos um pouco: da palmatória e castigo, punições que delimitavam o lugar de cada um nessa relação de poder, hoje ficamos com a avaliação e com os discursos. Mas as relações de poder também se dão entre pessoas de um mesmo grupo – entre docentes, entre estudantes, etc. Onde trabalho, por exemplo, professores das áreas técnicas cristalizam em seus discursos a superioridade que têm em relação aos demais colegas: nas escolhas de horários, dias que lecionarão etc. Entre as/os estudantes também podemos perceber aquelas pessoas que lideram e as que impõem a liderança, podemos observar as relações de poder entre elas. Comigo não é diferente. Estou em processo de (des) (re) construção, mas tenho consciência de que meu papel como educadora ainda precisa ser mais atuante, no sentido de tentar diminuir distâncias e promover – tal qual uma agente de letramentos – a descolonialidade do poder tanto em mim quanto nas/os discentes. Ao falar de descolonialidade /decolonialidade é importante lembrar Quijano (2005,p 107) quando afirma que “raça é uma categoria da modernidade”, que a ideia de raça foi uma forma de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista.

Foram também essas relações de poder e dominação que deram às diferenças de Gêneros conotações de superioridade e inferioridade. Gêneros –acrescento –também são classes da modernidade.

No lugar onde trabalho, as diferenças biológicas de Gêneros são pretexto para discursos discriminantes e atitudes opressoras. Meninas que frequentam cursos como Mecânica, Eletrônica ou Estradas ouvem de alguns professores que elas têm dificuldades por estar em cursos que não foram pensados para mulheres. Sabendo disso, tentei em minhas aulas de Língua Inglesa, refletir e problematizar tais diferenças. Levei músicas, vídeos e textos escritos que tratavam das questões de Gêneros. Com aquelas leituras pudemos pensar tanto em problemas locais quanto globais e desmistificar as explicações (somente) biológicas das diferenças de Gêneros. Sei que isso é apenas um passo nesse processo de descolonialidade, mas acredito estar fazendo minha parte como agente de Letramento e professora de Língua Inglesa.

(Lima, setembro de 2014)

Esse texto, escrito antes de iniciar essa tese, já percebo uma consciência maior da questão do processo, como algo que é construído através das relações: “Estou em processo de (des) (re) construção” e o destaque também para o desejo de diminuir distâncias entre docente e discentes e promover “a descolonialidade do poder tanto em mim quanto nas/os discentes”, que seria uma abertura maior ao diálogo e as nossas diversidades. Nesses fragmentos reconheço a mudança, a formação, como processo.

Esse processo envolve tanto a construção de novos pensamentos e atitudes quanto a desconstrução ou reconstrução. Isso aponta para um pensamento decolonial, que não vê mais

o posicionamento positivista como uma certeza, mas aceita a incerteza do processo, que envolve a aprendizagem, a desaprendizagem e o inesperado.

Ainda nesse texto de 2014, apresento o desejo de diminuir distâncias e promover a “descolonialidade do poder”<sup>53</sup> entre docente e discentes, assim como tentaria um agente de letramentos (KLEIMAN, 2006). Apresento então algumas atitudes nesse processo: “Com aquelas leituras pudemos pensar tanto em problemas locais quanto globais e desmistificar as explicações (somente) biológicas das diferenças de Gêneros”, digo me referindo à pesquisa realizada anteriormente.

Como em 2014 eu estava cursando o Mestrado e minha pesquisa era sobre Gêneros como construções identitárias, percebo a presença desse tema em minha postura como professora também. Isso, além de enfatizar a importância da pós graduação no meu processo de formação como professora, vem reafirmar a presença das ideologias em nosso discurso e de como não somos neutros. Como nos lembra Bakhtin (1990), “a palavra é o signo ideológico por natureza” (BAKHTIN, 1990, p. 58). Dessa forma, nossos discursos são ideológicos, pois carregam consigo as marcas de sentidos que lhes damos e esses sentidos são construídos a partir da nossa percepção de mundo, de outrem, de forma dialógica.

Assim como o discurso, compreendo o processo de Ensino-aprendizagem numa perspectiva dialógica. Não estou me referindo a esse processo como um passo-a-passo de como ensinei e o outro aprendeu, mas como um processo que vai além disso. Um processo em que professora e estudantes já trazem suas certezas, incertezas e aspirações e no contato uns com os outros vão aprendendo, desaprendendo e mudando.

Para exemplificar essa perspectiva dialógica, compartilho a interpretação que fiz a partir de um texto sobre o processo de Ensino-aprendizagem escrito por uma aluna, Heloísa.<sup>54</sup> Nesse texto Heloisa conta que estudou o segundo ano comigo em 2017 e que no início daquele ano queria aprender inglês, pois tinha o sonho de falar outra língua. Porém com o passar do tempo ela ficou desencorajada, por conta disso acabou repetindo a disciplina.

Heloísa afirmava em seu texto que embora não soubesse quase nada, estava tentando manter seu sonho vivo, repetiu várias vezes que não sabia, mas que estava tentando aprender.

---

<sup>53</sup> Termo usado no texto escrito por mim em setembro de 2014, que tem como sentido a desnaturalização da hierarquia institucionalizada e da valorização de cada interlocutor.

<sup>54</sup> Nome fictício.

Ela conta também que teve que fazer dependência<sup>55</sup> para não se prejudicar na escola, e viu naquela dependência outra chance de atingir seu objetivo. Em 2018, Heloísa já estava praticamente aprovada no terceiro bimestre, o que ela considerou uma vitória. Ela também enfatizou que me ver feliz com seu desempenho, dizendo que naquele ano ela estava muito interessada na disciplina foi muito bom, pois lhe deu mais desejo de aprender. A estudante concluiu seu texto repetindo que ainda não sabia muito, mas aprendera algumas coisas básicas e finalizou com um conselho para os leitores de seu texto, dizendo que se ela conseguiu, ninguém deveria nunca desistir dos seus sonhos.

Como é dito no texto de Heloísa, fui sua professora no segundo ano em 2017 e no terceiro em 2018. Em 2017 ela foi reprovada em Língua Inglesa por não ter atingido a pontuação mínima pra aprovação, mas no ano seguinte estudou no terceiro ano e fez a disciplina do segundo ano no contra turno e antes de iniciarmos o quarto bimestre já tinha pontuação suficiente para aprovação.

Gostaria de destacar alguns pontos no texto de Heloísa. O primeiro ponto é a questão do “não saber inglês”, repetido por ela ao logo do texto<sup>56</sup>. Esse é um discurso recorrente entre nossos discentes do Ensino Médio. A maioria tem como parâmetro aqueles que já fizeram um curso de Línguas e acabam se sentindo desmotivados e acreditando que não sabem inglês, ou pior: que não vão aprender. Outro ponto que está ligado à questão da aprendizagem e é mais específico é que quando dizem que não sabem inglês estão dizendo que não sabem “falar fluentemente inglês”.

Neste sentido, Stella e Cruz (2014) observam, com base num estudo sobre as OCEM-LE, que os cursos livres têm como objetivo transformar o estudante de forma que ele se porte como se fosse outra pessoa, porém

Ocorre que essa nova identidade pretendida nunca será completa, porque esse aluno será sempre um sujeito dividido entre dois mundos: o mundo a que realmente pertence e o mundo a que almeja. Essa não completude identitária, ou melhor, essa dualidade do aluno, constitui-se no motor do aprendizado nesses cursos livres, ou seja, pauta-se no desejo sempre insatisfeito do aluno pertencer definitivamente sem, contudo, pertencer completamente (STELLA; CRUZ, 2014, p. 149).

---

<sup>55</sup> Dependência é quando um discente é reprovado numa ou mais disciplinas e decide cursá-las novamente sem ter que repetir a mesma série. A dependência é ofertada no turno inverso e há a possibilidade de avançar com o restante da turma.

<sup>56</sup> No texto da aluna, escrito em inglês, ela usa as seguintes frases: “I know almost nothing”, “I do not know” e “I still do not know much”

É nessa tentativa frustrante de se portar tal qual o outro que muitas/os discentes afirmam não saber inglês, pois não se sentem iguais àqueles em que querem se transformar. Dessa forma, acabam ignorando outros aspectos da língua que aprenderam como, por exemplo, compreender textos em Língua Inglesa, escrever nessa Língua, compreender oralidades mais básicas, entre outros<sup>57</sup>. Dessa forma, enquanto docente, ao ler os textos de minhas/meus alunas/os, também percebi que devo estar atenta a esse desejo, ou melhor, sonho de falar outra língua e assim enfatizar ainda mais a oralidade<sup>58</sup> em sala de aula.

Ainda no texto de Heloísa são recorrentes as palavras *dream* para se referir ao sonho, objetivo de falar inglês. Tal palavra, ao mesmo tempo em que revela um desejo, revela também um distanciamento, pois sonho é algo que será realizado sempre no futuro e dificilmente o trazemos para o presente, para o agora.

Outro ponto que considero relevante destacar no texto de Heloísa é como ela vê o papel da professora em seu processo. Num primeiro momento, ela diz que se sentiu desmotivada: “I was discouraged” porque tinha o sonho de falar inglês e ainda não estava falando, daí, pela desmotivação foi reprovada. Embora ela não associe diretamente o fato de ter repetido o ano com a postura da professora e suas escolhas, o tempo verbal escolhido por ela, mostra implicitamente tal participação.

Já num segundo momento, Heloísa destaca que o fato da professora ter se mostrado feliz<sup>59</sup> com seu processo de Ensino-Aprendizagem lhe deu mais desejo de aprender. Esse tipo de afirmação mostra a importância de nosso papel enquanto docentes de, além de motivadores, sermos agentes e formarmos agentes nesse processo de Ensino-Aprendizagem. Ser agente é ser ator, fazer parte e tomar parte de seu processo.

O caso de Heloísa, assim como de tantos outros discentes com quem convivemos por um ano letivo, me faz lembrar as seguintes palavras de Bauman:

---

<sup>57</sup> A seguir falaremos sobre um projeto que desenvolvi em 2011 que chamamos hoje de Espanglish. Nesse projeto, discentes apresentam em Língua Inglesa e assistem a outras equipes, tendo a oportunidade de ter um contato mais intenso com a Língua, pois são várias apresentações, com várias temáticas, no período da manhã e da tarde.

<sup>58</sup> Uma das aprendizagens que esse trabalho me trouxe foi perceber o desejo de meus estudantes e poder proporcionar momentos de ensino-aprendizagem que contemplem tais desejos. Um desses desejos é a oralidade. Tenho desenvolvido atividades em sala de aula que envolvam diálogos, entrevistas, jogos e apresentações individuais em que a língua inglesa falada é o foco.

<sup>59</sup> Texto da aluna: “See the teacher happy with my performance speaking that this year I am very interested in the matter was very good only gave me more desire to learn”

O encontro de estranhos é *um evento sem passado*. Frequentemente é também *um evento sem futuro* (o esperado é que não tenha futuro), uma história para “não ser continuada”, uma oportunidade única a ser consumida enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião (BAUMAN, 2001, p. 111).

Essa relação docente-discente muitas vezes se dá da forma dita por Bauman (2001), como estranhos, que não sabem nada do passado um do outro e que provavelmente não se interessam pelo futuro. Muitas vezes nesse tipo de relação só o presente importa. Em 2017 éramos como estranhas, nos termos de Bauman, pois embora tivesse solicitado uma forma de conhecer melhor seu passado, através dos diários, isso não se concretizou à época.

Esse pedido fora feito para todas as minhas turmas que escrevessem diários sobre seu processo de Ensino-Aprendizagem. Era uma atividade para ajudar na reflexão desse processo, livre para quem quisesse participar. Naquele ano, Heloisa não participou, mas quis escrever, um ano depois, esse texto para mostrar que não devemos desistir.

Essa é uma forma de abertura para que estranhos se conheçam e passem a fazer parte do processo um do outro. E mais que isso: é uma forma de refletir sobre nosso processo de ensino-aprendizagem e compreender o papel da gente e do outro nesse processo.

## **5.2 *Feedback* numa perspectiva dialógica e decolonial: possibilidade de desaprendizagem na complexidade**

Não há novidade em falarmos da importância do *feedback* no processo de ensino-Aprendizagem, pois esse retorno – dado normalmente por docentes aos discentes – daria uma visão do que estaria correto ou incorreto no que fora produzido pelo estudante, fazendo com que esse revisse suas respostas para uma próxima atividade. O *feedback* que desejo ressaltar aqui não é sinônimo de correção de atividade, mas aquele que pode vir tanto do docente quanto do discente e que promove reflexões, daí, desaprendizagem. FABRICIO (2006) usa o termo “desaprendizagem” como possibilidade de problematização de conceitos naturalizados e conseqüentemente como possibilidade de conhecimento. É nesse sentido que compreendo a desaprendizagem que o *feedback* pode nos dar.

Essa desaprendizagem acontece na complexidade. Para Morin (2006, p. 13), a complexidade pode ser entendida a princípio como algo tecido junto, em seu paradoxo do uno

e do múltiplo e também como “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Ainda sobre a complexidade, Morin afirma que

a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar...(MORIN, 2006, p.13)

Se a complexidade é esse “emaranhado”, é essa mistura do conhecimento do eu e do outro, que sendo tecido junto muitas vezes não sabemos distinguir essas fronteiras do que é daqui ou de lá, percebemos uma necessidade de ordenar, corrigir e hierarquizar o *feedback*. Mas a proposta aqui é que desaprendamos que num *feedback* só haja o certo e o errado. A proposta é a reflexão a partir dessa complexidade, mesmo que pareça confusa e incompleta. Para ilustrar melhor alguns *feedbacks* dados aos discentes e vice-versa, vejamos um fragmento de um dos meus diários:

Hoje solicitei que escrevam: “Diary: my English classes”. Nessa produção quero compreender o processo de Ensino-Aprendizagem deles, o que houve antes do nosso contato e as primeiras impressões sobre nossas aulas nessas duas semanas.

( Professora-pesquisadora, diário 4, 06 de abril de 2017)

No fragmento acima, apresento a solicitação que fiz a todas as turmas que tinha naquele ano, 2017, de que escrevessem diários para refletir sobre seus processos de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Além de falar sobre suas experiências passadas, queria que falassem também sobre as expectativas para aquele ano.

Um dos textos que me chamou atenção foi da aluna Bianca<sup>60</sup>. Ela disse que em sua antiga escola, as aulas não eram produtivas, apenas o básico era ensinado e tinha momento que era chato. O que ela destacou como bom nesse processo foi o trabalho com músicas e o fato da antiga professora sempre procurar algo para ter atenção da turma.

Bianca dá um *feedback* à professora-pesquisadora quando lhe responde sobre como fora suas aulas de inglês, dizendo que as aulas não eram produtivas e apontando como momentos bons os que tiveram músicas nas aulas. Além desse *feedback* direto, Bianca

---

<sup>60</sup> Nome fictício.

também responde (no sentido dialógico, bakhtiniano do termo) a seus antigos professores, suas escolas anteriores e a ela mesma quando retoma esse passado através dessa memória.

Á princípio, Bianca não fala sobre suas expectativas para o ano letivo em questão, então faço-lhe as seguintes perguntas por escrito abaixo de seu texto: “E quanto às aulas este ano? Qual sua opinião<sup>61</sup>?”. Aqui, enquanto professora, espero um *feedback* que me dê condições de entender as impressões iniciais sobre as aulas e o desejo da aluna em relação a seu processo de Ensino-Aprendizagem, mas Bianca responde: “Espero aprender o suficiente para adquirir um conhecimento básico”.

A autocrítica que faço aqui é em relação ao *feedback* que não fora dado novamente nesse momento. Acredito que seria oportuno ter lhe perguntado o que ela entendia por um “conhecimento básico”. Mas naquele momento construí meus próprios sentidos para o que seria um conhecimento básico e não problematizei tal questão com outros questionamentos. Houve aí um desentendimento, que segundo Rancière (1996):

Por desentendimento entenderemos um tipo determinado de situação de palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. E o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura. (RANCIÈRE, 1996, p. 8)

No nosso caso pude perceber o desentendimento, pois embora “Knowledge” seja a mesma palavra para as duas e inicialmente as duas entendam como “conhecimento,” pode ter um sentido para mim e outro para Bianca.

### 5.3 Dialogismo: um processo contínuo

Compreendo Dialogismo, em consonância com Bakhtin (2009), não apenas como uma interação face a face, mas como uma “discussão ideológica em grande escala: ele [discurso] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2009, P. 128).

Neste trabalho, que tem como tese dois pontos de partida: a reflexão sobre a Formação Docente e o papel da língua inglesa na contemporaneidade, a escuta do outro é fundamental,

---

<sup>61</sup> How about our classes this year? What’s your opinion and suggest?

pois acredito que o dialogismo nos ajuda a entender algumas questões que circulam em nossa cultura, problematizar e desaprender outras, pois como afirma Zavala (2015): “dialogar com a cultura alheia significa abrir perguntas ao outro, e ao mesmo tempo buscar, no outro, respostas para suas interpelações, descobrindo, assim, novas possibilidades de sentido”. (ZAVALA, 2015, p. 153)

É nesse sentido que foi de extrema importância a escrita dos diários também por parte dos discentes, pois tal escrita nos permitiu, tanto a eles quanto a mim, descobrirmos novos sentidos para essa relação de Ensino-Aprendizagem.

Uma concepção de Formação Docente dialógica e decolonial requer abertura e compreensão de que os estudantes são interlocutores fundamentais nesse processo e por isso não poderiam estar dissociados dos discursos da docente, nem dos outros discursos com os quais dialogamos.

Outro ponto a se chamar atenção é em relação aos representantes médios que vamos construindo nesse processo de diálogo. O representante médio, segundo Bakhtin (2009) seria a representação de um interlocutor, então esse representante médio seria a projeção ideológica que fazemos desse outro com quem interagimos, dialogamos e a quem estamos respondendo através do que entendemos de sua cultura, ideologia, posição social, etc. No processo de Ensino-aprendizagem, muitas vezes projetamos esse representante médio, esse outro, sem lhe dar oportunidade para também dizer de si. Essa é uma das autocríticas que faço a partir da reflexão que este trabalho me proporcionou: é preciso estar ciente de que estamos sempre construindo uma imagem do outro, mas que é preciso também ouvir esse outro para ter um excedente de visão que nos possibilite ser menos injustos nesse processo de Ensino-Aprendizagem.

Ainda em relação ao dialogismo, para Bakhtin (2009), o contexto social imediato dialoga com o contexto social mais amplo. Quando interagimos, respondemos não só ao nosso interlocutor direto, mas também a outros interlocutores como à sociedade, às instituições das quais enquanto interlocutores fazemos parte e também às nossas ideologias que são construídas socialmente. A palavra, signo ideológico por natureza (BAKHTIN, 2009) é ponte, é traço de união e de tensão entre interlocutores, isto é, “ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN, 2009, p. 132).

Sendo assim, é preciso que enquanto docentes e formadores estejamos abertos à escuta do outro e que compreendamos que os interlocutores numa relação de Ensino-Aprendizagem não são apenas estudantes e professores, mas todos aqueles com os quais dialogamos, respondemos: os colegas, a família, os fatores externos, as condições financeiras, os

problemas físicos, psicológicos, as aspirações e tantos outros fatores. O diário 21 traz um exemplo de um interlocutor que ainda não citamos: as aprendizagens anteriores:

Voltando à questão dos sentidos, uma resposta dada por uma de minhas alunas desse ano me chamou atenção. Ao perguntar sobre a interpretação que ela fazia de um quadrinho, ela respondeu que não sabia opinar, pois não tivera aula de inglês no ano passado. Minha pergunta foi: “E esse ano? Você não está estudando?” Isso remete a um discurso que tira de si o compromisso de participação no processo de Ensino-Aprendizagem. Aquele discurso que tenta o autoconvencimento de que não posso porque o outro não fez: “Porque não tive aula ano passado”, “porque não fiz cursinho de inglês”, “porque minha graduação não foi boa”, entre outros. Não estou tirando a responsabilidade desses outros, mas chamando atenção para a mudança que começa em nós.

(Professora-pesquisadora, diário 21, 05 de setembro 2017)

Como docente tenho ouvido esse tipo de discurso ao longo desses anos por parte de alguns estudantes. São desculpas/justificativas que tentam o autoconvencimento, mais que o convencimento do outro, de que as dificuldades que se apresentam no presente momento são decorrentes das falhas de outros atores que não cumpriram bem seus papéis. Como disse no diário, não estou desconsiderando as verdades imbricadas em tais afirmações, mas estou problematizando o agora. E agora? O que fazer? Essas perguntas são feitas para tirar, tanto o discente quanto a mim, de uma zona de conforto que nos impossibilita de ir além.

#### **5.4 Língua Inglesa na contemporaneidade**

Através do resgate de memória, compreendo que minhas concepções de Língua estavam atreladas as minhas concepções ideológicas sobre ensinar e aprender que advinham, também, das reflexões que as leituras e a prática docente proporcionaram.

Dessa forma, no período de 2013 a 2015 enquanto cursava o mestrado em Linguística Aplicada, acreditava que a Língua que estava ensinando era uma Língua Adicional pelo fato de trabalhar questões de cunho social e de compreender que aquela seria mais uma língua a ser lecionada, sem se sobrepor às outras. Fazia muito sentido eu pensar daquela forma, afinal

a concepção de língua inglesa que eu adotava norteava minha prática, o que me fez ter um maior compromisso com o papel social daquela língua.

No entanto, os processos de leituras e releituras que tenho vivenciado ao longo de minha formação acadêmica me fazem refletir sobre as diversas questões que permeiam os aspectos teórico-metodológicos dessa área de atuação. Sendo assim, nesse processo de reflexões que o doutorado me proporcionou, tenho algumas autocríticas em relação ao termo “Língua Adicional” e uso nessa tese o termo “Língua Estrangeira”. Termo esse que remete ao estranhamento que muitas (os) discentes ainda têm em relação a essa língua.

Nessa perspectiva, afirmar que a Língua Inglesa é uma Língua Estrangeira para brasileiros – mais especificamente para nordestinos, alagoanos – não é excluir a sua importância como constituidora de reflexões e mudanças, mas perceber a colonialidade ainda presente nessa Língua, na forma como chegou ao Brasil como Língua Estrangeira e que ainda há muitas barreiras no ensino-aprendizagem dessa Língua. Em um dos meus diários, por exemplo, escrevi que ao planejar algumas aulas, refleti sobre aulas dadas nas duas primeiras semanas e me inquietei com o fato de ter dado certa ênfase a questões estruturais dos textos trabalhados, algumas delas de referência. Faço então o seguinte comentário:

[...]Sei que essas questões estruturais, linguísticas também fazem parte desse processo de Ensino-aprendizagem de outra língua, mas estou pensando se a ênfase dada a essa parte não está sendo maior que a outras.

Se desejo que a Língua Inglesa seja uma Língua Adicional, será que estou no caminho certo? Na verdade será que há um caminho? [...]

(Professora-pesquisadora, diário 4, 06 de abril de 2017)

Como vinha trabalhando há alguns anos com temas e só abordava questões estruturais quando surgia a necessidade de alguma explicação solicitada pela turma, a me ver adiantando tais questões nas aulas, me incomodei. Só a partir de algumas reflexões, leituras e releituras é que pude compreender, no processo, meu lugar enquanto docente e o lugar que a língua inglesa estava ganhando em minhas aulas e em meu processo de formação e de compreensão de como me constituo como docente. O olhar de pesquisadora me faz entender que a busca por um olhar do Sul vai se concretizando na medida em que ouço as/os discentes nesse processo. Nesse sentido, a volta à estrutura da língua também era uma resposta aos pedidos de meus discentes de estudar questões gramaticais, oralidade, entre outras reivindicações.

A crítica que faço aqui é que o fato de “desejar que uma Língua seja Adicional” não faz dela uma Língua Adicional. Não para todos os envolvidos. E os envolvidos nesse processo de Ensino-aprendizagem, são diretamente docente e discentes. Essa reflexão pode ser percebida nos diários de meus estudantes – experiência que não tive no mestrado – que a língua que eu desejava adicional era para eles uma Língua Estrangeira. Após essa reflexão entendi que a língua era estrangeira não somente para eles, mas para todos nós. Ser Língua Estrangeira não é o quanto essa língua faz ou não sentido, quanto eu a compreendo ou não, mas o quanto ela faz parte de nossa vida. Sim, a Língua Inglesa nos é Estrangeira. Primeiro porque ela é língua do outro, depois porque ela não faz parte de nossas vidas como pretendíamos que fizesse.

Contudo, declarar que a Língua Inglesa é uma Língua Estrangeira não afasta de nós o compromisso social de Ensino-Aprendizagem de uma Língua que reflita e refrate os temas sociais imbricados em nossas vidas. Mas que além da perspectiva de estudo por temas, que essa Língua Estrangeira traga a possibilidade de sua compreensão como um todo, pois muitos de nossas/os alunas/os de Ensino Médio precisam reconhecer a estrutura linguística dessa língua, precisam ler e compreender os mais diferentes tipos de textos e, sobretudo, precisam se fazer ouvir através de suas produções orais, imagéticas ou escritas.

## **6 ESPANGLISH COMO POSSIBILIDADE DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Quando falamos em decolonialidade, estamos falando em ruptura com um pensamento e uma prática colonial, colonialidade essa que inicia com as relações de poder entre colonizadores e colonizados no período de colonização e que após tal processo continua deixando marcas que podem ser detectadas através dos discursos, mas também do apagamento de certos saberes. Mignolo (2017,p.13) afirma que a colonialidade é um complexo de relações que reproduzem a retórica da modernidade, ou seja, o discurso da salvação, do progresso, da felicidade. Dessa forma, na tentativa de desconstrução, a decolonialidade é “a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p.13).

Segundo Ballestrin (2013, p. 105) o termo giro decolonial foi utilizado originalmente por Nelson Waldonado Torres em 2005, esse termo significa o movimento de resistência teórico-prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade. Outros estudiosos também se interessam pelos estudos decoloniais e tem se destacado com suas contribuições sobre esse tema, são eles: Quijano (2005), Grosfoguel (2007), Mignolo (2008) e Souza Santos e Menezes (2009). Além desses autores, temos também pesquisadoras e pesquisadores brasileiros que vem estudando as questões que envolvem a decolonialidade, seja em Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Ciências políticas ou Sociais, dentre outras áreas.

No caso deste trabalho, a decolonialidade é uma forma de repensar a formação docente, problematizando os moldes de cursos que visam transmitir, impor ou unilateralmente admitir o que é certo para a realidade do outro. Moreno (2005, p. 88), por exemplo, questiona quem fala sobre exclusão e levanta reflexões sobre o fato de que aparentemente quem fala de exclusão são aqueles que estão no lugar de incluídos. Da mesma maneira, formadores têm falado de formação, muitas vezes silenciando a voz desses professores e apresentando um ponto de vista em discordância com aspectos decoloniais.

Dentro de uma concepção de formação decolonial, o processo de Ensino-Aprendizagem precisa também refletir a compreensão de que professores e estudantes são agentes nesse processo, mas que além deles outros atores – mesmo que aparentemente não

protagonizem o processo assim como os primeiros – também são de muita relevância. A esses outros atores chamamos de: governo, direção, coordenação, auxiliares, funcionários da escola, outras turmas, outros colegas docentes, família, entre tantos outros. Cada um deles tem um papel fundamental tanto para que o Ensino-Aprendizagem aconteça da melhor forma quanto para fornecer empecilhos para que esse processo não se dê de forma satisfatória.

Diante de todos esses atores surgem diversas respostas a uma diversidade de temas que aparecem dentro e fora de sala de aula. Para exemplificar esse dialogismo, apresento uma experiência de Ensino-Aprendizagem que chamamos de “Espanglish”. Com ela pudemos observar a importância de ouvir o que nossos discentes têm a dizer e como aprendemos nessa escuta do outro.

Espanglish, cuja nomenclatura seria uma fusão entre Espanhol e Inglês (English), tornou-se uma experiência didática para refletirmos pontos cruciais nesta tese, tais como o lugar da Língua Inglesa enquanto Língua Estrangeira e sobre os temas trabalhados pelos discentes em suas apresentações. Temas que possibilitam um olhar mais atento em relação ao Desentendimento, Dano e Partilha do Sensível (RANCIERE, 1996)

De forma sucinta, o Desentendimento se dá por conta da diversidade de sentidos que damos aos discursos. Essa pluralidade acontece por conta das ideologias que constituem os interlocutores. Ranciere (1996) diz que através de uma mesma palavra, como “branco”, por exemplo, há desentendimento, pois as pessoas estão ouvindo a mesma palavra, mas não entendem a mesma coisa. Elas dão sentidos diferentes. O mesmo acontece quando refletimos sobre formação de professores ou sobre Ensino-Aprendizagem. Embora estejamos aparentemente falando da mesma coisa, nossas leituras, compreensões de mundo e de outro vão compondo o sentido que damos a essas expressões e daí também há o desentendimento.

O dano é aquilo que muitas vezes não conseguimos perceber num primeiro olhar, aquilo que só é percebido através da reflexão. Para Ranciere (1996) todos nascemos no dano, mas muitos não conseguem percebê-lo. No caso desta pesquisa, o dano percebido foi a formação docente, como eu a concebia e como passei a compreendê-la.

Já a partilha do sensível é o reconhecimento do dano e a compreensão de que precisamos lutar por justiça social. Essa partilha do sensível viria daqueles que precisam dessa justiça – os injustiçados – e não de cima para baixo. Dessa forma, é a voz do estudante que ecoa, num processo de ensino-aprendizagem, e é a voz da professora que ecoa quando se fala

em formação. Em suma, a partilha do sensível de Rancière dialoga com o que as/ os estudiosas/os da decolonialidade chamam de vozes do sul.

## 6.1 Contextualizando o projeto

O projeto intitulado *Espanghish* nasceu em 2011 e era chamado de *English Project*. Ao iniciar meu trabalho docente no campus Maceió do Instituto Federal de Alagoas, propus às minhas turmas que apresentassem algo em Língua Inglesa para outras turmas em que eu também lecionava. As apresentações eram feitas no contra turno do horário de aula das turmas, ou seja, as turmas da manhã apresentavam à tarde e vice-versa. Naquele ano, as apresentações foram feitas em Língua Inglesa e contemplavam formatos diferentes, tais como musicais, peças e declamações. O objetivo inicial era proporcionar às/aos estudantes a possibilidade de falar/ouvir a Língua Inglesa num dia repleto de apresentações.

De 2012 a 2016 o projeto que antes contemplava apenas as minhas turmas foi ganhando a adesão de outros docentes de Língua Inglesa do Ensino Médio integrado do campus e os objetivos passaram a ser dois: o uso da língua e a escolha de um tema que levasse os expectadores a refletir. Em 2012 o tema foi escolhido pelos docentes: “*Different cultures and rhythms: we can respect them*”<sup>62</sup>. A escolha desse tema se deu devido à resistência de alguns discentes em conhecer ou dialogar com estilos musicais que diziam não gostar e pelo preconceito que demonstravam em relação às trilhas sonoras que não estavam em suas listas de preferência e, conseqüentemente, aos seus ouvintes. Alguns jovens evangélicos, por exemplo, tiveram espaço para apresentar seu gosto musical para outros colegas e ouvir as apresentações dos outros. Considero um passo importante nas relações de diversidades, pois antes desse tipo de trabalho, via em sala uma espécie de tribos diferentes e a partir daí o diálogo se tornou possível.

De 2013 a 2016 os temas foram escolhidos pelas turmas e tivemos a oportunidade de assistir uma variedade significativa de apresentações que tratavam de vários assuntos, como por exemplo: questões que envolvem o mercado de trabalho, apresentações sobre os cânones da literatura inglesa e temas como o papel da mulher na sociedade, preconceito, entre outros.

---

<sup>62</sup> Culturas e ritmos diferentes: podemos respeitar.

Além dos gêneros de apresentações citados anteriormente, os vídeos também se tornaram meios de apresentação bem presentes nesses últimos anos.

A partir de 2017 as docentes de Língua Espanhola também abraçaram o projeto e decidimos chamá-lo de *EspanGLISH*, o que seria uma fusão entre Espanhol e Inglês. Daí em diante turmas de Língua Inglesa ou Espanhola puderam escolher uma das duas línguas ou até mesmo ambas para apresentar musicais, vídeos, peças, declamações, jograis, entre outros gêneros de apresentação. Assim como nos anos anteriores, os temas foram livres. Em 2017 tivemos apresentações com os seguintes temas: bullying, padrões de beleza, violência contra a mulher, amizade, juventude, Romeu e Julieta, diversidades, entre outras. Nas apresentações de 2018, por exemplo, tivemos as seguintes apresentações no turno da manhã:

When I'm Gone / Si me Voy – Cup Song
Singing In The Rain / Umbrella – Medley
Addictions and depression/Racism
Hey DJ
Dr. Stein – Helloween / La la dee – Cody Simpson
Social Critic
La vie en rose – Louis Armstrong
Addictions and depression/Racism
Poesías en la língua Española
Photograph – Ed Sheeran
Stand By Me / Darte un beso
Tú sin mi / Más allá de tus ojos
La Casa de Papel

A maioria dessas apresentações usou o gênero musical e a última usou também o gênero peça e apresentou em Espanhol. No turno da tarde os temas foram os seguintes:

Beatles – Hello Goodbye
Selena Gomez – Slow Down
Nothing Else Matters / Creo En Ti
El Chavo
General Prejudice

English songs
Stereotypes
Stand By Me – John Lennon
Self-acceptance
Love/Friendship/Youth
Diversity
Alice in Wonderland
Prejudice
Telling a story
Me
The Phantom of the Opera
Suicide and Love

As apresentações da tarde contemplaram mais temas sociais, como diversidade, problemas que os jovens enfrentam na contemporaneidade, preconceito, suicídio, autoaceitação e houve uma apresentação sobre como é a vida de um jovem com necessidades especiais, contada por ele mesmo.

Interessante observar que o projeto foi crescendo tanto em relação às participações quanto em relação à maturidade dos temas escolhidos para serem apresentados numa Língua estrangeira, com o passar dos anos.

Para as apresentações, feitas em inglês, as/os estudantes têm a autonomia de escolher se irão apresentar em grupo, dupla, trio, individualmente ou até mesmo a turma toda, pois compreendo que ao escolher o formato da apresentação os discentes têm a possibilidade de protagonizar ou não a apresentação. Tenho visto que preferem apresentações mais coletivas, pois ninguém se destaca individualmente, mas coletivamente. Como as apresentações normalmente geram uma nota, que é dada com base na avaliação de um grupo de docentes, a participação tem sido mais efetiva.

Embora muitos estudantes relatem que a maior motivação para que participem seja a avaliação que gera uma nota ou uma pontuação extra, muitos afirmam também que o Espanhlish fora uma oportunidade de um “momento único” em que puderam passar um dia inteiro ouvindo apresentações em Língua Inglesa. Isso se traduz no que Leffa propõe para o ensino de Língua Estrangeira:

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. (LEFFA, 2008, p. 354).

No Espanglish os espectadores, sobretudo as/os alunas/os, são tocados em “sua essência” por conta dos temas propostos pelas apresentações e pela possibilidade de ouvir/falar a língua estrangeira.

## 6.2 O Projeto Espanglish e as concepções de Língua/linguagem

Através do resgate da memória, hoje poderia nomear cada período de acordo com as concepções de Língua/linguagem que tínhamos: o primeiro período, 2011, foi o momento de uso da Língua. Não importava se seria apenas a interpretação de uma música ou uma peça sobre como pedir algo num restaurante, o fato de estarem falando em inglês já bastava. Chamo esse momento de “*English in use*”, pois o objetivo das apresentações era o uso da língua, de forma oralizada, seja por meio de falas decoradas, declamações de poemas ou por intermédio de músicas.

De 2012 a 2016, a preocupação deixa de ser apenas com o uso da língua inglesa, mas também com os sentidos que essa língua produz e sobre como os temas escolhidos podem fazer tanto quem apresenta quanto quem assiste pensar sobre as questões que estão no nosso dia-a-dia. Chamo esse momento de “*Critical literacy*”, pois nesse momento o foco estava na criticidade presente na língua inglesa a partir da escolha dos discentes.

De 2017 em diante, além do uso da Língua Estrangeira e do pensar criticamente sobre temas sociais, a Língua Espanhola vem com tanta força quanto a Língua Inglesa. A esse momento chamo “*Decolonial Perspective*”. Aqui a decolonialidade que envolve o pensar pesquisador sobre as Línguas pode ser vista na prática: um palco onde essas línguas dialogam, ensinam e aprendem com os expectadores, com os atores, com os docentes. O fato de destacar o aspecto decolonial dessa fase se dá pela abertura à Língua Espanhola, mas também pelo fortalecimento da ideia de que os estudantes continuariam a escolher o que e como apresentar, dando-lhes o direito de se expressar livremente.

Importante destacar que tais concepções não estão diretamente ligadas a cada momento especificamente, mas às concepções ideológicas que eu, enquanto organizadora, e as demais colegas tínhamos e fomos revendo a partir das reflexões que as leituras e o olhar atento às práticas nos proporcionam.

Esse projeto ultrapassa o gênero apresentações, pois além de proporcionar autoria e independência entre os discentes e colocar os docentes nos papéis de expectadores, junto das outras turmas de discentes, faz com que esses ouvintes o sejam numa perspectiva bakhtiniana – aquele que responde até no silêncio.

Comecei a solicitar desde 2017, por conta da pesquisa de doutorado, produções escritas para minhas turmas que envolvessem reflexões sobre as experiências vividas no dia do EspanGLISH, tanto do ponto de vista do ator<sup>63</sup> – aquele que apresentou algo – quanto do expectador que assistia uma a uma as apresentações dos colegas de outras turmas e outros cursos. Das produções que solicitei, algumas me chamaram atenção por aparentemente trazer um discurso recorrente sobre a questão da fluência em Língua Inglesa. Uma delas foi da aluna Nella<sup>64</sup>, que escreveu um texto enfatizando a fluência em inglês de uma turma do terceiro ano de Química que apresentou no EspanGLISH. Ela também mostrou admiração por uma turma do curso de Eletrônica que fez uma apresentação com temas sociais, pois os estudantes falaram sobre diferentes preconceitos que existem usando a música *We are human*<sup>65</sup>. Nesse caso, ela destacou tanto a qualidade do tema escolhido quanto a fluência em inglês.

Nella destaca a apresentação de duas turmas: terceiro ano de Química, que se destacou por apresentar fluência na apresentação da peça *Romeo and Juliet*, de Shakespeare e um segundo ano de Eletrônica que falou sobre preconceito e diversidades através de um musical. Interessante destacar que alguns discentes desse segundo ano tinham dificuldades em relação à Língua Inglesa, mas se saíram muito bem na apresentação, tratando de um tema de interesse deles. Mini, que era uma aluna do curso de Eletrônica também destacou em seu texto a fluência da equipe na apresentação sobre Romeu e Julieta, mas fez uma crítica em relação aos termos complexos utilizados pelos atores, pois ela não conseguiu compreender muito. Sobre a apresentação da turma dela, Mini se mostrou satisfeita, disse que fora feita com muito esforço, que percebeu que outras pessoas também gostaram e que a mensagem foi passada de uma maneira simples e direta.

---

<sup>63</sup> Ator pode ser compreendido como aquele que atua, em seu termo literal, mas também pode ser entendido como agente, aquele que age, que faz uma ação, que participa ativamente de uma ação.

<sup>64</sup> Nome fictício.

<sup>65</sup> Somos humanos

De forma geral, Mini avaliou os temas como muito relevantes, pois lhes deram uma clara visão da sociedade, os preconceitos que nós sofremos a cada dia, a importância do respeito ao outro e também o sentimento de luta que devemos ter para lutar pelo que é certo, segundo ela.

Pude observar que Mini concorda com Nella a respeito das apresentações que se destacaram, pois ambas mencionam a fluência do grupo de Química numa peça sobre Romeu e Julieta que, além de usar um vocabulário mais rebuscado, tem uma duração de mais de 40 minutos de fala. Mas Mini chama atenção para o fato dos atores se distanciarem do público por conta dessas escolhas.

Sobre a apresentação de sua equipe, Mini faz uma auto avaliação positiva, reconhecendo que poderia ser melhor, mas que se esforçaram bastante para que a mensagem fosse transmitida de forma clara. Aqui de forma indireta ela responde à turma de Química, fazendo uma crítica a não preocupação com os expectadores.

O último parágrafo de Mini chama a atenção pela avaliação que ela faz do projeto e das possibilidades de reflexão que tais apresentações trouxeram para ela. O desejo de respeito à diversidade e de luta por justiça social me dá a percepção de que meu objetivo de trazer reflexões a partir do Espanglish fora alcançado. Apresento agora o fragmento de um de meus diários sobre o Espanglish, mais especificamente sobre a turma de Química citada por Nella e Mini :

[...] A turma 713 apresentou uma peça de Romeu e Julieta. Foram fluentes e interpretaram muito bem os personagens. Mas o fato de terem apenas reproduzido as falas, o cânone, sem intervenções ou reflexões mais contemporâneas me preocuparam. Estamos fazendo campanhas de conscientização contra o suicídio e a peça termina justamente com um suicídio e posterior silêncio. Se fosse uma turma minha, provavelmente eu pediria para depois da peça contextualizar a época em que foi escrita e trazer reflexões sobre como o suicídio não é a melhor saída.

(Professora-pesquisadora, diário 25, 27 outubro de 2017)

Assim como Mini e Nella, também faço uma avaliação positiva da atuação da equipe, mas destaco o fato de não terem contextualizado a apresentação e assim, mesmo que sem esse objetivo, passaram uma mensagem de fuga aos problemas por meio da morte. Uma vez que o público alvo é jovem, acredito que a preocupação de problematizar tal enredo se torna pertinente.

Esse é um dos pontos em que o desentendimento (RANCIERE, 1996) pode ser notado. *Great fluency* (Nella), *enormous creativity and fluency* (Mini), “fluentes e interpretaram muito bem” (Diário) são aparentemente os mesmos sentidos que demos a essa apresentação, pois todas destacam a questão da fluência, mas embora estejamos falando da mesma coisa, os sentidos dados e os desdobramentos são diferentes. No primeiro caso, o foco dado foi à desenvoltura da turma, no segundo foi em tom de crítica por não terem se aproximado da audiência e no terceiro a ênfase dada foi a não contextualização da peça no tempo e espaço.

### **6.3 Espanhlish como possibilidade de refletir sobre a Partilha do Sensível**

Nas apresentações que tratam de alguns temas sociais é possível notar a partilha do sensível (RANCIERE, 1996) que seria o desejo por igualdade e justiça social. Mas com Ranciere (1996) destaca, tal desejo é um dano, pois surge da necessidade daquele que precisa de tal justiça e não é compartilhada pela maioria da sociedade. Em outras palavras: seria o injustiçado lutando por justiça e dificilmente essa luta alcança os não-injustiçados.

Como afirma Ranciere, “O dano institui um universal singular, um universal polêmico, vinculado a apresentação da igualdade, como parte dos sem-parte, ao conflito das partes sociais” (RANCIERE, 1996, p. 51). Sendo assim, ao escolher temas como diversidades, diferença de gêneros, entre outros, os estudantes se tornam conscientes de tais diferenças – pois têm a oportunidade de ler, discutir e refletir sobre esses temas – e anseiam por justiça social e igualdade.

Daí surge a reflexão que faço a partir das escolhas dos estudantes, podemos perceber que as apresentações do Espanhlish mostram um desejo de *and the world will be as one*<sup>66</sup>. A música de John Lennon, interpretada por algumas turmas nesse projeto ao longo desses anos,

---

<sup>66</sup> “e o mundo será um”.

traz o desejo de que o mundo (as pessoas) pare de enfatizar as diferenças religiosas, de fronteiras, culturais e se tornem “um”, “iguais”, mas essa igualdade tão esperada também nega a diversidade. Ela pressupõe a possibilidade de unicidade e não de diversidade. Só pude perceber esse dano através do excedente de visão, pois eu também acreditava na possibilidade de igualdade apresentada por minhas turmas.

Através das reflexões que esse processo de pesquisa me proporcionou, principalmente por meio das leituras feitas e dos diálogos nas aulas da pós-graduação, compreendi que a equidade que desejávamos, de fato, contribui com o apagamento das diversidades. Ou seja, nossa luta não deve ser pela igualdade, mas pelo respeito às diversidades.

## 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assim como destaquei na introdução deste trabalho, considero importante enfatizar o projeto inicial desta tese que era o de retornar ao Ensino Fundamental e colaborar com uma professora de uma escola estadual. Aquela ideia inicial era também uma forma de reconhecimento e agradecimento à escola pública estadual em Alagoas, pois nessa instituição tanto estudei grande parte de minha vida quanto voltei um dia como professora.

Contudo o fato de redesenhar o projeto e fazer um trabalho autoetnográfico não me impediu de voltar à escola estadual ou ao Ensino Fundamental, uma vez que, através do resgate da memória, pude retomar aqueles momentos de minha vida e aprender novamente com eles.

Este trabalho me permitiu olhar para mim mesma em processo e perceber que não foi um evento isolado que constituiu minha identidade ou formação docente – como revelam alguns discursos na nossa cultura acerca do ser docente e sua formação – mas o conjunto de todos eles, a interação com os outros, principalmente com os discentes enquanto agentes desse processo. Nessa perspectiva a formação docente é vista como gênero (BAKHTIN, 2015), ou seja, é processo e não produto.

Outra contribuição deste trabalho para minha formação docente foi que, através da autoetnografia, pude fazer algumas autocríticas através das reflexões que o outro me permitiu. Entre esses outros, destaco: a professora que não participou da pesquisa, os diálogos com professores e colegas nas disciplinas cursadas no doutorado, minhas turmas e minha formação pré-serviço. Esses interlocutores foram fundamentais para que eu fizesse algumas autocríticas e desaprendesse o conceito que tinha de formação e de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, percebi que além dos estudantes, nesse processo de Ensino-Aprendizagem, outros interlocutores dialogam, tais como: minha licenciatura, os cursos de formação que fiz, os estudos na pós-Graduação e também as pessoas de meu convívio. Considero relevante enfatizar a importância das leituras e diálogos promovidos pela pós nesse meu processo de formação, por isso atento para a necessidade de cobrarmos dos governantes a ampliação do acesso para outras/os docentes.

Entendi, ao fazer algumas reflexões promovidas por esse trabalho, que a identidade docente é construída através de nossas interações e que além de professora sou também mulher – numa sociedade ainda desigual – sou mãe, esposa, amiga, filha, irmã, colega de trabalho, entre tantas identidades que dialogam todos os dias. Sendo assim, nossos discursos estão ligados a essas identidades. Comigo não é diferente, pois percebo esses discursos – em palavras e ações – dialogando com a professora que sou.

Percebi também, através desse trabalho autoetnográfico, que houve indícios de colonialidade no meu processo enquanto docente e pesquisadora nos momentos em que tentei controlar as ações de minhas turmas e ditei como seria o processo de ensino-aprendizagem sem ouvi-las e quando assumi que poderia mudar a realidade de outra professora, admitindo mesmo que de forma implícita que como formadora e pesquisadora teria muito a colaborar com a realidade dela.

Por outro lado, os indícios de decolonialidade em meu processo são percebidos à medida que percebo a importância do outro tanto em minha formação quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto discutido foi a questão da língua inglesa, defendida por mim como Língua Adicional no mestrado e hoje vista como Língua Estrangeira. Embora tenha percebido essa mudança de perspectiva que se deu através da análise de meus diários e dos diários dos discentes, considerar a língua inglesa como Língua Estrangeira não me isenta de refletir com minhas turmas sobre temas que tratem de questões sociais e culturais, pois a concepção de Língua Estrangeira construída neste processo é de língua como possibilidade de compreensão e problematização das questões que envolvem nossas vidas em todos os aspectos.

Sobre o processo Ensino-Aprendizagem, destaco que os sujeitos desse processo somos “nós” e não “eu e eles”, como antes era visto. Embora inicialmente pareçam ter o mesmo sentido, em um há a inclusão e no outro, o afastamento. Refletir sobre minha formação trouxe-me algumas repostas que precisava, pois entendi que delegar ao outro a responsabilidade exclusiva pelo seu processo não é a forma mais coerente, uma vez que faço parte desse processo do outro como professora. E embora discorde do discurso que responsabiliza apenas o professor pelo sucesso/ fracasso de seus estudantes, compreendi que sou importante quanto docente no processo deles, pois eles precisam desse olhar mais maduro e profissional sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem, este trabalho apresentou alguns temas que emergem de nossos discursos, entre eles a afirmação por parte de alguns discentes do Ensino Médio de que não sabiam inglês e por isso não podiam se comprometer com seus processos. Esse tema, por exemplo, foi problematizado com eles através dos *feedbacks*.

Outra contribuição que esse trabalho trouxe a minha formação foi a questão da responsabilidade de todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Em outros momentos, decidia como fazer em minhas aulas, buscando sempre o que considerava melhor para minhas turmas. A partir de 2017 tenho escutado mais seus anseios, esclarecido os objetivos que tenho nesse processo e solicitado que façam parte de seus processos de forma mais consciente e ativa.

Outro ponto a ser destacado, em consonância com Liberali (2004) e Stella e Cruz (2014) é a importância dos diários nos processos de compreensão de nossas identidades/alteridades e de nossos papéis no processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma prática que pretendo continuar realizando em minhas aulas.

Para concluir este trabalho, temporariamente, apresento um texto que escrevi em 2009 como homenagem às turmas que lecionei. Considero oportuno trazer esse interlocutor no fechamento de um trabalho que se propôs decolonial. Dessa forma, preciso agradecer àqueles que muitas vezes ficam silenciados nesse processo que precisa ser dialógico:

Aos meus “lunos”

Não estranhem o título de meu texto... Certa vez ouvi que a palavra “aluno” significa “sem luz”, por isso quero usar o neologismo chamando-os de “lunos”, iluminados.

Já escrevi muitos textos tratando de educação ou sala de aula, mas aqueles eram tão cheios de questionamentos, dúvidas, insatisfações e até de reflexão se acertara na escolha profissional.

Nós sabemos que a sala de aula é um ambiente cheio de conflitos, frustrações, mas também de superações, descobertas, ascensões, amizades, companheirismo, amor ao outro, partilha e tantas outras coisas boas que temos e somos.

Hoje, de uma forma especial, quero dizer que sou muito realizada por ter escolhido essa profissão, por saber que tenho contribuído para formação de pessoas.

A vocês meus agradecimentos... Desde a criancinha de três anos, nas aulas de inglês, até os formados em cursos superiores. Ensinei, é verdade. E tenho a certeza que aprendi muito mais.

Josenice Cláudia (2009)

Esse texto, escrito há mais de dez anos, já apontava para a gratidão ao outro por fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Processo “cheio de conflitos, frustrações, mas também de superações, descobertas, ascensões, amizades, companheirismo, amor ao outro, partilha e tantas outras coisas boas que temos e somos”.

Por esse motivo, concluo da mesma forma que iniciei este trabalho: agradecendo. A todos interlocutores com quem dialoguei nesse processo de formação e aos interlocutores que virão, pois formação é gênero, é processo.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy Holmen. **Autoethnography**. United States of America: Oxford University Press, 2015.
- AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: B. Brait (Org.). Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. **Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil**. Cadernos de saúde Pública, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail./Volochínov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, [1972] 1990,2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BEZERRA, Selma Silva. **Um estudo autoetnográfico em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio: Reflexões sobre (De) colonialidades, prática docente e Letramento Crítico**. Tese de doutorado – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- BOCHNER, Arthur P. **Putting Meanings into Motion**. In: Handbook of Autoethnography, edited by Stacy Holman Jones, Tony E. Adams, and Carolyn Ellis, 50-56, Left Coast Press, EUA, 2013
- BRUNER, Jerome. **The narrative construction of reality**. Critical Inquiry, Vol. 18, No 1, p. 1-21, 1991.
- CASARA, Rubens. **No neoliberalismo pessoas são tratadas como mercadoria**. Disponível em: <http://www.justificando.com/2016/08/06/no-neoliberalismo-pessoas-sao-tratadas-como-mercadoria/>
- CAVALCANTI, Ildney; CORDIVIOLA, Alfredo. **Em busca das utopias da/ na América Latina: identidades, literatura e cultura**. MORUS - Utopia e Renascimento, n. 6, 2009.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras; ocupação ou profissão. In: Leffa, Vilson. **O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2d. pelotas: EDUCAT, 2008.

CHANG, Heewon. Individual and collaborative autoethnography as method. In: JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn. **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, California: Left Coast press, 2013.

CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras- Inglês na Universidade federal de Alagoas: a que interesses serve?** Tese de doutorado – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur P. **Autoetnografia: Um panorama. Astrolabio**. n 14, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280077674>

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GROFOGUEL, Ramón. **Descolonizando los universalismos occidentales: el pruri-universalismo transmoderno decolonial desde Aimé-Césaire hasta los Zapatistas**. In: **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombres Editores, 2007, p. 63-78.

GROFOGUEL, Ramón. **Racismo/sexismo epistêmico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocídios/epistemicídios Del largo siglo XVI**. University of California, Berkeley, USA, 2013.

HORIKAWA, Alice Yoko. **Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos**. Revista Intercâmbio, volume XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

IFA, Sérgio. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização**. 2006. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JANKS, Hilary. **Literacy and Power**. London: Routledge, 2010.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves & BOCH, Françoise (org). **Ensino de língua, representação e letramento**. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2006, páginas 75-91.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPRES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: *Festschrift* para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

LEFFA, Vilson (org). **O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. Tese de doutorado. São Paulo, 1999.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

LIMA, Josenice Cláudia Moura de. **Gêneros como construções identitárias nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio: um estudo sobre Letramento Crítico**. Dissertação de mestrado, Universidade federal e Alagoas, Maceió, 2015.

LIMA, Sandra Mara Moraes. **Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade**. Vitória (ES): PERcursos Linguísticos, Vol. 8, N 19, 2018. LOURO, Lopes Guacira. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Lopes Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista do currículo**: Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MAGALHÃES, Joyce Rodrigues da Silva ; STELLA, Paulo Rogério . PPC do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas: reflexões sobre linguagem, formação e letramento digital. In: SILVA JÚNIOR, S. N. S.; SILVA, M. Y. L.; SILVA; E. B.. (Org.). **Letramento, Ensino e Formação Docente: diálogos em perspectivas contemporâneas**. 1ed. Pará de Minas, MG: Virtualbooks Editora e Livraria Ltda., 2016, v. 1, p. 101-113.

MARQUES, Nelagley. **Da Formação Continuada de professores aos momentos de tensão em sala de aula: Rizoma, Emergência e Letramentos**. Campinas-SP: Pontes, 2016.

MELLO, Dilma Maria de. **Viajando por um ser chamado professor**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: Buscando espaços para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. Tese de doutorado, 2005.

MORIN, Edgar. Tradução de Eliane Lisboa. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005p. 107-130.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: ed. 34, 1996.

RIZVI, Fazal e LINGARD, Bob. **Globalizing education policy**. Canadá, Routledge, 2009.

STELLA, Paulo Rogério . Palavra. In: Beth Brait. (Org.). **Bakhtin Conceitos-Chave**. 1ed.São Paulo: Contexto, 2005, v. 1, p. 177-190.

STELLA, Paulo Rogério. **As minhas palavras e as palavras do outro: um estudo sobre as representações de professores de inglês da escola pública a respeito da língua que ensinam**. Interdisciplinar, v. 19, nº 1, Jul./Dez. 2013, p. 115-128.

STELLA, Paulo Rogério; CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da. **Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 14, p. 141-160, 2014.

STELLA, Paulo Rogério (Org.); CAVALCANTI, Ildney.(Org.); TAVARES, Roseanne Rocha. (Org.); IFA, Sergio. (Org.) **Transculturalidade e de(s)colonialidade em estudos em inglês no BraZil**. 1. ed. Maceió: Edufal, 2014. v. 1. 410p .

STELLA, Paulo Rogério; TAVARES, Roseanne Rocha. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: Vanderlei J. Zacchi; Paulo Rogério Stella. (Org.). **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. 1ed.Alagoas: EDUFAL, 2014, v. 1, p. 75-100.

SOUSA SANTOS, Boa Ventura de. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, Boa Ventura de; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

SOUSA SANTOS, Boa Ventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo, Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” **Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116).

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

ZANTEN, Agnes Van. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2015.

ZEICHNER, Kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth

(Orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

## ANEXOS

Nesta parte do trabalho ficam disponibilizados alguns documentos como o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa e os dados coletados para essa tese, como os diários escritos por mim enquanto professora-pesquisadora, alguns textos escritos antes desta tese, entre outros.

## ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Perspectivas Dialógicas e Decoloniais: Reflexões sobre Identidade e Formação Docente no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

**Pesquisador:** Josenice Cláudia Moura de Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 16289119.9.0000.5013

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.566.666

**Apresentação do Projeto:**

O trabalho intitulado Perspectivas Dialógicas e Decoloniais: Reflexões sobre Identidade e Formação Docente no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa é um projeto de doutorado no qual a pesquisadora traça reflexões sobre a autoetnografia como possibilidade de compreensão da identidade docente, da Formação Docente como processo contínuo que inicia na licenciatura e permanece na prática docente em sala de aula e do processo de Ensino-Aprendizagem numa perspectiva dialógica e decolonial.

**Objetivo da Pesquisa:**

Refletir sobre como nos constituímos como docentes através dos discursos e entender qual o lugar da Língua Inglesa na contemporaneidade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos apresentados pela pesquisa: Como a metodologia utilizada nesse trabalho é a autoetnografia, o foco fica em mim enquanto professora-pesquisadora. Sendo assim, os riscos são mínimos, pois utilizarei apenas trechos de meu diário ou de textos antigos escritos por mim que tratam da questão de ser docente. Como forma de minimizar ainda mais possíveis riscos, quaisquer outras pessoas envolvidas indiretamente nesse trabalho terão suas identidades preservadas.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.566.666

**Benefícios:**

Como se trata de um trabalho autoetnográfico, temos como benefícios diretos as reflexões e mudanças que acontecem primeiramente em mim, enquanto professora-pesquisadora. Outros benefícios, indiretos, são as possibilidades de reflexões que os leitores desse trabalho poderão fazer, tomando como ponto de partida um caso particular para observar as questões culturais e identitárias dentro dos estudos sobre formação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Este é um trabalho, de cunho autoetnográfico, que tem como processo metodológico o uso de textos antigos e diários escritos pela pesquisadora enquanto professora. Esses discursos ajudam a refletir sobre sua formação docente e conseqüentemente sobre essa identidade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo apresenta:

- Carta-resposta às pendências;
- Formulário com as informações básicas do projeto;
- Folha de Rosto com carimbo e assinatura do responsável pela instituição do pesquisador
- Projeto de pesquisa completo ;
- Instrumento de pesquisa.
- Declaração de destinação dos dados coletados e Publicização dos resultados da pesquisa;
- Cronograma atualizado;
- Declaração da Instituição e de infraestrutura do local em que a pesquisa será desenvolvida;
- TCLE
- Orçamento detalhado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto não apresenta óbices éticos, atendendo às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo Aprovado

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.566.666

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:  
O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;  
V.S<sup>a</sup>. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;  
O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;  
Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;  
Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.  
O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1299953.pdf	13/08/2019 10:55:30		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	13/08/2019 10:53:53	Josenice Cláudia Moura de Lima	Aceito

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.566.666

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_alterado.docx	09/08/2019 17:06:44	Josenice Cláudia Moura de Lima	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_NOVO.pdf	09/08/2019 16:56:35	Josenice Cláudia Moura de Lima	Aceito
Outros	DECLARACAO_DESTINACAO_MATER IAL_ATUALIZADO.pdf	09/08/2019 16:16:43	Josenice Cláudia Moura de Lima	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	31/05/2019 12:01:31	Josenice Cláudia Moura de Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	dispensa_de_tcle.pdf	28/04/2019 13:00:26	Josenice Cláudia Moura de Lima	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	02/03/2019 11:54:52	Josenice Cláudia Moura de Lima	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	02/03/2019 11:54:18	Josenice Cláudia Moura de Lima	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

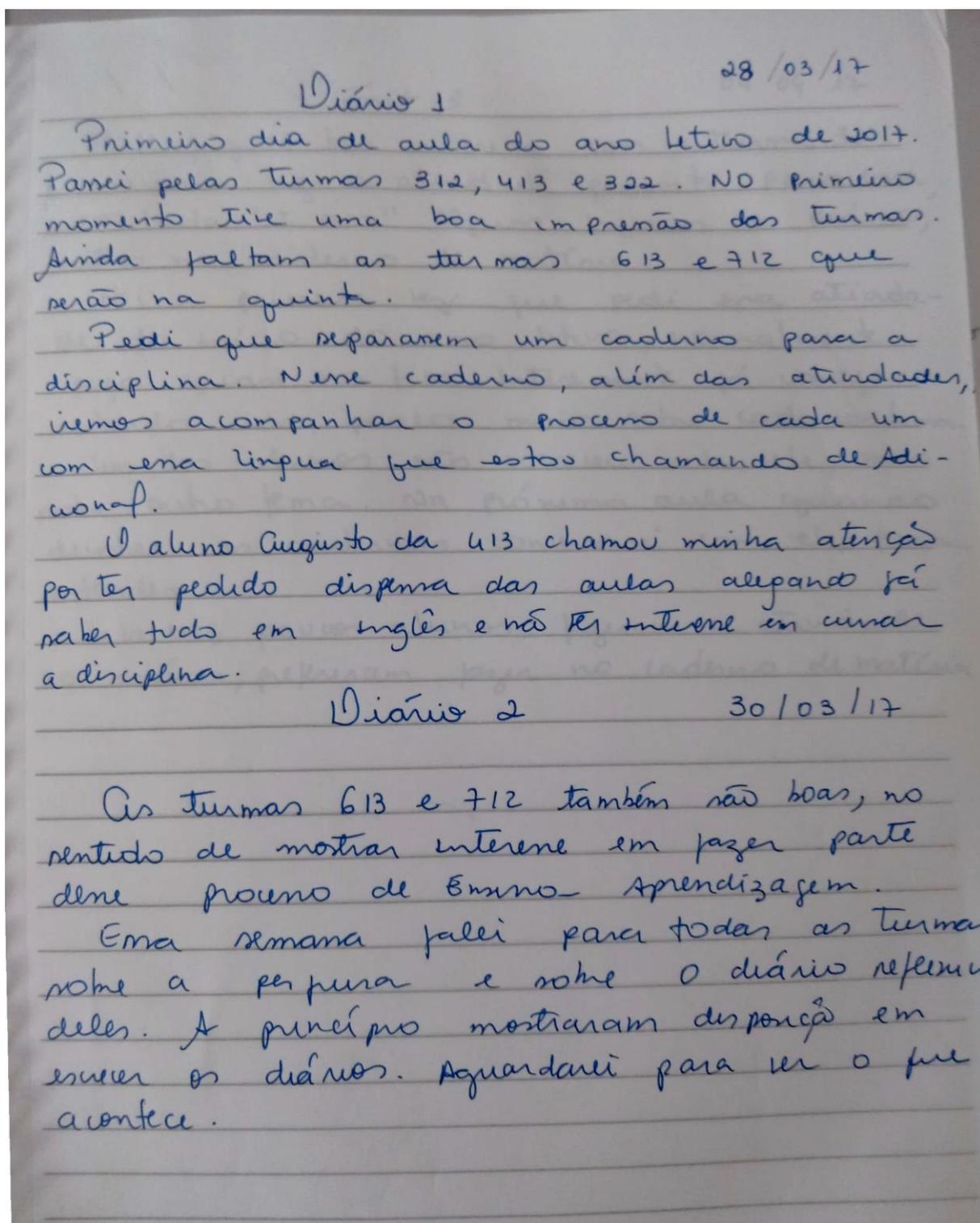
Não

MACEIO, 10 de Setembro de 2019

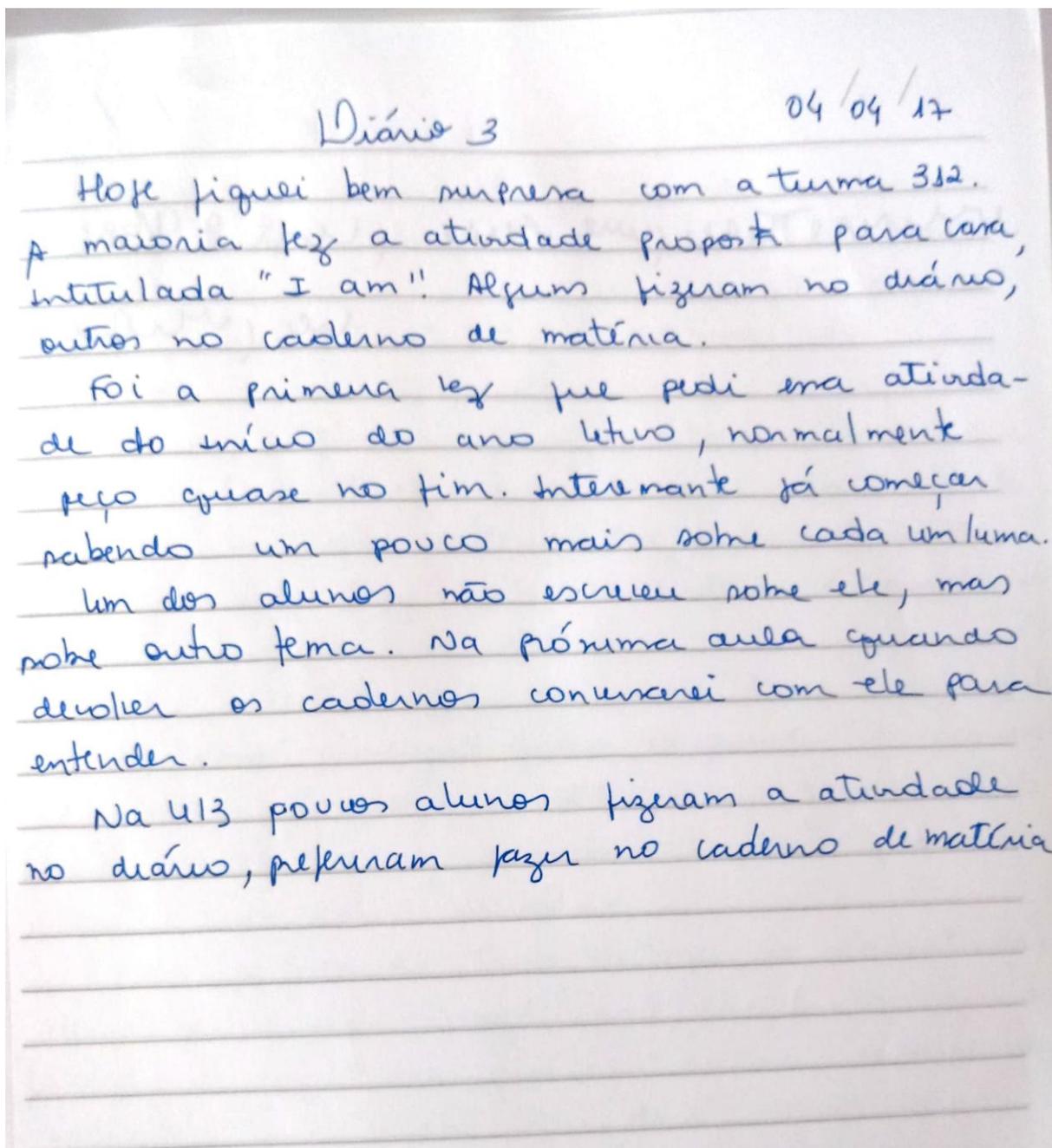
Assinado por:  
Luciana Santana  
(Coordenador(a))

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

## ANEXO B



## ANEXO C



## ANEXO D

06/04/17

Diário 4

tenho 5 turmas. Não gostaria de escolher a "melhor turma", até porque isso é muito relativo. Uma turma é formada por diferentes pessoas com diferentes características, interesses, etc.

Então como estou voltando meu olhar para a minha prática - e essa prática entende que o outro é parte dela - decidi que farão parte da pesquisa, como participantes, as/os estudantes que quiserem fazer parte. Um critério é aqueles/as que produzem os diários.

Hoje solicitei que escrevam: "Diary: my English Classes". Nessa produção quero compreender o processo de Ensino - Aprendizagem deles, o que houve antes do nosso contato e as primeiras impressões sobre nossas aulas nessas duas semanas.

No período da Tarde de hoje, no momento das APs (Atividades Pedagógicas), enquanto pensava no que fazer nas próximas aulas, deparei-me pensando nas aulas que dera nessas duas primeiras semanas e percebi que tenho dado um enfoque às questões estruturais dos textos trabalhados. A medida em que lia os textos nas turmas e discutia o que autor/a quer dizer e o que temos a acrescentar - concordando ou não com tal autor/a - vinham outras questões como: "a quem o 'me' pronome está se referindo?"; "Observe o 'but' utilizado numa oração"; "está quem a expressão 'on the other hand'... O que ela quer dizer?"; Sei que essas questões estruturais, linguísticas, também fazem parte desse processo de Ensino - Aprendizagem.

zagem de outra língua, mas estou pensando se a ênfase dada a essa parte não está sendo maior que a outras.

Se desejo que a língua inglesa seja uma língua Adicional, será que estou no caminho certo? Na verdade será que há um caminho?

Hoje trabalhei o texto "Reading strategies". O objetivo da aula foi ajudar as/os estudantes a encontrar suas próprias estratégias para ler/compreender os textos que visão.

## ANEXO E

5

11/04/17


 Eu ainda não tinha me dado conta do quanto eu me sinto mais confortável falando de estrutura linguística... Minha Nona!

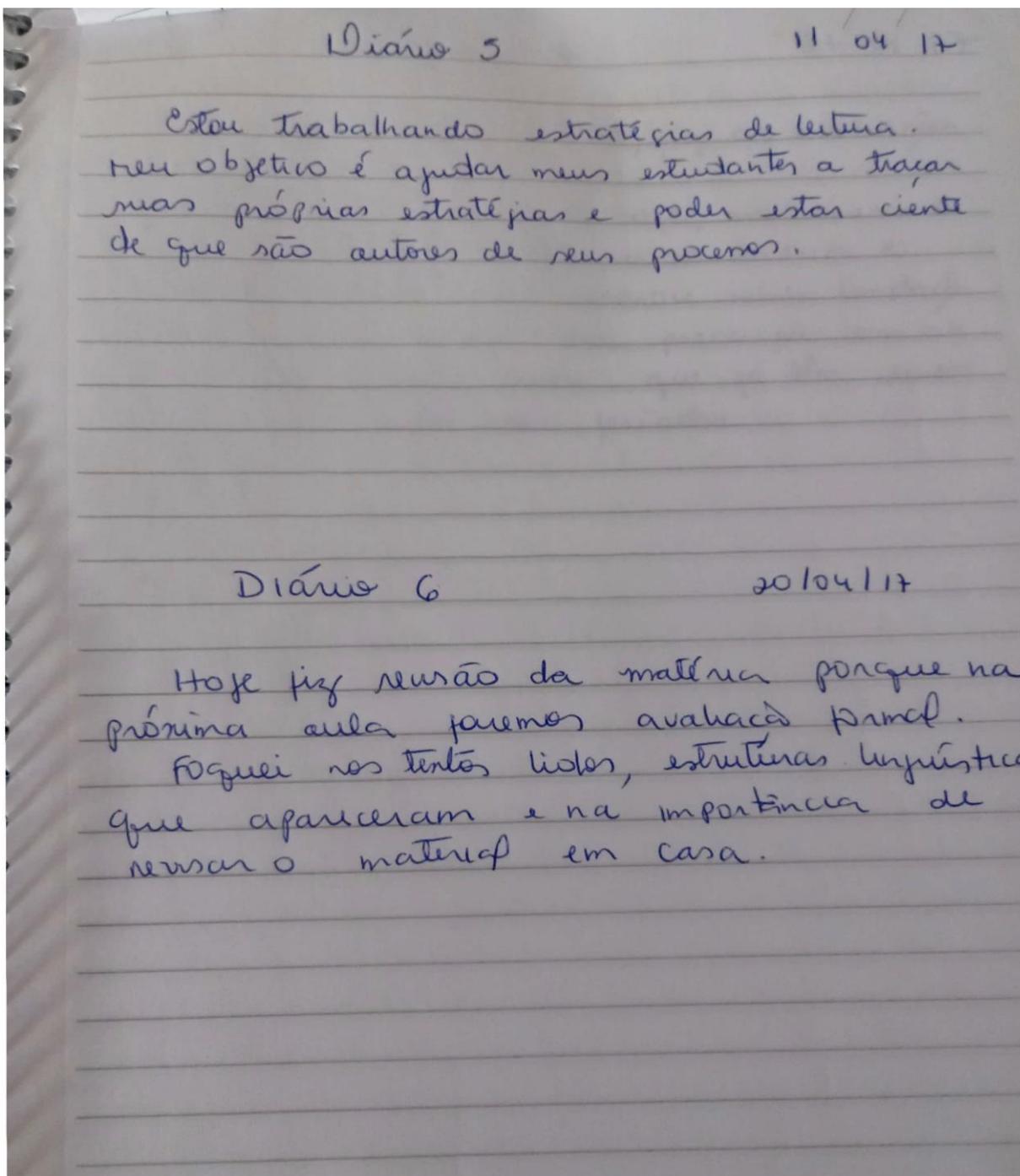
A cada texto nós discutimos o que o autor quer dizer, interpretamos, saímos do texto para trazer nossas reflexões, mas acabei de perceber que fico mais segura ~~na~~ ao falar das questões estruturais.

Hoje foi "stop to do" e "stop doing"; "opposites"; "modal verbs"; "used to" e "to be used to".

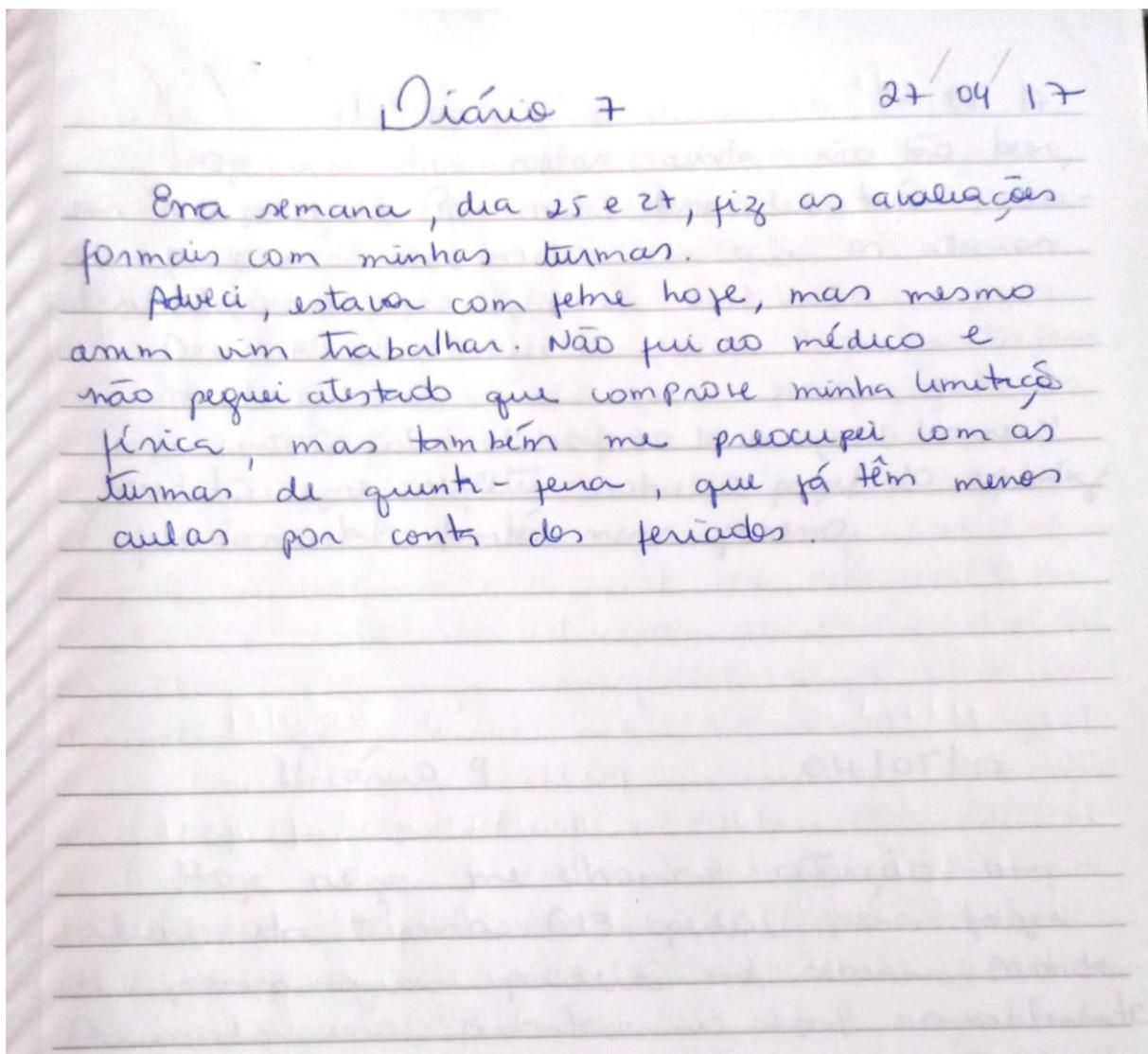
Hoje não esperei nem a aula acabar para anotar isso. Enquanto a turma está respondendo às questões, estou eu aqui a refletir sobre o que acabara de fazer e como me senti dentro de uma zona de conforto. O desafio que lancei para mim mesma é tentar sair da zona de conforto.

Pedi como homework que escrevam sobre o processo deles de aprendizagem de língua.

## ANEXO F



## ANEXO G



Diário 8

02/05/17

Hoje vim dar aulas ainda não tão bem, em recuperação. Por conta dessa limitação, decidi preparar uma aula em que os alunos trabalhassem mais que eu em sala.

Devolvi e corrigi a prova com a turma e em seguida pedi que produzissem um texto intitulado: "How to be a good learner". Acredito que refletir sobre o papel do aprendiz é fundamental também nesse processo.

Diário 9

04/05/17

Hoje algo me chamou atenção. Um aluno da turma 613 pediu para fazer a prova que perdeu na semana passada. Quando isso acontece no IFAI normalmente os professores pedem que o(a) estudante abra um processo. Esse processo tramita por algumas coordenações e dependendo da justificativa e com provantes documentais ele será deferido ou indeferido. O docente também dá seu parecer.

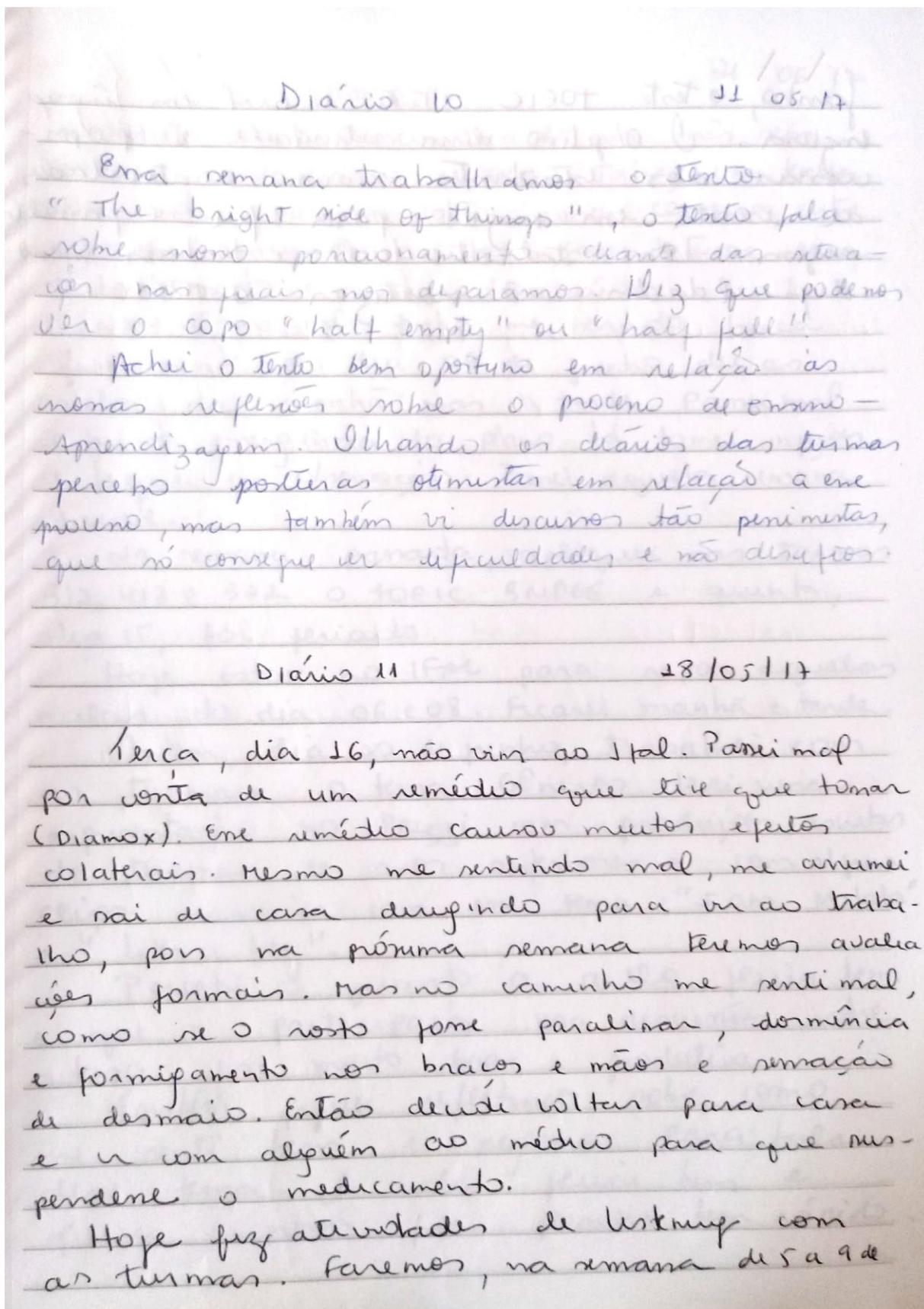
De uma forma geral, não peço que as pessoas das minhas turmas abram processos, esute-as e façam a prova ou combino para a próxima sessão de média.

Como de costume, perguntei ao aluno porque não veio fazer a prova no dia marcado. Ele me disse que não está vindo à escola, nem as minhas aulas porque não tem dinheiro para pagar a passagem e que hoje "maiseu" no ônibus para poder vir. Isso me tocou profundamente. Infelizmente essa é a realidade de muitos dos nossos alunos da escola pública.

Quando ele terminou a prova perguntei se ele não tinha auxílio do Instituto. Ele me disse que sim, mas que está atrasado. Fiquei pensando em como a má administração do dinheiro público, o atraso no repasse de verbas e tanta corrupção tem afetado todos nós.

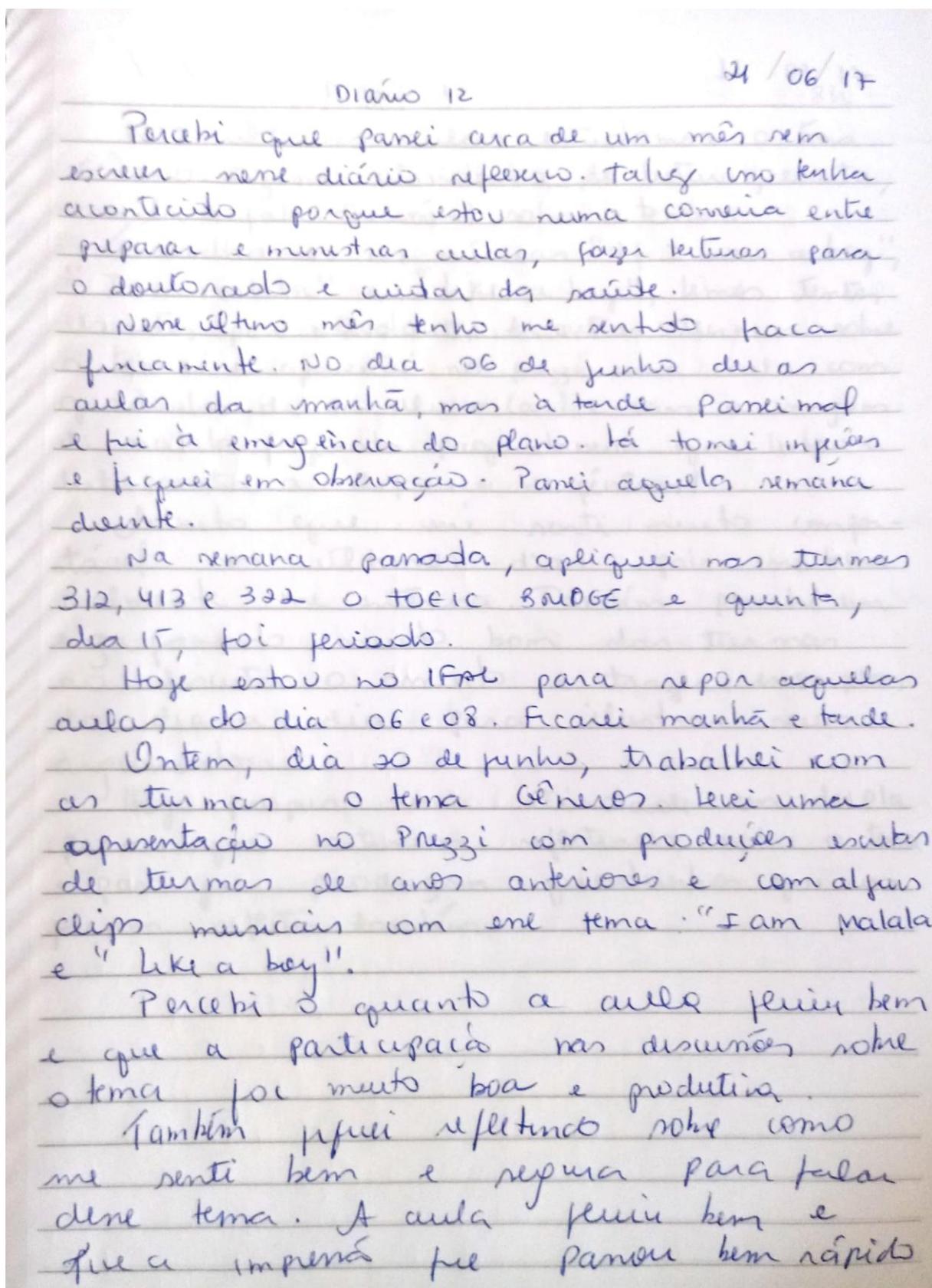
Pensei também em como julgamos o outro antes de ouvi-lo e como é importante o diálogo.

## ANEXO I



junto, o teste TOEIC - Teste de nível em língua inglesa. O objetivo desta atividade é proporcionar aos estudantes o acesso a atividades de escrita em inglês para que a família veja com tal atividade e tenham menos dificuldades ao realizar o TOEIC.

## ANEXO J



## ANEXO K

DIÁRIO 13

11 / 07 / 17  
8h

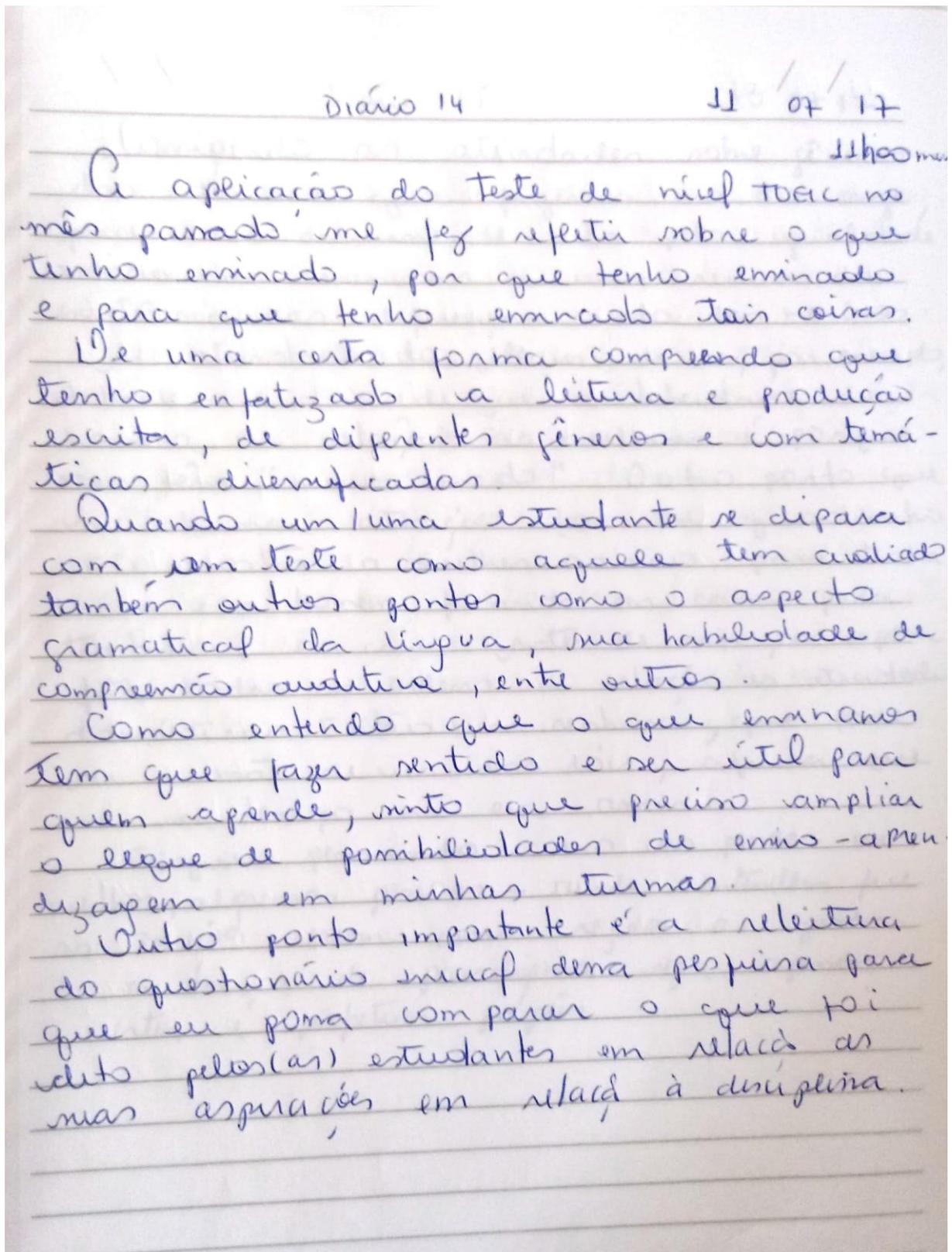
Nas últimas aulas estudamos o tema Gêneros. Fizemos atividades de leitura, escrita, escrita e fala (discussões) sobre o tema.

Trabalhamos as músicas "If I were a boy", "I am Malala" e "Like a boy", lemos textos escritos por estudantes de outras turmas sobre o tema e apresentei no próximo uma aula com quadrinhos de ex-alunos(as) e com a imagem de Malala (garota paquistanesa que lutou e luta contra a diferença de gêneros).

Admito que me senti muito confortável nos últimos dias, pois esse tema realmente me interessa. Também percebi um engajamento muito bom das turmas ao discutir o assunto e trazer exemplos do dia-a-dia para ilustrar seus argumentos.

Hoje propus uma atividade em dupla para que continuem refletindo sobre o tema e para que produzam quadrinhos que nos façam refletir também.

## ANEXO L



## ANEXO M

Diaño 15 13/07/17

Comipindo as atitudes sobre gêneros das turmas que fizera no dia onze, percebi um discurso de luta pela igualdade vindo das meninas e uma recusa da existência das diferenças vindo dos meninos.

A atitude do Allan, da 312, por exemplo, defende a ideia de que a liberdade dos homens em relação às mulheres é porque eles têm "menos medo". Outro ponto que me chamou atenção foi seu quadrinho. Ele mostra a mulher saindo para trabalhar e o homem ficando em casa para trabalhar em casa. Antes de sair, a esposa dita todas as ordens em relação às atividades domésticas. Então uma senhora, que pode ser a mãe de um dos dois, afirma que em seu tempo não era assim.

Fiquei pensando como as pessoas - ou melhor, algumas pessoas - ainda entendem que as exclusões sejam como regra ou que a mudança de paradigma seja apenas mudar e perpetuar papéis.

## ANEXO N

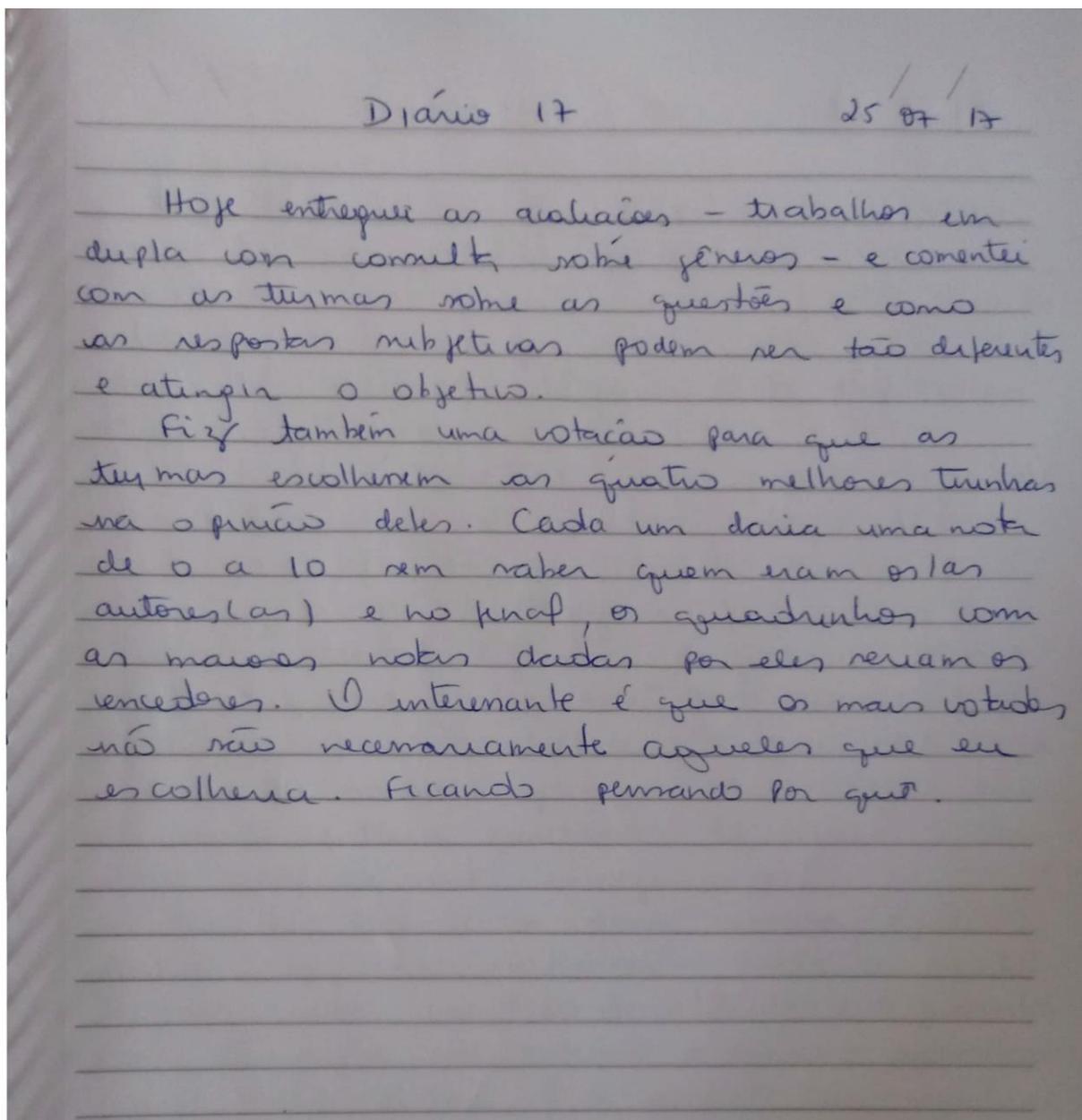
DIÁRIO 16 20/17

Hoje concluí o material sobre os tempos verbais. O que vai me deixando aliviada é o fato de saber que não estou deixando de lado um ou outro aspecto da língua.

Quero dar uma visão geral para os/as estudantes, mas também quero - através da língua - pensar sobre as questões que cercam nossa sociedade e nossa vida diária.

Além de ter dado aula importante sobre os pontos estruturais da língua, fiz a conexão dos textos/diários produzidos pelos/as discentes. Muito bom ver algumas pessoas desconhecendo sobre seus próprios e impressões acerca de cada aula.

## ANEXO O



## ANEXO P

DIÁRIO 18

08/08/17

NO último sábado, dia 05 de agosto, tivemos no Instituto um plantão pedagógico. Na ocasião, tive contato com alguns responsáveis pelos discentes. Uma das mães me fez refletir sobre como o/a jovem dá sentimentos diferentes de nós adultos em algumas situações.

Ela me disse que seu filho se sentia à vontade para tirar algumas dúvidas comigo, de forma particular, sem expor a dúvida em público, mas que não conseguia fazer isso com outro professor de outra disciplina, pois o professor parecia "zombar" dos alunos(as) que expõem suas dificuldades. E que "não fazia perguntas na sala por que seus colegas passam a aula inteira zombando do aluno e com isso ele se sente envergonhado".

Lembrei por conta dessa conversa, que preciso - enquanto professora - falar em minhas turmas sobre esse tipo de atitude e o quanto ela atrapalha meu processo de ensino - aprendizagem. Outra reflexão é a respeito da magnitude que se dá a tal ação e as consequências disso.

Essa questão me fez lembrar o quadrinho produzido por uma aluna minha em 2013, que tem como personagem "Jane Sol". Ele fala sobre uma garota que sofre bullying, mas que aparentemente não se importa. Coloquei esse quadrinho em nossa prova bimestral para que reflitam. Na próxima aula, o próximo

tema parturici del. 21 am 110

comert, etapele de sub ciberneta sunt  
 cunoscute, si se pot realiza cu ajutorul  
 tehnologiei moderne, care permite  
 o comunicare directa si eficienta  
 intre persoanele implicate in procesul  
 de productie si distribuție. In acest  
 context, este important sa se asigure  
 calitatea produselor si serviciilor  
 oferite, precum si siguranta datelor  
 si tranzactiilor.

## ANEXO Q

29/08/17

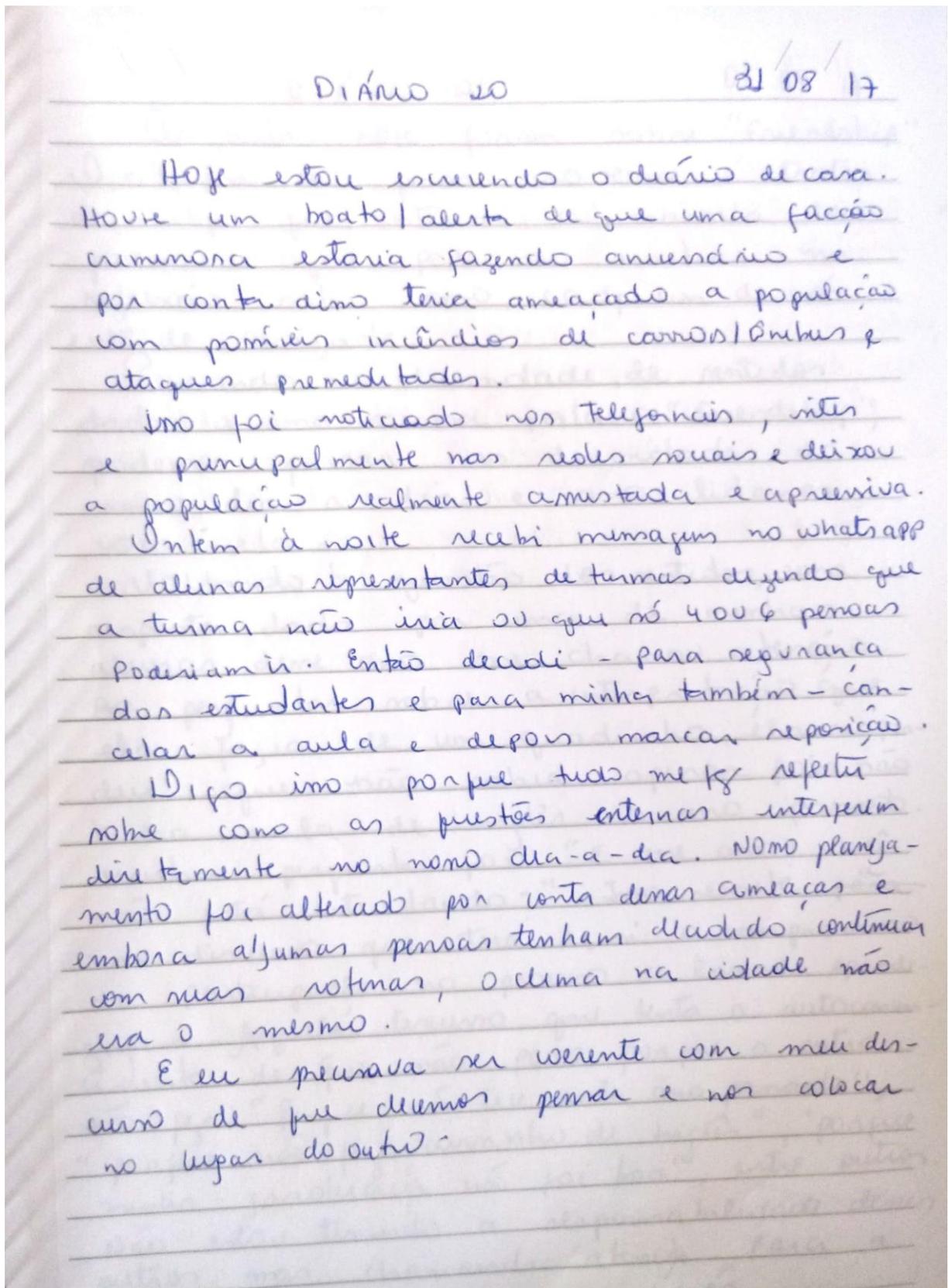
DIÁRIO 19

Quando queremos que uma língua seja adicional meio que forçamos a barra e limitamos nomes próprios outros para que sejamos só o que queremos ser.

lembro que nos mestrado, nas aulas como professora - pesquisadora, não ensinava gramática. Dizia e acreditava que estava fazendo letramento crítico.

Hoje tento trabalhar um pouco de cada. Estou certa agora? Estava errada antes? Não sei. A questão não é está ou não está. Mas fazer as coisas de forma mais consciente, ética e coerente.

## ANEXO R



## ANEXOS

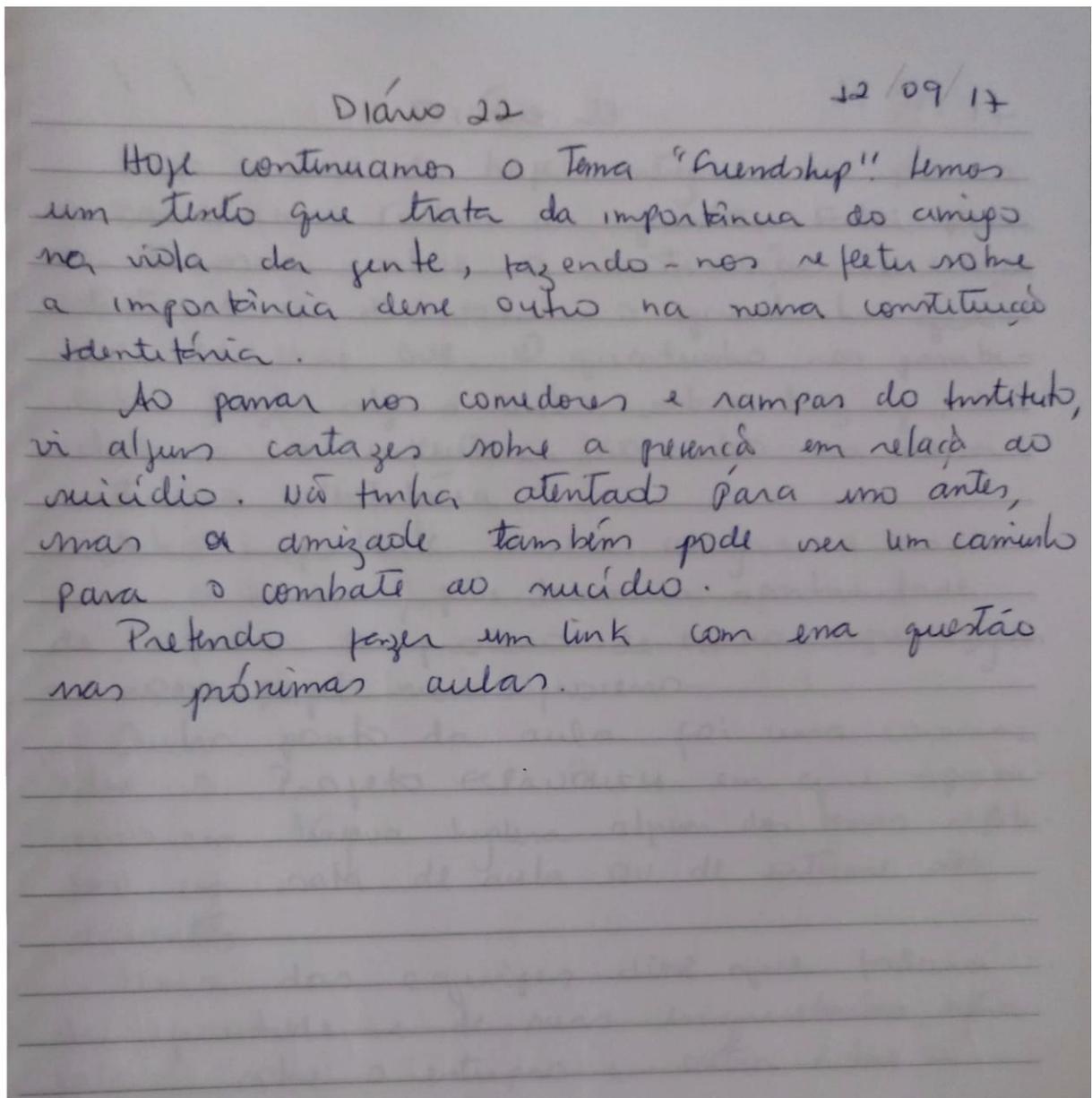
DIÁRIO 21 05/09/17

As aulas hoje foram sobre "friendship". O objetivo ao pensar no tema é tratar de algo que interessa a maioria dos jovens e que pode nos auxiliar na reflexão sobre como cada um de nós entende amizade.

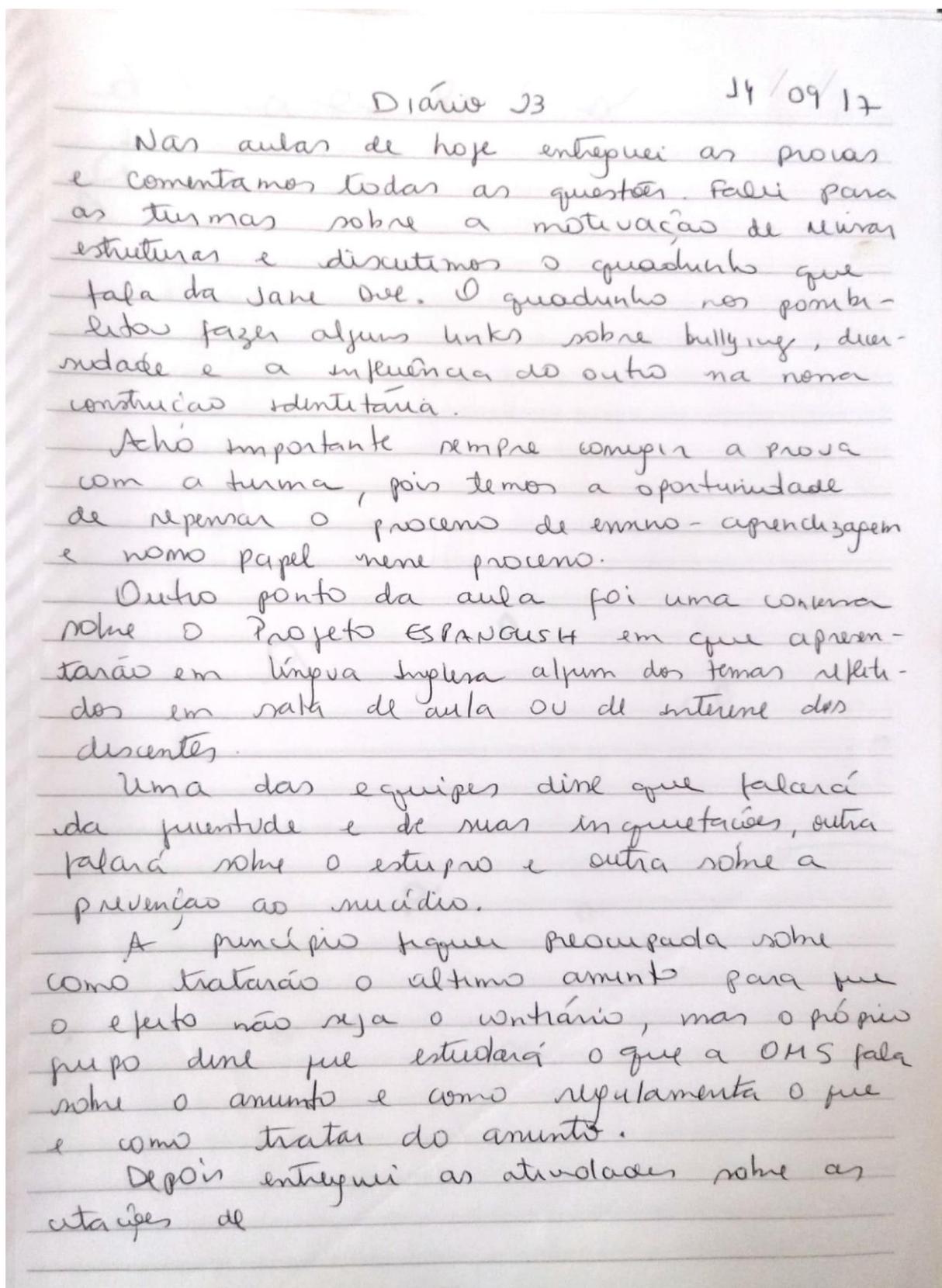
Pensando na diversidade de sentidos dados a uma mesma palavra "friendship", podemos pensar nas diversidades do nosso dia-a-dia e como lidamos com ela.

Voltando à questão dos sentidos, uma resposta dada por uma de minhas alunas deste ano me chamou atenção. Ao perguntar sobre a interpretação que ela fazia de um quadrinho, ela respondeu que não sabia opinar pois não tivera aula de inglês no ano passado. Minha pergunta foi: "E esse ano? Você não está estudando?". Isso remete para um discurso que tira de si o compromisso de participação no processo de Ensino-Aprendizagem. Aquelê discurso que tenta o autoconhecimento de que não posso porque o outro não fez: "Porque não tive aula ano passado", "porque não fiz curso de inglês", "porque minha graduação não foi boa", entre outros. Não estou tirando a responsabilidade desses outros, mas chamando atenção para a mudança que começa em nós.

## ANEXO T



## ANEXO U



## ANEXO V

Diário 24

Esta semana as turmas estão apresentando em sala seus trabalhos para o Esplanish.

Tem trabalhos muito bons. A turma 422 está fazendo uma espécie de jogral com música sobre diurnidades e preconceitos. A 712 está abordando os temas que envolvem a juventude: amizades, bullying, depressão, relações familiares, preconceito e tentativas de suicídio. Fizaram um trabalho bem conectado em forma de mural e passaram a questão do suicídio como não é a melhor saída.

No mês passado o campus estava na campanha contra o suicídio. Acredito que fazer pensar sobre esses temas ainda seja uma boa maneira de prevenir.

## ANEXO X

## Diário 25

Tivemos ontem as apresentações do Espanglês nos dois turnos.

Foram apresentações muito boas, tanto as de inglês quanto as de espanhol.

A turma 713 apresentou uma peça de Romeu e Julieta. Foram fluentes e interpretaram muito bem os personagens. Mas o fato de terem apenas reproduzido as falas, o cânon sem intervenções ou reflexões mais contemporâneas me preocuparam. Estamos fazendo campanhas de conscientização contra o suicídio e a peça termina justamente com um suicídio e o posterior alívio.

Se fosse uma turma minha, provavelmente eu pediria para depois da peça contextualizar a época em que foi escrita e trazer reflexões sobre como o suicídio não é a melhor saída.

A 712 comoveu a plateia ao mostrar como uma mãe se sente ao perder seu filho para o mundo do crime, entre tantos outros temas e reflexões que tiveram.

A 422 fez um jornal muito bem organizado. Pararam de fazer clara a reflexão que fizeram sobre o tempo diárias.

## ANEXO Z – TEXTOS ANTIGOS

## A SALA DE AULA

Josenice Cláudia Moura de Lima

Entro na sala, saúdo os alunos e recebo como resposta sorrisos, saudações, olhares...

Iniciamos mais um momento de reflexão, conhecimento, descontração, troca, crítica, participação.

Sinto-me realizada na profissão que escolhi. Sei da importância de meu trabalho e meus alunos também. Infelizmente a sociedade e muitos governantes ainda não despertaram para a grandiosidade da educação. Talvez eles tenham esquecido que já passaram por uma sala de aula, já aprenderam com seus professores, já fizeram amigos entre os colegas, já contribuíram com sua experiência de vida numa sala de aula.

No momento em que iniciamos uma aula, esquecemos o descaso dos governantes e de parte da sociedade e nos concentramos naquele momento. Na experimentação do saber.

Maio 2006

## ANEXO AA – TEXTOS ANTIGOS

*Aos meus “lunos”*

*Não estranhem o título de meu texto... Certa vez ouvi que a palavra “aluno” significa “sem luz”, por isso quero usar o neologismo chamando-os de “lunos”, iluminados.*

*Já escrevi muitos textos tratando de educação ou sala de aula, mas aqueles eram tão cheios de questionamentos, dúvidas, insatisfações e até de reflexão se acertara na escolha profissional.*

*Nós sabemos que a sala de aula é um ambiente cheio de conflitos, frustrações, mas também de superações, descobertas, ascensões, amizades, companheirismo, amor ao outro, partilha e tantas outras coisas boas que temos e somos.*

*Hoje, de uma forma especial, quero dizer que sou muito realizada por ter escolhido essa profissão, por saber que tenho contribuído para formação de pessoas.*

*A vocês meus agradecimentos... Desde a criancinha de três anos, nas aulas de inglês, até meus alunos formados em cursos superiores. Ensinei, é verdade. E tenho a certeza que aprendi muito mais.*

*Josenice Cláudia*

## ANEXO BB- TEXTOS ANTIGOS

### DESTINO

Vocês não vão acreditar, mas tenho que contar para que sirva de lição. Realmente a leitura é muito importante: ela pode mudar a nossa vida.

Eu tinha 14 anos. Ele, 16. Eu estava apaixonada por ele, tipo amor platônico – amor impossível de se realizar, não correspondido e que só tem graça quando o outro nem imagina.

Naquela época o conheci por acaso (estudávamos na mesma escola) e nos tornamos amigos. Com o passar do tempo fui me conformando que deveríamos continuar sendo apenas amigos. E foi isso que fomos por dois anos.

No último ano da escola, nossa amizade se tornou ainda mais forte. Eu sabia todos os seus segredos e ele os meus –exceto que eu ainda era apaixonada por ele. Aquela paixão era um sentimento sufocado, abafado por outro que tinha se tornado mais importante: a nossa amizade.

Foi por respeito à nossa amizade que nunca tinha me declarado para ele, pois temia que ele se aproveitasse da ocasião para ficar comigo, uma amiga por quem ele não era apaixonado, ou pior: que ele se afastasse de vez e não entendesse porque eu tinha escondido aquilo dele já que éramos amigos. Tudo passava pela minha cabeça, menos a possibilidade de ser correspondida – talvez por insegurança.

Foi no último ano do colégio que ele me deu um presente. Fiquei tão feliz, cheguei e guardei o presente como quem guarda uma imagem num santuário.

Quando saímos da escola (hávamos concluído o ensino médio) perdemos totalmente o contato, ele não me ligava, não ia lá em casa, não nos víamos nem sabíamos um do outro. Confesso que sofri muito com sua ausência. O pior era não entender porque uma amizade tão bonita não suportou o fim de um ano letivo. Algumas amigas diziam para eu me conformar, que talvez para ele eu tivesse sido apenas uma colega de escola e como saímos da escola, talvez, não tivesse mais importância para ele. Se elas queriam me confortar não conseguiam. Pelo contrário, ao ouvir isso eu ficava mais triste ainda. E assim se passaram 30 anos. Sem notícias.

Eu namorei uns dois rapazes, mas não os amei. Preferi ficar solteira até hoje. Mas não posso negar que sempre lembrava dele e ficava buscando explicações para aquela separação. Mas elas não vinham.

Até que há pouco tempo o reencontrei. Eu com 44 anos e ele com 46: duas pessoas adultas, diferentes daqueles jovens amigos. O encontro foi tão frio...

Estava voltando do trabalho quando ouvi alguém chamar meu nome, quando olhei era ele. Ele sorriu, perguntou como eu estava, disse que tinha casado, tinha dois filhos, estava bem. Eu disse-lhe que continuava solteira – por opção. Mas fiz questão de tirar aquela dúvida que durou 30 anos e perguntei-lhe o que tinha acontecido para ele ter sumido sem dar notícias. Então ele me disse que foi a minha resposta, ou melhor, a omissão da minha resposta que fez com que ele fosse embora. Eu fiquei com cara de interrogação. Ele então me perguntou se eu não tinha lido o livro (esse foi o presente que ele tinha me dado), então com a cara vermelha de vergonha tive de assumir que não tinha lido. Na verdade um presente dele era para mim como um vaso de cristal que tinha que ser guardado com muito cuidado. O livro não quebraria, mas eu achava que o guardando em lugar protegido eu o teria até o fim da vida, principalmente porque aquele presente era a única recordação que eu tinha dele.

Então ele me disse um pouco chateado: “livro é pra ler, não para guardar”. Percebi que ele estava falando sério e me desculpei, disse que teria como tarefa ler aquele livro. Ele, meio desconsolado, disse: “desconsidere a página 22. Eu concordei, me desculpei mais uma vez e me despedi.

Ao chegar em casa, peguei o livro e comecei a ler. Lembrei-me da página que tinha que desconsiderar e fui direto a ela. Lá estava escrito com a letra dele: “Não tive coragem de falar pessoalmente, não sei como você reagirá, mas preciso te dizer que estou apaixonado por você. É um sentimento forte, algo meio inexplicável, só sei que me sinto muito bem contigo e que não é apenas amizade. É bem mais forte. Se você também gosta de mim, me diz o que achou do livro e dessa declaração, mas se você está decepcionada e não sente nada mais que amizade, não diga nada. Eu entenderei e me afastarei para preservar os seus e os meus sentimentos.”

Não acreditei e reli umas quinhentas vezes. Era aquilo mesmo. Agora já era tarde. Confesso que me deu vontade de chorar, mas não chorei. Peguei o livro e terminei a leitura. Sabe qual era a mensagem do livro? A importância da leitura.

## ANEXO CC- TEXTOS ANTIGOS

## ONDE ESTARÃO (EI)?

Josenice Cláudia

Ontem morreu um rapaz. Disseram que estava envolvido com drogas e roubos. Ao ver aquele corpo me perguntei se ele havia freqüentado uma escola e como seria sua postura como aluno. Será que a escola o salvaria? Não sei. Não salvou.

Para falar a verdade, não concordo que a escola salve alguém. Infelizmente, teoria e prática são coisas diferentes. Acho que o papel da escola é mostrar novos horizontes, iluminar a mente, criar novas perspectivas, desvendar os olhos. Mas a educação por si só não salva (não estou falando no sentido religioso, mas no sentido social). Quem salva somos nós mesmos. Nós que temos que refletir sobre nosso papel e lutar para ascender.

Que a injustiça social existe é um fato. Mas não podemos nos conformar com ela, devemos querer mais. Nesse caso, a educação pode nos ajudar.

Aquele rapaz me fez pensar em quantos jovens precisam se salvar. Fico me perguntando onde estarão esses jovens. Se formados, empregados, desempregados ou encarcerados. Penso também onde estarei. Em como é árdua a missão de educar, como nos envolvemos, nos entregamos, nos decepcionamos e nos alegramos. Desejo que nenhum educador se arrependa de sua missão (acender a luz para os que estão no escuro), que a sociedade desperte a tempo de mudar essa realidade, e que eu não tenha mais fontes de inspiração como aquele rapaz.

## ANEXO DD – TEXTOS ANTIGOS

## Carta de um estudante a outro estudante

Josenice Cláudia

Chega uma época na vida em que paramos para pensar. Não sei por que, mas ao aproximar-se o natal as pessoas tendem a refletir sobre seus passos e avaliam-se naturalmente.

Sempre faço isso nesse período. O pior é que sempre chego à conclusão que deveria ter feito mais. Durante o ano inteiro ficava indiferente quando os professores começavam com aquele falatório todo: “pensem no futuro”, “estudem mais”, “não se dispersem” ... O pior é que eles tinham razão. E eu só caí na real no fim do ano... Acho que é o espírito natalino que acorda a gente...

Mas tudo bem. “Nunca é tarde para recomeçar”. Estou aqui com alguém que entende o que estou falando: você, que é meu colega, e talvez pense como eu.

Não importa se a gente só se dá conta das coisas nessa época. O importante é perceber, refletir e recomeçar. Feliz natal!

## ANEXO EE – TEXTOS ANTIGOS

## A IMPORTÂNCIA DO LIVRO NO BRASIL DO SÉCULO XXI

**Josenice Cláudia Moura de Lima**

Estamos vivendo num mundo globalizado. Onde a tecnologia é cada vez mais cultuada. Quando se trata de leitura, muita gente recorre à Internet. Lá as pessoas têm acesso ao mais diversificado acervo. Mas vale lembrar que nem todo conteúdo é confiável, nem toda fonte, segura.

O livro deve ter seu lugar de destaque na nossa vida. Vários são os motivos: a questão dos direitos autorais, a fonte segura e o contato direto que temos com o texto.

Como é gostoso ler um livro, grifar o que mais nos chamou atenção, pausar a leitura, deitar o livro sobre nosso peito, descansar, acordar abraçada com ele e retomar a leitura.

Quando prestei vestibular a redação tinha como tema: “Nem tudo que é novo se aproveita, nem tudo que é velho se descarta”. Esse tema serve para refletirmos que embora o livro seja mais antigo não deve ser descartado. Claro que temos que nos aperfeiçoar, acompanhar as mudanças propostas (ou impostas) pela globalização, mas seria ingenuidade de nossa parte não dar o devido valor à palavra escrita impressa num livro.

Lembro quantos livros foram meus amigos na minha infância e juventude e me acompanham até hoje, não só na sala de aula, mas também nos meus momentos de lazer.

Os contos de fadas... que me ensinaram a acreditar no amor, na amizade, no respeito e obediência aos pais...

Os romances, contos, crônicas, poemas que fizeram com que eu refletisse sobre o meu papel como ser humano...

Os livros técnicos, teóricos, didáticos que me acompanham no trabalho que escolhi por amor...

Todos eles contribuíram para minha formação, tanto pessoal quanto profissional. Seria bom que todos pudessem ter as mesmas recordações que tenho dos livros que li e vivi. Mas, infelizmente, nem todos têm acesso à leitura, ao livro.

Acho que os governantes deveriam investir na abertura de novas bibliotecas, para que todos tivessem acesso. Penso também que os pais – primeiros educadores – deveriam incentivar mais a leitura. Deveriam presentear seus filhos e filhas com livros. Para isso não seria necessário esperar que eles já soubessem ler. Existem livros para bebês, com gravuras, emborrachados ou plastificados. Esse ato já incentivaria as crianças desde cedo a amar a leitura, a cuidar bem do livro.

Realmente não posso negar a importância do livro no Brasil do século XXI, de forma particular, na vida de cada um de nós que não abre mão do conhecimento, da leitura, do crescimento pessoal e profissional. As novas tecnologias devem ser utilizadas. Claro. Mas isso não quer dizer que o livro deva ser colocado em segundo plano.

Precisamos conscientizar todos os brasileiros que a leitura é fundamental para formação de uma visão crítica. E é através do livro que enxergamos a visão do outro (autor) e construímos a nossa própria visão.