

# A TRANSFORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PANDEMIA: DISCURSOS PROFISSIONAIS NA (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA PROFESSORA NEGRA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

## THE ONGOING TRANSFORMATION OF TEACHERS IN THE PANDEMIC: PROFESSIONAL DISCOURSES IN THE IDENTITY (RE)CONSTRUCTION OF A BLACK TEACHER IN NORTHERN BRAZIL

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa 1  
Josefa dos Santos Silva 2

**Resumo:** O artigo objetiva refletir sistematicamente a (re)construção de identidade de uma professora negra no contexto tecnológico digital/virtual e de pandemia da Covid 19, compreendendo as contribuições das crenças e das emoções como um percurso dessa (re)construção identitária fronteiriça. A pesquisa é qualitativa, de cunho interpretativo com análise das percepções do contexto atual de ensino de Língua Inglesa, utilizando excertos de questionário aberto e narrativa autobiográfica da professora participante da região norte do Brasil. O debate possibilita reflexão sobre a integração do Eu-pessoal com expectativas e demandas do Eu-profissional enquanto mais complexa do que a mera justa-oposição do EU versus o OUTRO para a constituição de identidade profissional mais autônoma, reflexiva, consciente, politicamente ativa e com agência, possibilitando aos professores em (trans)formação se instigarem e se engajarem no Borderland Discourse [Discurso de Fronteira].

**Palavras-chave:** Identidades. Discurso de Fronteira. Trans(formação).

**Abstract:** The article aims to systematically reflect the (re)construction of identity of a black teacher in the digital/virtual technological context and the pandemic of Covid 19, understanding the contributions of beliefs and emotions as a path of this borderline (re)construction of identity. The research is qualitative, of an interpretative nature, with analysis of the perceptions of the current context of teaching English, using excerpts from an open questionnaire and autobiographical narrative of the participating teacher from the northern region of Brazil. The debate allows for reflection on the integration of the Self-personal with expectations and demands of the Self-professional as more complex than the mere just-opposition of the Self versus the OTHER for the constitution of a more autonomous, reflective, conscious, politically active and professional identity. with agency, enabling (trans)forming teachers to instigate and engage in the Borderland Discourse.

**Keywords:** Identities. Borderland Discourse. Transformation.

- 
- 1 Professora Adjunta da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Tocantins, Brasil. Doutora em estudos Linguísticos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) e coordenadora do PROFLETRAS (Mestrado Profissional). Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de professores de línguas. Grupo de pesquisa: Identidade(s), Crenças e Emoções na Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa numa Comunidade de Prática-CdP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3885079112744847>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845> E-mail: [selmaabdalla@uft.edu.br](mailto:selmaabdalla@uft.edu.br)
  - 2 Professora da Educação Básica do Tocantins. Vinculada ao PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) cursando doutorado em Linguística e Literatura). Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins(UFT) pelo Programa PROFLETRAS. Pesquisa em Linguística Aplicada com ênfase em formação de professores, identidades, tecnologias aplicadas ao context educacional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3256654381804726>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5867-0021> E-mail: [josefadossantosilva20@gmail.com](mailto:josefadossantosilva20@gmail.com)

## Introdução

Refletir sistematicamente sobre os discursos profissionais em uma narrativa autobiográfica e um questionário aberto realizado com uma professora negra da Rede Estadual de Ensino Básico do extremo norte do Brasil torna-se o objetivo desse artigo. Pois, ao compreendermos a linguagem enquanto constituinte de outras possibilidades de vida humana com diferentes relações de poder (DELEUZE, 2007), necessitamos, nos estudos da Linguística Aplicada (LA), continuar construindo os processos pelos quais a linguagem modifica ou mantém as relações de poder na sociedade, identificando ‘modos’ de domínio de ideologias de grupos hegemônicos e também interferir na ‘minimização’ que foi vastamente produzida e difundida de que as relações de poder não se assentam na linguagem (FAIRCLOUGH, 1989).

Dentre outros possíveis modos, contestar no e pelo discurso de fronteira (ALSUP, 2006), em outros termos, é ato de atravessar fronteiras do discurso pronto, perpetuado, hegemônico, empoderado e de racismo construídos ao longo dos contextos históricos sociais, situado no presente estudo em processos de formação de professoras de língua inglesa.

O discurso é reconhecidamente responsável e relevante nos processos identitários vivenciados pelos que lutam para ter voz em espaços discursivos embranquecidos, esperando e persistindo para ter o lugar de fala dos discursos de fronteira<sup>1</sup>.

Compreender e utilizar as línguas como modos de (in)exclusão nesse processo de relações de poder e modos neo-colonizadores de narrativas de vidas dos minorizados (raça, étnica, digital, gênero etc) perpassa nesse artigo por (trans)formação de crenças e também pela compreensão da relevância das emoções na aprendizagem.

Com esse objetivo, pretendemos problematizar: como as professoras negras de língua inglesa estão se (trans)formando nesse contexto digital/virtual que se intensificou devido à pandemia?

Revisitamos estudos sobre formação de professores de língua inglesa (línguas adicionais) e identidade no discurso de fronteira (ALSUP, 2006; BARBOSA, 2015), trazendo as contribuições dos estudos de crenças e emoções para esse debate como processos inseparáveis da cognição (ROSIEK, 2003; ZEMBYLAS, 2003) que não podem ser investigadas descontextualizados do histórico social vivenciados pelos sujeitos que se (Trans)formam e modificam relações de poder nos discursos (BUTLER, 2003; DELEUZE, 2007; FAIRCLOUGH, 1989).

A metodologia é qualitativa de cunho interpretativo da narrativa, história de vida (FLICK, 2013; PINEAU, 2006; GOODSON, 2001), emoções e percepções de uma mulher negra, professora de língua inglesa de uma escola pública do norte do Brasil.

Para Zembylas (2003), a pesquisa narrativa tem se mostrado instrumento poderoso para compreendermos as emoções e os processos constitutivos identitários de professores. Em nosso estudo, as identidades fronteiriças das mulheres negras professoras de língua inglesa estão em contínuas (trans)formações nesse diálogo entre emoções e crenças, permeadas de discursos e narrativas sociais do Eu-pessoal e Eu-profissional.

## Discursos de fronteira e (Trans)formação identitária de professores

A formação de professoras de línguas se intensificou a partir das décadas de 80 e 90 em território brasileiro, influenciada principalmente por paradigmas qualitativos de pesquisas ao indicar que “a área de formação do professor de línguas tem proporcionado o aumento da percepção dos vários problemas, tensões e conflitos presentes nos processos de ensino e aprendizagem [...]” (MATTOS; JUCÀ; JORGE, 2019, p.66).

Nessa perspectiva de paradigma pós-estruturalista, a Linguística Aplicada, no Brasil, propõe uma agenda contínua e revisitada/revisada de pesquisa aplicada à linguagem com escopo voltado

<sup>1</sup> Neste estudo entendemos por Discurso de fronteira: é o discurso no qual há evidência de integração ou negociação entre o Eu-profissional e o Eu-pessoal. É no discurso de fronteira, e por associação das várias fronteiras ou bordas subjetivas ou senso de si mesmo, que professores em pré-serviço podem descobrir como se moverem da identidade de alunos para a identidade de professores, como também podem incorporar/personificar uma identidade de profissional de professor eficaz sem sacrificar suas prioridades e paixões pessoais (ALSUP, 2006, p. xiii- xiv- tradução nossa).

a condutas sociopolíticas com questões relevantes e urgentes (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006) sobre grupos marginalizados e silenciados perante o sistema vigente, entre eles, destacamos nesse estudo feminismo, negritude e profissão docente.

A perspectiva dessas pesquisas é dialogar com as vivências dos participantes de modo situado, constituindo um espaço no qual os participantes tenham seu local de fala (MOITA LOPES, 2006) e que os pesquisadores não falem por eles. Para Santos (2020), esses estudos se assentam na população do Sul e orientam a necessidade de ruptura com a hegemonia de culturas do Norte como centro de produção de valorização. Isto ressignifica para os nativos de outras realidades culturais o sentimento de pertencimento e valorização do que se situa em seu uso social, entendida nessa pesquisa enquanto ensino aprendizagem de língua inglesa no Brasil para mulheres negras e economicamente desfavorecidas.

Dessa reflexão, parece-nos ser contribuição no campo da formação continuada de professores perceber a relação de opressão/resistência dos negros professores de língua inglesa devido à associação da branquidão associada ao falante nativo do inglês e que está ausente nos professores negros, causando expectativa cultural dos alunos em relação ao falante 'europeu branco' (MATTOS; JUCA; JORGE, 2019).

Nesse contexto, a formação continuada engaja-se com a necessidade de perceber a professora mulher negra enquanto sujeito que em suas aulas 'denuncia, subverte, esclarece essa hierarquia subordinante' (ALENCAR, 2017) amparada pela linguagem de uso social num aporte ideológico bem tecido que nos desafia a "refletir, questionar e olhar através de várias lentes o fértil terreno das identidades" (BARBOSA, 2015, p.7).

Essa formação é processo que deve ser compreendido em contextos históricos e discursivos com perceptíveis desconstruções categóricas, construindo-se relações instáveis de poder, possibilitando enquanto consequência a não generificação identitária, tornando essas transformações cada vez mais fronteiriças e resistentes (BUTLER, 2003).

Resistir, pois, perpassa pela compreensão de poder (des)construído na linguagem em uso social como um jogo de forças (DELEUZE, 2007) complexas entre as quais estão as emoções, podendo transformar as relações de empoderamento social desses sujeitos em (Trans)formação (ROSIEK, 2003).

Torna-se inteligível questionar se as professoras negras de línguas conseguem se (re) constituir num projeto social que as desfragmente, reunindo o eu-pessoal, eu-profissional com emoções, crenças e identidades fronteiriças, podendo influenciar respostas emocionais e cognitivas de seus alunos, no processo conceituado por Rosiek (2003) de andaimes emocionais.

Acreditamos como esse estudioso que a aprendizagem é processo inseparável da cognição e emoção e que o discurso é a escuta das emoções, e quando o fazemos compreendemos as 'formas de ser e sentir'(ZEMBYLAS, 2003) e o que afeta a (Trans)formação da identidade.

Na perspectiva de discurso de fronteira, as identidades vão se (re)constituindo nesse lugar de fala, de ter voz, que é instável, inquieto, movimentado.

Por isso acessamos também a concepção de Outridade (SIMÃO, 2004) como 'modos' de percepção do outro (pessoa, coisa, natureza), mas que também ao dialogar com o Eu-pessoal e o Eu-profissional, cria conflitos que estão em nós mesmos e que não se encaminham para um conjunto concluído, para uma resposta, entretanto possibilita mudanças no pensar e agir.

Esse processo de 'tensão' se dá no território discursivo de fronteira em que o Eu está em transformação identitária continuamente, aceitando que "as identidades são múltiplas, transitórias, em conflito, transformacionais e transformativas em sua essência e possuem a capacidade de agenciamento, não podem ser analisada isoladamente de um contexto social e histórico[...]"(BARBOSA, 2015, p.8-9).

Nesse entrelace, a formação de professoras negras de língua inglesa exige compreensão de multidimensionalidade identitárias em que linguagem, poder e processo identitário fronteiriço dialogam com crenças, emoções e o sócio histórico de origem racista no Brasil, fazendo emergir problematizações que não podem ser compreendidas isoladamente, desagregadas e (re)construídas com silenciamentos.

O processo de ensino aprendizagem de línguas podem constituir modos de exclusão, trazendo consequências, entre elas, o fortalecimento da hegemonia de grupos com acesso a

‘outros/mais’ meios de interação social (RAJAGOPALAN, 2006), acentuadamente as tecnologias digitais/virtuais e seus avanços instaurados nessa modernidade líquida, fluida, pós-estruturalista (BAUMAN, 2001)

Para além dessa exclusão, o letramento digital se mostra emergente nessa pandemia<sup>2</sup> que se instaurou no planeta, como modo de resistir à hegemonia de grupos com acesso à informação e comunicação virtual. No contexto educacional, escancararam-se, no Brasil, durante a pandemia, lacunas de letramentos digitais e mesmo i-letramentos<sup>3</sup> digitais, pela falta de acesso à internet, escassez de distribuição da rede aos grupos menos favorecidos economicamente devido à ausência de políticas públicas de acesso à TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), tendo como consequência a intensificação dos sofrimentos impostos às minorias.

## **Emoções e Identidade fronteira de uma professora negra do norte do Brasil**

A pandemia da Covid-19 foi o acelerador de problematizações que se encaminhavam lentamente para a emergência das escolas públicas brasileiras. Nesse complexo panorama que enfrentamos de escolas fechadas, alunos evadidos, processos formativos de professores suspensos, políticas públicas interrompidas entre outros acometimentos físicos e mentais de alunos e professores, (re)construir concepções e (trans)formar crenças e emoções de professores tem ressurgido como uma possibilidade de reinventarmos a escola pública, fazendo-a resistir ao escasso interesse das políticas que se instauraram no Brasil as quais fazem avançar o ensino privado, acelera-se o ensino a distância e revitalizam o esquecimento das minorias e da questões de vulnerabilidade social e econômica das regiões mais pobres.

Neste artigo, não vamos debater sobre a questão da profissão SER professora ou no escasso quantitativo de professoras negras em país predominantemente negro como o Brasil. Interessamos fazer um recorte nesse estudo com as professoras de língua inglesa e suas problematizações percorridas ao longo da seção anterior desse artigo. Focamos acentuadamente na professora que é mulher e negra como o espaço de mutação afetiva e discursiva do eu-pessoal com o Eu-profissional para problematizar, dialogar e transformar sua identidade que se propõe fronteira.

A identidade fronteira reflete sobre essa integração de aspectos do Eu-pessoal com expectativas e demandas do Eu-profissional:

é muito mais complexa do que a simples junção das duas partes (ALSUP, 2006), ou, ainda, do que a mera justaposição do EU *versus* o OUTRO para a constituição de uma identidade profissional mais autônoma, reflexiva, consciente, politicamente ativa e com agência. Tal sinergia do EU *versus* Outro, do EU-pessoal *versus* Eu-profissional, envolve trazer essas partes binárias juntas, misturá-las e fundi-las, proporcionando uma colisão entre as ideologias pessoais e as expectativas profissionais vivenciadas nas práticas pedagógicas existentes nas escolas públicas de ensino, trazendo à tona uma terceira face identitária renovada, que se deslocou para uma percepção do EU com os OUTROS. Para que isso ocorra é necessário proporcionarmos atividades e instâncias que instiguem nossos alunos em formação a se engajarem no *Borderland Discourse*<sup>4</sup> [Discurso de Fronteira] (BARBOSA, 2015, p.3).

2 A Pandemia causada pela COVID 19 (Corona Vírus) a qual teve início em março de 2019 no Brasil.

3 I-letramentos como uma negação do direito ao letramento digital. Um processo em que os instrumentos/aparatos que não estão disponíveis socialmente para o letramento.

4 Borderland discourse- discourse in which there is evidence of integration or negotiation of personal and Professional selves. It is at the discursive borderlands, and by association at the borders of various subjectivities or senses of self, that preservice teachers can discover how to move from being students to being teachers, and can learn how to embody a workable professional teacher identity without sacrificing personal priorities and passions.

Essa junção das binaridades, mistura e fusão propostas pela autora são vivenciadas pela professora em uma narrativa autobiográfica e alguns excertos de um questionário aberto realizado com a professora participante desta pesquisa. Durante a narrativa, ela convive a generificação essencialista do ser negra em espaço de branquitude, viver à margem da economia e frequentar espaços legitimados pelos abastados e utiliza suas vivências pessoais, acrescidas das perspectivas de quem ela pode ser, dessa ‘terceira face identitária’.

Excerto1:

[Roberta] Sou negra e “Sou” professora de Língua Inglesa. E aconteceu dessa forma porque aos 10 anos de idade comecei a estudar essa língua, incentivada por minha madrinha de batismo, a qual afirmava nos idos de 1985: “Saber Inglês será importante para o seu futuro”. E no dia em que fizera tal proposta, ela também me revelava indiretamente, que no contexto de um cursinho particular de Inglês estavam crianças brancas e com poder aquisitivo maior. Assim, eu avançava na contramão do que era costumeiro para aquela época, pois o meu perfil era diferente de quem frequentava os referidos cursinhos. A cor não se diferenciava apenas no tom da pele, mas estava também no brilho do sapato, na estampa da roupa e nas paisagens que enfeitavam as lembranças das férias. Já naqueles tenros dias, eu me constituía uma resistente, e após quatro anos o custeio amadrinhado encerrou-se. No entanto, continuei estudando por conta própria e experienciei as metodologias de outras escolas de Inglês. Quando às portas do vestibular, não tive dúvidas quanto ao curso a ser escolhido: Letras. Atuo em sala de aula há 21 anos, e durante esse período trabalhei em instituições das esferas pública e particular, com diversas faixas etárias, desde a educação infantil até o ensino superior (Narrativa Autobiográfica).

A professora inicia sua narrativa “Sou negra e “Sou” professora de Língua Inglesa”. A (re) construção identitária é de fronteira a qual permeia ser negra e do ser professora de uma língua como o inglês com forte apelo histórico social do colonizador, do branco. Sendo fronteira, as práticas discursivas são mutacionais e com forte apelo (trans)formador, como é a representação social que se impõe a ser mulher negra e professora de língua colonizadora.

É nesse espaço discursivo que a professora vai reivindicar narrativas outras e impõe enfrentamentos, nos convidando a refletir sua identidade fronteira enquanto resistência a partir da língua(gem). Butler(2003) ao discutir sobre o feminismo e seus movimentos no mundo nos faz refletir que o feminismo só tem sentido no contexto político ideológico dessas lutas pelo lugar em que os sujeitos tenham espaço para falar que não seja pelo outro. Para a autora, o feminismo é racial(negro), econômico(pobre), gênero (mulheres, LGBTQ+), todas condições inseparáveis.

Saber inglês poderia mudar o futuro da ‘menina negra’ na percepção que também é afetiva da madrinha, todavia seria preciso se inserir em um espaço que ainda não pertence à mulher negra, o cursinho de inglês para ‘meninas brancas e ricas’, parece-nos que a branquitude traz um ‘rico’ próximo dela. A identidade é uma prática em que o sujeito não existe antes de sua ação, mas se constitui em seu fazer juntamente com os outros, que lhe fornecem (ainda que não propositadamente) os instrumentos e as instruções para sua constituição. Por isso, as relações sociais são de poder e a linguagem nos faz compreender como se dão esses processos delimitantes em nossas narrativas (FAIRCLOGH, 1989).

A menina (professora) negra encontrou na língua inglesa o racismo e as diferentes da sua condição econômica. Ela, vivenciando os ‘detalhes dos sapatos, das estampas...’, na fronteira feminista que vivia enquanto adolescente, transforma sua face identitária, deslocando a percepção do EU com os OUTROS (ALSUP, 2006; BARBOSA, 2015).

Ser mulher negra professora se constituiu nessa convivência com os diferentes socioeconomicamente, modificando como percebe a si e ao outro. Como afirma Fairclough (1989), ao olhar para o mundo e ver as inequidades, percebemos que não precisa ser assim e podemos pensar e agir com os que estão à margem.

Roberta, enquanto nos convida para o sentir as emoções dela, constrói sua identidade de professora negra de língua inglesa, atravessando espaços culturais colonizantes, racistas, hegemônicos: 'Assim, eu avançava na 'contramão' do que era costumeiro para aquela época, pois o meu perfil era diferente de quem frequentava os referidos cursinhos'. Ela usa esse lugar de fala, esse direito à voz para enfrentar racismo, exclusão de poder econômico, a profissão de professora entre outras condições que lançam olhares de racialização para ela, antes de enxergar sua humanidade. Ela narra os processos afetivos desse Eu-profissional e Eu-pessoal como um modo de se ver no mundo e de ter voz.

Quando ela escreve que não teve dúvidas quanto a cursar Letras, ela reconhece seu empoderamento, perpassando pela língua que não é mais do Outro, pois é transformada em língua adicional.

Entende, pois, sua formação continuada como resistência, assim como ser professora (profissão que pode fazer emergir construções identitárias feminista negras e pobres), buscando autonomia e emancipação das práticas pedagógicas, tendo o 'cuidado' de não deixar os alunos serem excluídos, sem direito à pluralidade de vozes. Acontecendo o que Zembylas (2003) propõe, a identidade do professor tem interdependência no poder e na agência, enquanto o poder (trans) formando a identidade também possibilita seu percurso.

A identidade de fronteira é esse lugar de resistência, de se investir de poder positivo, do fazer e perceber outros modos de agir sentir. É necessário usar esse direito à voz para os enfrentamentos excludentes de racismo, poder econômico, gênero, profissões e todos outros que lançam olhares desumanizados aos diferentes.

Excerto 2:

[pergunta] Você se conforma com a educação Básica (Pública) como se encontra hoje? Explique

[Roberta] Não, pois percebo que há uma descontinuidade nas ações e um distanciamento no que se refere aos estudos acadêmicos. Muitas vezes as fundamentações teóricas são muito rasas e a maioria das ações estão atreladas a decisões políticas arbitrárias.

Ressalto ainda que a educação básica precisaria ser revista quanto à sua rotina:

- Professores sobrecarregados com tarefas meramente burocráticas e que não atendem a um propósito pedagógico ou não retornam um resultado;

- Equipe pedagógica (coordenadores, diretor e orientadores pedagógicos) devotados a preencher formulários e redigir relatórios;

- Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino que funcionam como órgãos de supervisão e orientação das unidades escolares, precisariam estabelecer uma conexão com as particularidades das unidades escolares. Ouvir mais as equipes pedagógicas e alunato, para se ter ciência das reais necessidades (Questionário aberto realizado em 17 de maio de 2021).

A identidade do professor é continuamente (trans)formada por percepções pessoais e

profissionais. Seja ao longo de sua formação escolar envolvida em emoções positivas ou negativas (ZEMBYLAS, 2003), seja pela admiração por seus professores, empatia pelos colegas com dificuldade na aprendizagem, humilhação durante as aulas em relação às suas inabilidades, como também no percurso de sua formação para iniciar a profissão e durante o exercício da profissão, as duas últimas podendo acontecer concomitantemente.

Crenças e emoções são (re)construídas durante esses ‘eventos’ no contexto de vida pessoal que não se separa do profissional (BARBOSA, 2015). Assim, essa rede de constructo colabora no refazer contínuo da identidade dos professores.

Quando as crenças e emoções estão em interação com as TDIC, numa perspectiva de criticidade desses aparatos tecnológicos disponíveis e atuando nos espaços educacionais, nosso refletir\agir podem ocorrer tão velozes quanto a diluição que estamos vivendo. O digital, devido ao contexto atual da pandemia, influencia na formação de identidade do professor, mantendo relações que têm contribuído para as múltiplas facetas identitárias (BARBOSA, 2015).

A professora participante nos relata sobre suas emoções em relação à sua constituição como professora nesse período pandêmico em que as aulas são exclusivamente por meio digital.

Excerto 3:

[Roberta] No que concerne às emoções, sinto ansiedade, estranheza e confusão, diante da necessidade de lidar com ferramentas digitais para ministrar aulas; interesse em aprender como manusear tais recursos; satisfação e calma ao conseguir organizar o trabalho pedagógico e observar bons rendimentos de aprendizagem; tristeza por saber que a maioria dos alunos não têm acesso à internet e não termos políticas públicas voltadas para esse fim (Questionário aberto realizado em 17 de maio de 2021).

‘Ansiedade, estranheza e confusão’ são referentes que se relacionam com o medo pela desconstrução do que estava acomodado, pronto. Diante dessa ‘estranheza’ e das incertezas com as quais a professora de línguas se depara, pode se desencadear um empoderamento identitário, pois o poder unilateral da TDIC pode ser destruído pelos diferentes pensar, agir e heterogeneidade.

É o que a professora relata na (re)construção de sua identidade: ansiedade, estranheza, confusão, medo tornaram-se uma transição desafiadora para o interesse, desejo, querer e na sequência calma, satisfação: ‘interesse em aprender como manusear tais recursos; satisfação e calma ao conseguir organizar o trabalho pedagógico e observar bons rendimentos de aprendizagem’.

Enquanto ela passa pelos estágios emotivos, a dimensão de letramentos digitais impõe o sentimento de tristeza perante a exclusão de seus alunos nessa possibilidade de aprendizagem com uso das ferramentas tecnológicas.

O (re)construir-se professora de língua inglesa se encontra em um ‘emaranhado’ de relações e emoções interdependentes de discursos de fronteira que podem também exercer um sentimento de frustração na professora e alunos. Como afirma Butler (2003, 2019), para (des)construir é preciso admitir, assumir que não nascemos mulheres, negras, pobres, mas que nos tornamos ao nascermos e sermos interpelados pelos discursos homogeneizantes.

Esse (des)construir e a continuidade do refazer constante, interditando discursos prontos, hegemônicos e de exclusão, possibilita à professora estar imersa na (trans)formação de sua identidade de fronteira e perceber seus alunos excluídos, repensando suas crenças, reelaborando-as perante o contexto que vai desconstruindo sua profissão presencial, os alunos digitais, alunos excluídos do digital, para pensar outros modos de ser professora on line.

Ao relatar a ‘tristeza por saber que a maioria dos alunos não tem acesso à internet e não temos políticas públicas voltadas para esse fim’, ela multidimensiona seu sentir, admite-o impotente, mas percebe a mediação da aprendizagem com seus alunos à medida que ela se politiza e compreende que ser professor é refletir e atuar em espaços outros que não sala de aula. É ato de desacomodação e de contestação.

A professora compreende que os alunos ‘sem’ (aparelho e internet) são os excluídos do mundo neocapitalista de consumo e que estão entre os desfavorecidos e vulneráveis socioeconomicamente. Pela sua narrativa de vida, ela tem consciência de que a emancipação e autonomia desses alunos estão comprometidas porque o ‘lugar de voz’ está comprometido pela não participação.

A tristeza é transformada em força (poder) para agir, cobrar, criar outros meios de inclusão, entretanto compreendendo que as responsabilidades sociais são colaborativas e que os excluídos digitais podem ter as suas próprias vozes a partir de sua mediação e não aceitação da exclusão. Embora reconheça as forças concorrentes de poder (DELEUZE, 2007):

Excerto 4:

[Roberta] Enquanto as escolas/colégios estiverem à mercê dos desejos e decisões de políticos, a educação básica será refém de profissionais que têm poder deliberativo e cujas atitudes e decisões visam atender os interesses de certas bases ideológicas, e que muitas vezes compromete o desenvolvimento de um cidadão\aluno crítico, reflexivo, criativo e participativo (Questionário aberto realizado em 17 de maio de 2021).

A professora traduz a força de poder nas decisões educacionais (desejo) como aprisionador para outros agirem. Essa percepção de força política coercitiva da formação do ‘cidadão crítico, reflexivo, criativo e participativo’ são conscientizados por ela para acionar os processos e impedir essas amarras. Foucault (2014) em Vigiar e Punir ajuda a compreender como esses poderes se instalam nas instituições educacionais de ensino e porque desconstruí-los é ato contínuo de resistência.

Na questão a seguir, verificamos que ela aceita o desafio de encontrar ‘brechas’ dessa força coercitiva, criando força resistente e que validem diferentes desejos que não o hegemônico, (pelos gestores escolares, gestores políticos, dentre outros).

Excerto 5:

[pergunta] Na sua opinião, está melhor e mais eficiente o processo ensino\aprendizagem no contexto virtual? Explique sobre ser professor-virtual e professor-presencial

[Roberta] São contextos diferentes, nem melhor, nem pior. A palavra “eficiente” me remete a resultados. É possível obter bons ou ótimos resultados em ambas as modalidades? Sim! É possível! Porém, um fator dificultador que cria um abismo entre ser professor-virtual e professor-presencial diz respeito ao domínio e acesso a tecnologias/internet e o quantitativo de alunos que são alcançados. Sem sombra de dúvidas, no modo presencial, conseguimos “ver” mais alunos em sala de aula, é possível olhar no olho e aproximar os alunos (pensando-se em tempos pré-pandêmicos), o que não é sinônimo de um processo de ensino e aprendizagem eficiente, uma vez que várias dificuldades de ordem didático-pedagógica, administrativa e sociais surgem ou refletem nas salas de aula (Questionário aberto realizado em 17 de maio de 2021).

Esse ‘sentimento’ de que a aula de língua inglesa está excluindo quantitativamente, e também qualitativamente, pelo ‘abismo’ que se impõe nas aulas digitais, exige da professora reflexão-ação que possam incluir os alunos digitais e os não digitais, acolhendo-os e tornando-os híbridos ao afirmar que é possível obter bons resultados em ambas as ‘modalidades’. Zembylas

(2003) e Rosieck(2003) concebem a aprendizagem enquanto processo que se transforma na escuta dessas emoções para compreendermos e enfrentarmos outros modos de ser e sentir.

Enquanto ela reflete e age para convergir as 'modalidades' numa fronteira do presencial e digital, seu discurso vai reconstruindo-a professora também digital/virtual. Provavelmente, até o término da pandemia, ela terá mais percepções criativas para utilização das TDIC em suas aulas como modo de inclusão dos alunos 'sem' e\ou off-lines.

O que preocupa a professora é que ela supria presencialmente a ausência ao acesso e a outros artefatos culturais (filmes, vídeos, programas de TV, musicais etc) descentralizando o ensino de línguas da exclusividade do livro didático, podendo trazer debates e visibilidade para os negros, pobres, mulheres entre outras vozes que contribuem para a identidade dos alunos (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019) e a dela.

Corroborando Alsup (2006), esse movimento fronteiro da identidade de seus alunos para a sua identidade com negociações entre o Eu-pessoal e o Eu-profissional "podem incorporar/personificar uma identidade profissional de professor eficaz sem sacrificar suas prioridades e paixões pessoais" (p.xiii-xiv- tradução nossa).

Excerto 6:

[Roberta] já o professor-virtual tem nas ferramentas digitais, os únicos canais de contato com os alunos, o que inviabiliza boa parte do acompanhamento ao rendimento dos alunos e as percepções que somente o contato pessoal favorece. Apesar de no modo virtual ser possível também colher bons resultados, a questão é que se depende de (boa) internet, equipamentos e senso de autonomia dos alunos. Ressalto que tanto o trabalho do professor-presencial quanto do virtual pressupõem planejamento, realização e fechamento das aulas, incluindo todos os pormenores inter-relacionados, tais como, preenchimento de diários, elaboração de planos de curso e de aula, criação e/ou organização de atividades, elaboração de atividades avaliativas, participação em reuniões/formações, redação de relatórios, acompanhamento/apadrinhamento de turmas (Questionário aberto realizado em 17 de maio de 2021).

Ao separar os dois contextos, eles divergem. Entretanto, ela está convergindo-os numa perspectiva similar e diferenciada ao mesmo tempo, quando afirma que "tanto o trabalho do professor-presencial quanto do virtual pressupõem planejamento, realização e fechamento das aulas, incluindo todos os pormenores inter-relacionados[...]".

Excerto 7:

[pergunta]Na sua visão, como será o nosso retorno às aulas presenciais? Como será esse (novo)normal? O que teremos que inovar, renovar e\ou transformar?

[Roberta] No meu caso, o retorno às aulas presenciais já aconteceu. E seguimos buscando inovações, tanto nas aulas síncronas quanto nas assíncronas (o que já é uma renovação). A maneira de lidar com os alunos no espaço físico da escola mudou muitíssimo, pois o distanciamento social nos obriga a retirar dos nossos planos de aula todas as estratégias didático-pedagógicas que possam "ferir" o protocolo e colocar os alunos ou a nós mesmos em risco. Assim sendo, é preciso inovar, renovar e transformar. As aulas precisam ser

mais atrativas e dessa forma, busco utilizar uma linguagem o mais objetiva possível, uma vez que a comunicação fica comprometida em virtude do uso de máscara, utilizo slides mais coloridos, fazendo uso de vídeos também. Além disso, continuamos usando aplicativos e plataformas digitais para a aplicação dos objetos do conhecimento para todos os alunos (Questionário aberto realizado em 17 de maio de 2021).

Destacamos nessa fala da professora, dois modos de perceber a transformação identitária fronteiriça no contexto da professora: 'A maneira de lidar com os alunos no espaço físico da escola mudou muitíssimo' e 'continuamos usando aplicativos e plataformas digitais'. Ambos se reportam ao conviver da professora com o presencial e digital reinventados. As concepções discursivas demonstram uma profissional preocupada' buscando inovações' para suprir a precariedade das aulas com máscaras para proteção da Covid-19.

Na busca para que o conhecimento de seus alunos possa continuar, ela utiliza todas as ferramentas que estão disponibilizadas: vídeos e slides coloridos e lamenta que 'o distanciamento social nos obrigue a retirar dos nossos planos de aula todas as estratégias didático-pedagógicas', tornando-se um movimento contínuo de reinventar-se e tornar-se professora nesse "novo" contexto.

Essa preocupação com o Outro, os alunos, foi construída na negociação consigo mesma na convivência do 'cursinho de inglês', consigo e com os Outros no curso de formação, ou seja, nas relações sociais e nas vivências em que ela tornou-se a professora, mulher, negra, de língua inglesa, virtual, presencial e\ou híbrida.

A reinvenção das práticas pedagógicas recria modos de participação de alunas negras, mulheres negras, todas à margem econômica, impedidas de participar de outros espaços de eventos discursivos, entre eles o digital que estaria nas 'estratégias didático-pedagógicas' da professora.

Como afirma Butler em live no youtube (2021), "temos que lutar os termos do reconhecimento que não estão separados da política e da economia". Por isso, enfrentar, agir perante os aparatos que estão disponibilizados para a educação dos grupos minorizados é modo de lutar, de resistir e continuar construindo e se reconstruindo na identidade de fronteira que não pode separar o Eu-pessoal do Eu-profissional.

## **Algumas Considerações**

O estudo problematizou a (Trans)formação de identidade fronteiriça de uma professora de língua inglesa mulher negra de uma escola pública do norte do Brasil. A trajetória dessa professora debatida a partir de sua narrativa autobiográfica e de excertos de um questionário aberto no período de pandemia da Covid-19 dialoga com a formação continuada nesse contexto de aulas síncronas e assíncronas que se instauraram nas escolas públicas.

Os deslocamentos socioculturais fronteiriços na narrativa autobiográfica da professora, desde cedo, nos relata que ela precisou ocupar espaços hostis como o cursinho de inglês de 'meninas brancas', fazendo dessa fronteira o lugar de sua voz, do diferente. Enfrentando e resistindo à hegemonia da definição do lugar onde o Eu com os Outros podem e\ou deveriam estar.

A língua do Outro se tornou sua (adicional) e também se transformou em artefato de poder, mudando sua relação com o mundo e com os Outros.

Por que ser professora de língua inglesa em escola pública no norte? A professora responde bem mais tarde quando em meio à pandemia, preocupou-se em se reconstruir enquanto profissional, preocupada com seus alunos excluídos do mundo digital e, portanto, silenciados em sua vivência local.

Ao buscar a transformação, ela acessa o que está afetivamente construído nela: o medo, a incerteza, a indiferença e trilhando outros percursos que não os anteriores já trilhados, ela enfrenta a impotência da escola pública e a ausência de políticas públicas para manter o direito ao acesso digital de seus alunos.

A mulher negra, professora de língua inglesa de escola pública do norte do Brasil e na atualidade com aulas presencial e digital se reconstruiu e transformou-se, continuamente nos

discursos fronteiriços que envolvem as emoções, suas crenças mutáveis e instáveis, possibilitando outros diferentes discursos para diferentes relações de poder.

## Referências

ALENCAR, E.B.A. **Formação com professores de língua inglesa da rede pública do Tocantins: cenas de letramento crítico**. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Centro de Educação e Ciências Humanas. UFSCAR, São Paulo, 2017.

ALSUP, J. **Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

BARBOSA, S.M.D. A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (RE)construção de identidades. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**: revista virtual da Universidade de Taubaté. São Paulo, Volume 12, n.º 1, 1.º semestre. p. 1 -23, 2015. Disponível em: [www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla). Acesso em janeiro de 2021.

BAUMAN. Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUTLER, J. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Trad. Lieber, Andreas. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, G. **Nietzsche** [1965]. Lisboa: Edições 70, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**/ Uwe Flick; Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. Nascimento da prisão**. 42.ª edição. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2014.

GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

MATTOS, A. M. A. JUCÁ, L. C. V. JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**. revista virtual do Programa de Mestrado Profissional em Letras, São Gonçalo-RJ, n.15, maio-agosto, 2019, p. 64-91. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINEAU, G. **As histórias de vida como artes formadoras da existência**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In **Por uma lingüística indisciplinar**. Organização Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: An exploration of teacher knowledge at the intersection of student emotion and subject matter content. *The Journal of Teacher Education*, vol. 54, n. 5, 2003, p. 399-412.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Revista virtual de Sociologia da USP*, São Paulo, v 5, nº 1/2 ,1993, p.31-52. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>.

SANTOS, B. S. Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora – Da pandemia à utopia**. Lisboa: Edições 70, 2020, 542 p.

SIMÃO, L. M. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In:----- **O Outro no Desenvolvimento Humano - Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. Organização Lívia Mathias Simão e A. Mitjáns Martínez. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.29-39.

ZEMBYLAS, M. **Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective**. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 9, nº. 3, p.213-238, August, 2003.

Recebido em 23 de setembro de 2021.

Aceito em 14 de março de 2022.