

DES(RE)TERRITORIALIZAÇÕES DA MINHA IDENTIDADE DOCENTE REGISTRADAS EM DIÁRIOS-REFLEXIVOS: (DES)ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

DESTABILIZATIONS OF MY TEACHER IDENTITY REGISTERED IN REFLECTIVE DIARIES: (MIS)ENCOUNTERS WITH CRITICAL LINGUISTICS EDUCATION

Wilker Ramos Soares ¹

Resumo: Neste estudo, objetivei discutir ações vinculadas ao estágio supervisionado, com vistas a criar inteligibilidades sobre as praxiologias de Educação Linguística que foram passíveis de serem (re)construídas e ressignificadas na (re) leitura crítica dos meus diários-reflexivos, de modo a vislumbrar caminhos mais complexos e éticos para a formação de professoras/es em nosso país. Para tanto, fundamentei-me em Borelli (2018), Frank (2018), Rodrigues (2020), Silvestre (2017), Urzêda-Freitas (2018), entre outras/os. Como aparato metodológico, amparo-me na pesquisa (auto)etnográfica, fundamentado por Ellis, Adams e Bochner (2011), Alegretti (2012), Ono (2018), entre outras/os. Meu principal propósito neste estudo é refletir sobre as des(re)territorializações da minha identidade docente para uma postura mais crítico-reflexiva e ética em sala de aula de línguas e para além dela. Minhas percepções apontam para a urgência de mais Educadoras/es Linguísticas/os Críticas/os assumirem a empreitada decolonial na sua práxis ampliando as possibilidades de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professoras/es. Educação Linguística Crítica. Esforços Decoloniais.

Abstract: In this study, I aimed to discuss actions linked to supervised internship, with a view to create intelligibility about the praxiologies of Linguistic Education that were likely to be (re) constructed and resignedified in the critical (re) reading of my reflective diaries, in order to glimpse paths more complex and ethical for the teachers training in our country. For that, I based myself on Borelli (2018), Rodrigues (2020), Silvestre (2017), Urzêda-Freitas (2018), among others. As a methodological apparatus, I rely on (auto) ethnographic research, supported by Ellis, Adams and Bochner (2011), Alegretti (2012), Ono (2018), among others. Thus, my main purpose in this study is to reflect on the destabilization of my teaching identity towards a more critical-reflective and ethical posture in the languages classroom and beyond. My perceptions point to the urgency of more Critical Applied Linguistics Educators taking on the decolonial enterprise in their praxis, expanding the possibilities of being and being in the world.

Keywords: Supervised Internship. Teacher Training. Critical Language Education. Decolonial Efforts.

1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual Goiás (UEG), graduado em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Membro dos grupos de estudos e pesquisas Integra - Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos (UEG/CNPq) e DIV@S - Discursos de Diversidade em Âmbito Social (UEG/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0216030513374373>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7182-7991>. E-mail: w.rsp@outlook.com

Algumas considerações de abertura

*Sou grato por toda essa **vivência**, por todas as orientações, discussões e reflexões que auxiliaram para essa experiência ter sido tão significativa. Todas as leituras e problematizações mudaram minha perspectiva de ver as coisas, aguçaram ainda mais minha curiosidade epistemológica, e me fizeram ter uma visão mais crítica desse processo de docência.¹*

Nas últimas duas décadas, tivemos uma expressiva produção de artigos, livros e pesquisas relacionadas a formação de professoras/es, sobretudo com o envolvimento na empreitada decolonial (BORELLI, 2018; COSTA-SILVA, 2021; FRANK, 2018; MARTINS, 2019; PESSOA, 2019; REZENDE, 2017; RODRIGUES, 2020; ROSA-SILVA, 2018; SILVESTRE, 2017; SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020; URZÊDA-FREITAS, 2018). Isso indica uma preocupação crescente em se debater novas formas de construção de sentido (MONTE MÓR, 2009) das/os professoras/es em formação.

Dessa maneira, professoras/es-pesquisadoras/es estão constantemente relatando suas inquietações, desafios e experiências no campo da docência, como “possibilidade de reconhecermos o quanto nossas práticas ainda estão arraigadas a princípios hegemônicos e de nos abirmos para a busca de alternativas” *outras* (BORELLI, 2018, p. 56). Trazendo essa reflexão para o Brasil, onde a “docência figura como uma das profissões de menor prestígio social e profissional”, resta para a área de formação docente “uma grande responsabilidade no sentido de promover a expansão da percepção crítica” (JUCÁ, 2020, p. 241).

Sob tal preocupação, neste artigo, discuto ações vinculadas ao estágio supervisionado, com vistas a criar inteligibilidades sobre as praxiologias de educação linguística (FRANK, 2018; RODRIGUES, 2020) que foram passíveis de serem (re)construídas e ressignificadas na (re)leitura crítica dos meus diários-reflexivos, de modo a vislumbrar caminhos mais complexos e éticos para a formação de professoras/es de língua(gen)s em nosso país. Assim, meu principal propósito neste estudo é refletir sobre as des(re)territorializações da minha identidade docente, com vistas a compreender seus possíveis desdobramentos para meu (des)encontro com a Educação Linguística Crítica e – assim sendo – para uma postura mais crítico-reflexiva e ética em sala de aula de línguas e para além dela.

Dessa forma, a necessidade de escrever sobre essas reflexões me insurgiu por uma motivação pessoal e sentimental de revisitação dessas memórias – momento muito importante na minha trajetória de formação universitária – mas, também, de uma (auto)análise sobre a minha postura crítico-pedagógica que vai de (des)encontro com os esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017).

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo está organizado em outras três seções: na primeira, trago reflexões acerca da formação docente e as implicações e desafios do estágio supervisionado que caminham de encontro aos esforços decoloniais; na sequência, detalho a metodologia adotada para este estudo e descrevo a construção do material empírico; na terceira seção, discuto a construção praxiológicas dos meus diários-reflexivos e os apresento como um rico material de análise, com registros dos meus deslocamentos e das des(re)territorializações da minha identidade docente, que vão de (des)encontro com a Educação Linguística Crítica que aqui focalizo.

¹ Trecho retirado do meu diário-reflexivo da nona regência do estágio supervisionado, ênfase adicionada para este texto.

“Todas as vezes que eu coloco o pé na escola eu sinto minha visão mudar”²: LAMPEJOS CRÍTICOS-DECOLONIAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*A gente aprende tanto com o estágio que me pergunto como tantas pessoas falam que é desnecessário, eu já tinha dado aula, mas nunca tinha parado tanto para prestar atenção em meus passos em sala de aula, **na importância do meu papel social** para aquelas/es meninas/os, esse ato de **tomar consciência** da enorme importância de estarmos lá, no papel de professor/a, nos faz tomar cuidado com nosso discurso, nossas atitudes e acima de tudo, sempre defender o que acreditamos e tentando pouco a pouco transformar a perspectiva de vida dessas/es meninas/os [...]. Acredito que o PiBiD³ e os estágios [...] são pilares muito importantes para toda minha formação, não digo apenas profissional, mas como pessoa, **um humano um pouco melhor**.⁴*

Marco Túlio Urzêda-Freiras (2018, p. 31) compreende a formação de professora/es, sobretudo de línguas, como um processo de letramento, “no sentido que todo o projeto de formação docente envolve a interação” das/os participantes “com diferentes práticas de linguagem, seja por meio da leitura e/ou da criação de textos diversos, ou da conversa sobre questões sociais, culturais e educacionais”. Diante disso, Ana Paula Duboc (2015), Clarissa Jordão (2013a), Angela Kleiman (2005), Lynn Mário Menezes de Souza (2011) e Walkyria Monte Mór (2009) discutem e expandem o termo *letramento(s)* para a possibilidade de perceber as práticas sociais de língua(gem) na vida cotidiana. Entendo aqui, então, Letramentos Críticos como exercício de problematização (DUBOC, 2015) que percebe a língua(gem) como espaço de construção de sentidos e representações de sujeitos e do mundo (JORDÃO, 2013a).

Marilda Cavalcanti (2013) compreende a Educação Linguística de maneira ampliada, que vai além do conhecimento sobre língua; já para Michael Rodrigues (2020), a Educação Linguística (Crítica) é um conceito-ação que trata do corpo e das identidades como construções via linguagem; e, para Viviane Silvestre (2018, p. 257 grifo meu) é um “processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos de *ser* e *estar* no mundo”. Com isso, a Educação Linguística Crítica pode colocar em xeque o *status quo* (FERREIRA, 2018), subvertendo as colonialidades a partir das posturas discursivas e pedagógicas na sociedade (KLEIMAN, 2013). Sendo assim, para este texto, vislumbro uma formação que se volta para o desenvolvimento da agência, reconhece a diferença e a diversidade como construto *onto-epistemológico* (MONTE MÓR, 2009).

A formação de professoras/es se desenvolve em um processo de múltiplas interações e com saberes que vamos construindo com contextos diversificados (TARDIF, 2014). Viviane Silvestre (2017, p. 128) problematiza a colonialidade na formação de professoras/es que, segundo a autora, é constituída “pela relação marcadamente assimétrica” entre aquela/e que ensina e aquela/e que aprender a ser professor/a, e que a busca por uma hierarquia horizontal pode vir a contribuir com o desprendimento desse ranço de colonialidade. Além disso, podemos perceber uma prática de formação que

2 Usei fragmentos dos meus diários como título das seções ao longo do texto.

3 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professoras/es do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar as/os discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

4 Trecho retirado do meu diário-reflexivo da quarta regência do estágio supervisionado, ênfase adicionada para este texto.

Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo (HOOKS, 2017, p. 253).

Isto posto, podemos discutir a importância de pleitearmos uma *formação* que contribua para o rompimento dessa relação dicotômica – corpo/mente – a fim de “fraturar a relação de colonialidade que, por vezes, impera nas práticas formadoras dos estágios” (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020, p. 104). Acredito ser indispensável pensarmos em uma abordagem no ensino, sobretudo de línguas, que questione conhecimentos hegemônicos, de modo a entender que “toda episteme é generificada, racializada e especializada, não há neutralidade nas relações sociais que a engrossam” (MEOTTI; FRANK, 2017, p. 110).

Tal como nos inquieta Juliane Meotti e Hélio Frank (2017, p. 110), a intenção com esse debate não é apresentar verdades exclusivas, mas suscitar problematizações entre as perspectivas críticas e decoloniais e seus atravessamentos para uma Educação Linguística militante para a construção de “um mundo mais justo, igualitário e plural”. Clarissa Jordão (2013b, p. 78) nos convida a refletir sobre a ideia de

Se entendemos a língua como uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando formas de entender/construir o mundo – e a contribuição social disso fica evidente. As pessoas, quando aprendem língua e se percebem construindo sentidos para/do/no mundo no processo de aprendizagem, podem desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, as identificações e desidentificações, suas e de outras; as professoras, quando se percebem ensinando processos de construção de sentidos, também podem desenvolver atitude semelhante. Formar professoras com esta concepção, portanto, contribui imensamente para o desenvolvimento produtivo de uma sociedade plural, diversa e irrequieta como a que temos na contemporaneidade.

As condições sociais, culturais, econômicas, educacionais, linguística, entre outras, que marcam o mundo contemporâneo, implicam desdobramentos na docência, nesse cenário, “torna-se ainda mais evidente o papel político da formação docente” (SILVESTRE, 2017, 77). Logo, essa problematização de Clarissa Jordão (2013b) nos inquieta para a urgência de pensarmos o viés crítico dos letramentos na relação entre educação linguística, formação de professoras/es e sociedade.

Em diálogo com Viviane Silvestre (2017), Julma Borelli (2018) e Mariana Mastrella-de-Andrade (2020), compartilho do entendimento acerca do impedimento de formação docente distante da comunidade escolar, pois é justamente com a escola que ocorre a formação de professoras/es, com seu significativo potencial de transformação social. Levando esse debate para o estágio, é crucial, ao tratar das relações interpessoais, problematizar os papéis das/os professoras/es que participam do estágio, a parceria entre universidade e escola e a legitimação dos diferentes saberes para a formação de professoras/es (BORELLI, 2018).

Foi com essas problematizações e inquietações – caminhando nos esforços decoloniais – que minha experiência com o estágio supervisionado na graduação aconteceu, possibilitando a escrita deste texto. Acredito que a formação de professoras/es, sobretudo de línguas, sob a ótica decolonial possibilita “outros modos de conceber as relações entre as pessoas envolvidas, seus saberes, poderes e pertencimentos” (SILVESTRE, 2017).

Sendo assim, penso que discutir e debater essas vivências praxiológicas é “para além da escola e das salas de aula, isso vale para as experiências sociais mais amplas, já que a formação das identidades profissionais [...] diz respeito às nossas subjetividades e ao nosso processo individual de emancipação” (CAPPARELLI, 2020 p. 69). Desse modo,

A construção da agência docente como um esforço [decolonial] em práticas colaborativas na formação de professores/as de línguas se mostra um processo complexo, tenso, não-linear, marcado por aspectos simultâneos e entrelaçados que o expandem e/ou o limitam (SILVESTRE, 2017, p. 206).

Com isso, possibilitar *espaços de fala* (SILVESTRE, 2017) em que as/os docentes em formação universitária possam se colocar, relatar suas angústias e realizações, problematizar de forma colaborativa suas próprias práticas (SILVESTRE, 2017), pode ser uma forma de reexistência (SOUZA, 2016) epistêmica na Educação Linguística Crítica. Logo, acredito que, a partir da perspectiva crítica e decolonial, a Educação Linguística assume enorme responsabilidade no enfrentamento desses vestígios de colonialidades que permeiam a universidade, um modo de ação com potencial de transformar a realidade em que vivemos ao oportunizar outras formas de ser e estar no mundo.

“Acredito ainda mais agora no processo de significação”: UM ENCONTRO COM A AUTOETNOGRAFIA

[...] o meu papel enquanto professor não se resume apenas a selecionar conteúdos e/ou escolher uma melhor técnica/método para a aula, mas também de assumir a posição de provocar reflexão sobre qual é o papel dessas/es alunas/os na sociedade, sobre sua importância no mundo e sobre a sua importância na construção da sua cultura.⁵

Para este estudo, caminhei pelas discussões de autoetnografia de Ellis, Adams e Bochner, (2011), Alegrete (2012) e Ono (2018). Optei por lançar olhares para essa metodologia pela possibilidade de contribuir, como colocado por Fabrício Ono (2018, p. 60), “para uma expansão e amplificação de interpretações [...] identitárias sob um outro viés, menos rígido, menos binário, menos engessado”.

Como descrito pela autora Carolyn Ellis e os autores Tony Adams e Arthur Bochner (2011), a autoetnografia como método combina as características da autobiografia e da etnografia. Sendo assim, a autoetnografia reconhece e acomoda a subjetividade, as emoções e as afetividades da/o pesquisador/a durante a pesquisa. Tal como Yasmin Telles (2021), acredito que, quando eu revisito essas memórias presentes nos meus diários, eu revisito partes importante da des(re)territorialização da minha **identidade docente e, conseqüentemente, de educador linguístico crítico**, pois “tornar consciente a multiplicidade do eu existente nas narrativas pessoais nos possibilita des/re-construir produções de sentidos” (GOTTARDI, 2021). Para a compreensão do material empírico, optei pela abordagem qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2018).

O material que analisei para este artigo foi construído em 2018, dentro do contexto de estágio supervisionado, durante o 5º e 6º período da graduação em Letras na Universidade Estadual de Goiás, sugerido e incentivado na época pela minha professora supervisora/orientadora⁶ de estágio com quem também criava diálogo por meio do texto. O diário usado como registro de impressões sobre o estágio nos proporciona a possibilidade de (re)ler a realidade que presenciamos e nos posicionar frente aos fatos de modo a entender e (re)pensar atitudes tomadas e criar novas camadas de produção de sentido sobre essas atitudes (SABOTA, 2008; 2010). Como Barbra Sabota (2010) nos chama atenção, os diários dialogados possibilitam que as/os estagiárias/os sejam provocadas/os para algumas posturas adotadas e se engajem em um processo cíclico e necessário de reflexão contínua da sua atuação docente.

5 Trecho retirado do meu diário-reflexivo da quinta observação do estágio supervisionado, ênfase adicionada para este texto.

6 Preciso usar esse espaço também para agradecer a experiência incrível de ter sido – e continuar sendo – orientado, provocado e acolhido pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, por sua postura decolonial, empática e por sempre me inquietar e deslocar para a existência de possibilidades outras. Sem o apoio imensurável dela, eu não teria conseguido chegar onde estou. Deixo registrado aqui meu carinho, agradecimento e minha admiração por essa figura tão significativa e tão inspiradora. Fico com o coração quentinho quando penso que exista pessoas como Viviane – pra mim, Vivi – na educação. Obrigado por tudo que fez e faz pela nossa educação brasileira.

Sendo assim, entendo também a construção desses diários como um espaço de fala, um “tempo e lugar de emersão e escuta atenta de distintos saberes na construção de saberes outros, fundamentados em uma lógica plural e dialógica de construção de conhecimentos” (SILVESTRE, 2017, p. 253-254), um espaço de segurança que possibilitou novos deslocamentos e novas formas de se estabelecer relações que foi sendo construído juntas/os. Por isso, entendo esses relatos também como um entrelugar de trânsito, tanto identitário quanto praxiológico.

Inicialmente esses relatos foram pensados para registrar eventos e acontecimentos que ocorriam dentro do espaço de sala de aula (período de observação e também regência), contudo sinto que a minha relação com esses relatos extrapolou e transgrediu essa ‘função’. Muito além de apenas registros ali, hoje, eu consigo perceber uma escrevivência (EVARISTO, 2020) de pele, sangue, carne e corpo. Digo isso, porque ao longo da experiência com o estágio, além de (des)encontros com a Educação Linguística Crítica, eu tive (des)encontros comigo registrados ao longo dos relatos.

Os diários foram escritos em *word* e enviados semanalmente para a minha professora supervisora/orientadora, na época que também me devolvia com seus comentários e observações toda semana. Pondero aqui que, ao interpretar esses relatos, eu também estou resgatando uma memória autobiográfica (FIVUSH, 2010) de experiências e vivências que tive com meu corpo dentro dessa narrativa que também é minha.

Foram analisados o total de 18 diários, produzidos ao longo do ano de 2018: 7 escritos durante o período de observação, no primeiro semestre do ano e 11 escritos durante o período de regência, no segundo semestre do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II. Pondero que, por mais que exista essa ‘separação burocrática’ registrado nos títulos dos documentos, durante a produção, eu só senti que estava registrando um grande processo de vivência (SABOTA; SILVESTRE; PEREIRA, 2020). Pela limitação de espaço de paginação deste artigo, nem todas as reflexões foram possíveis de serem problematizadas, entretanto ao longo da análise dos trechos que optei por destacar na próxima seção, caminho por outras memórias também registradas nesses diários.

“Esse negócio de estágio é uma montanha russa!”: DIÁLOGOS COM MEUS DIÁRIOS-REFLEXIVOS DE ESTÁGIO

*Com certeza essa vivência foi um tapa na minha cara, na minha ansiedade e na minha alta cobrança pessoal, isso é algo que venho tentando trabalhar, **me cobrar menos e ser mais compreensivo comigo mesmo**, algo que tem sido uma tarefa diária pra mim.⁷*

“Dizer-se. Narrar-se. Etnografar-se.” (CRISTÓVÃO, 2018, p. 264). É muito importante perceber as contribuições dos meus diários-reflexivos para uma relação de alteridade, autonomia e agência construídas no estágio, sobretudo quanto à construção e ampliação de meus repertórios praxiológicos (JORDÃO, 2014). As discussões presentes nesses relatos se mostram como um rico material de análise e percepção de um importante mo(vi)mento da minha formação universitária. Revisitar esses escritos é revisitar uma das minhas versões inquieta, ativa e questionativa que espero não me distanciar. É um processo de ‘ler-revivendo’ aquele momento e reconhecendo importantes deslocamentos que me trouxeram até onde estou e que me impulsiona a seguir propondo um trabalho crítico, responsivo e ético no ensino de língua(gen)s em nosso país.

Para este texto, irei focar as discussões em dois mo(vi)mentos presentes nos meus diários-reflexivos, a fim de problematizar: a ideia dicotômica entre corpo/emoção e mente/razão que surgiram ao longo da construção do material; e, um evento crítico (PENNYCOOK, 2012) com reflexões que caminharam na discussão proposta por Lynn Mário Menezes de Sousa (2019), da tríade de ação e estratégia contra a colonialidade de Identificar, Interrogar e Interromper: identificar “para poder melhorar a nossa situação”, interrogar para “instrumentalizar uma justiça social” e interromper a colonialidade “que separou [e ainda separa] os que valem dos que não valem nada e

⁷ Trecho retirado do meu diário-reflexivo da segunda regência do estágio supervisionado, ênfase adicionada para este texto.

que criou e estabeleceu a injustiça reinante até hoje” (MENEZES DE SOUSA, 2019, p. 20).

Além disso, ao longo da análise presente nesta seção, uso “a narrativa autobiográfica como uma busca etnográfica do eu” compreendendo que “a narrativa pessoal pode ser um canal para enxergar [feridas] e causar fissuras na estrutura [do sistema mundo] moderno/colonial que apaga nossas [...] subjetividades” (GOTTARDI, 2021, p. 11).

Eu sou uma pessoa controladora, perfeccionista e muito exigente comigo mesmo, e durante um tempo, achei que fossem marcas da minha personalidade, uma confortadora narrativa do eu que vesti durante um tempo (HALL, 2009). Hoje eu consigo perceber uma construção identitária pautada da ideia das minhas dissidências identitárias. Ser homossexual afeminado e gordo, fez-me, durante muito tempo da minha vida, entender que eu jamais seria bom o bastante por carregar comigo essas marcas sociais da diferença e, sendo assim, agarrei-me a todas as possibilidades de me aproximar da minha ideia do que era ser “bom”. Da ideia de ser um bom menino⁸. Então, ser o melhor em tudo que eu me propunha a fazer foi uma tentativa desesperada de dizer, “apesar de... eu sou muito bom nisso”.

Venho de uma família de baixa renda, com mãe empregada doméstica, pai ex pedreiro⁹ e atualmente motorista de caminhão, e isso fez-me crescer ouvindo que a única possibilidade de fuga daquela realidade era a educação, logo eu precisava ser muito bom ‘nisso’. Isso reflete em toda minha vivência no Ensino Regular e depois na Formação Universitária. Só que, ao chegar no estágio, isso desmorona. As minhas certezas se tornaram dúvidas e a minha postura um constante des(re) construir identitário.

Hoje eu consigo perceber esse movimento como des(re)territorializações de uma ideia que eu tinha do que era ser professor, do que era ser um bom profissional, centrado, ‘neutro’, que independente da vida pessoal, seria um bom professor. Essa separação (pessoal vs profissional) foi uma das primeiras ‘certezas’ a cair com a experiência com o estágio, uma vez que fui tomado por uma onda gigantesca de sentimentos e emoções ao longo da vivência.

Durante toda a construção dos diários, principalmente dos primeiros, sempre me segurei muito em demonstrar meus sentimentos durante as reflexões. Na minha percepção da época, seria demonstrar uma fraqueza que não deveria aparecer enquanto professor em formação e por acreditar em uma fantasiosa separação entre identidade pessoal e identidade *profissional*.

Excerto [1]

Desculpa esse diário ser tão emotivo, sei que não é o foco desta narrativa, porém foi algo que precisava compartilhar contigo [DIÁRIO REFLEXIVO DE OBSERVAÇÃO 5].

Como é possível se observar nesse trecho que destaquei dos meus diários, sempre que iniciava uma reflexão (angustiada) sobre algo que, ao meu ver, não se relacionava com meu processo de formação ou da minha postura profissional, eu me desculpava julgando ser uma ‘fraqueza’ inadmissivelmente exposta. Esse movimento se repetiu em outros momentos, em outros diários. Na época, cada passo que era dado fora do planejado, ou todos os imprevistos que aconteciam eram motivos de dias de (auto)julgamentos e (auto)cobranças. Todas as minhas certezas foram colocadas em xeque durante a vivência com o estágio, inclusive aquelas que haviam me direcionado para escolha de uma licenciatura em Letras. Foi de suma importância a relação empática e dialogada que a minha professora orientadora/supervisora da época teve, pois consegui ressignificar essas quebras de certezas/convicções como um importante (e contínuo) processo de des(re)construções.

Quando refletimos sobre a construção da educação, sobretudo da escolarização, nas sociedades modernas ocidentais, percebemos que elas passaram a ter um “olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los/[as], mas também observar – e disciplinar – aqueles/[as] que deveriam fazer a formação”, ou seja, as/os professoras/es (LOURO, 2014, p. 95). Logo, se meu processo de escolarização foi construído sobre esses valores, consigo evidenciar

⁸ Falar sobre isso

⁹ Após um acidente causado pela falta de oferecimento de equipamentos de segurança pela empresa que meu pai trabalhava, despencar de um andaime e fraturar o tornozelo acarretando uma lesão nos tendões, ele foi obrigado a ter que mudar de profissão por lidar, até hoje, com sequelas daquele acidente.

diversos vestígios desse processo na minha visão do que seria minha identidade profissional. Além disso, até aquele momento de problematizações intensas e contínuas no estágio, a universidade havia reforçado em mim o dualismo entre corpo e mente (HOOKS, 2017), reproduzindo a ideia que na academia não havia espaço para o corpo, ou seja, para as emoções.

Excerto [2]

Eu sei que tô dando voltas e indo para um lugar talvez que nem seja o foco deste diário, peço desculpas por isso também, essa mania de confundir essa vivência com um diário pessoal [DIÁRIO-REFLEXIVO DE REGÊNCIA 1].

Ainda com a ‘autorização’ da professora, eu continuava, após todo um processo de observação, desculpando-me por tratar da ‘vida pessoal’ onde deveria falar da minha ‘formação’. Com as inquietações que surgiram desse movimento, fui percebendo que o espaço de formação crítica requer do/a professor/a um engajamento não só profissional, mas identitário também (SILVESTRE, 2017). Durante as provocações e problematizações, passei a perceber aquele espaço formativo com o potencial de transformação não só da minha práxis, mas também da minha construção enquanto agente social para agir no mundo. Penso que os diálogos, esse entre lugar de escuta-fala sensível em que se transformaram os diários, movimentaram-me a caminhar na ideia de tentar des(re)construir uma sociedade que fosse menos difícil de amar (FREIRE, 2011).

Esse movimento não é um fato isolado, essa dicotomia entre mente e corpo acompanha outras angústias, e também motivou outras reflexões presentes nos relatos. Um outro evento crítico o qual gostaria de deslocar o olhar é de um episódio muito curioso, que ocorreu durante uma das experiências na escola, no trecho que optei por destacar a seguir. Nele, eu descrevo uma cena que na época foi muito dolorosa, visto que mexeu com relações do ‘eu’ até aquele momento desconhecidas por mim.

Excerto [3]

[...] vejo alguns alunos como eu era e vejo alguns “valentões” como existia na época; o curioso é ver algumas situações acontecendo semelhantes às que aconteciam comigo, mas que antes eu me sentia em posição inteiramente impotente e que nada poderia fazer, desta vez eu estou em uma posição que me dá mais chances de intervir. Mas, no momento em que está acontecendo ainda me sinto impotente, não por ser o alvo desta vez, mas por não ter certeza de que medidas tomar. Vendo de fora, algo que na época muitas teorias se fundiam na minha cabeça de como minhas/meus professoras/es deveriam agir, hoje eu percebo que é mais complicado do que parecia, mas o que me motiva a entender melhor minha posição como docente e como reagir a esses momentos [DIÁRIO-REFLEXIVO DE OBSERVAÇÃO 4].

Precisamos compreender que “na América Latina somos cúmplices da lógica da colonialidade”, pois nós “fomos colonizados[/as], [e] perpetuamos o processo colonial com suas injustiças e desigualdades e não há como nos descolonizar da noite para o dia” (MENEZES DE SOUSA, 2019, p. 20). Por isso, em diversas atitudes/ações que relatei nos diários, hoje eu consigo identificar diversos vestígios de colonialidade. Todavia, na época, eram apenas incômodos que foram aumentando de um diário para outro, uma forte tentativa de identificar o que/porquê daquela atitude/ação naquele contexto localizado de vivência docente ter tanto me inquietado. No entanto, como nos inquieta Lynn Mário Menezes de Sousa (2019, p. 20-21), para uma estratégia e ação decolonial, “precisamos primeiro identificar a [...] colonialidade que nos constitui para em seguida poder interrogar e interrompê-la”.

Eu volto a falar desse episódio em outros diários, o que hoje percebo um movimento

de tentar identificar quais (re)produções de sentido eu encontrava ali. E, ao discutir sobre os sentimentos que me causou presenciar aquela cena, fez-me perceber meu corpo reagindo naquele espaço. Ao questionar meu ato de não fazer nada para intervir no momento do *bullying*, eu interrogo ideais que me constituíram como sujeito e estavam intimamente presente na minha estrutura de pensamento naquela época.

Excerto [4]

Ainda ouvi alguns comentários que me deixou um pouco chateado, algumas crianças são “afeminadas”, é a época que a sexualidade começa a aflorar e muitas dúvidas surgem, comentários como “viadinho”, “mulherzinha” estavam sendo usados frequente com um desses meninos que era mais “afeminado”. Mas vejo que a escola já havia percebido isso, pois tinha um grande mural sobre bullying de vários tipos, e alguns vinculado a homofobia também [...], mas queria ter mais ciência de como esse bullying tem sido combatido por eles, será que devo me informar sobre isso com a coordenadora? [DIÁRIO-REFLEXIVO DE OBSERVAÇÃO 7].

Após mais alguns momentos de observação e incômodos com os episódios de *bullying* envolvendo sexualidade, começo a interrogar quais eram as ações da escola e da gestão para diminuir/evitar que essas situações acontecessem. Eu cheguei a me informar na época sobre essas ações, mas nada me pareceu tão assertivo e segui interrogando esse incômodo/sentimento que afetou meu corpo. No estágio, durante nossa vivência na escola parceira, temos que desenvolver algum projeto de colaboração. E, logo, percebi como possibilidade de problematizar as cenas que vinha presenciando para tentar diminuir/dirimir a violência naquele espaço. Contudo, acabei abandonando esse projeto na tentativa de não “tematizar” a violência, mas imbricar essas discussões ao longo de todas as aulas que teríamos naquele semestre.

Para a primeira aula, eu e minha colega¹⁰ de turma pensamos em uma dinâmica sobre estereótipos de gênero, uma vez que os comentários homofóbicos que ouvi eram baseados nessa ideia de comportamentos ideais de *meninos* e de *meninas*. Então, com plaquinhas de *hobbies*, gostos pessoais e atividades que praticávamos, pedimos que imaginassem quem de nós tínhamos tal características e que justificassem a suas escolhas. No final, fizemos a reflexão de que somente pela aparência ou primeira leitura da pessoa, não podíamos adivinhar tais coisas, pois isso depende de uma convivência e nada tem a ver com a imagem corpórea, muito menos em quesito de gênero e sexualidade.

10 A vivência no estágio, no período de regência, acontecia em duplas. Aproveitei esse espaço também para agradecer a parceria de Leticia Gottardi, minha colega na graduação, minha parceira no estágio e minha amiga pra vida. Obrigado por toda a parceria e acolhida ao longo desses anos, sem você a trajetória acadêmica seria bem mais angustiante.

Imagem 1. Fotografia após a dinâmica dos estereótipos.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2018).

Hoje eu consigo perceber diversos problemas nessa atividade, mas na época foi a forma que encontramos depois de identificar e de interrogar, de tentar interromper que os comentários seguissem sendo (re)produzidos como havia acontecendo, ou seja, interromper aquele vestígio de colonialidade presente ali. Levamos novamente a discussão de comportamento, estereótipos e estigmas em outros momentos em nossas aulas na tentativa de transformar essas discussões presentes na vivência e não como um assunto/tema isolado da prática diária/cotidiana.

Ao longo da experiência, eu pude revisitar sentimentos, emoções e ações que estavam presentes na minha prática docente, isso me provocou a entender mais sobre os letramentos, sobretudo no viés crítico, o que influenciou demais na minha postura crítico-reflexiva na época; inicio este texto com essas discussões, inclusive com as percepções do Professor Marco Túlio, pois foi o primeiro texto com esses debates – que mais tarde fui chamar de perspectivas críticas – que li naquele contexto. Esse movimento foi muito importante para que eu pudesse me aproximar da Educação Linguística Crítica, entendendo-a como uma ação interventiva no mundo na tentativa de diminuir/evitar práticas de sofrimento e que causam barbárie. Por isso, tal como Barbra Sabota (2018), ao me encontrar com a Educação Linguística Crítica me senti instigado e provocado a refletir sobre a minha identidade e as implicações das minhas relações com/do/no mundo, em especial na sala de aula.

Em um contexto desafiador, repleto de instabilidades e deslocamentos praxiológicos, é importante dizer que esse mo(vi)mento de (des)encontro com a Educação Linguística Crítica, sobretudo com os esforços decoloniais, só foi possível, pois minhas professoras e professor de estágio da época estavam com uma proposta de decolonizar o estágio de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás no Campus universitário que estava cursando licenciatura (2016 – 2020)¹¹. Inspiradas e inspirado por trabalhos recentes que buscam relacionar a Linguística Aplicada Crítica aos estudos decoloniais (SILVESTRE, 2017; BORELLI, 2018), buscavam ressignificar o trabalho de orientação que desenvolviam no estágio, infundindo alguns esforços decoloniais em suas práxis (SABOTA; SILVESTRE; PEREIRA, 2020).

A proposta delas e dele era problematizar a ideia de “lá e cá” (escola-universidade), não apenas com uma noção geográfica, mas também onto-epistemológica, buscando um possível

¹¹ Unidade Universitária de Ciência Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Professor Nelson foi uma das mais de 600 mil pessoas que perderam suas vidas em decorrência de complicações da Covid-19, mas seu nome foi eternizado no nome da nossa unidade universitária. Aproveito, também, esse espaço para dizer que Nelson está PRESENTE.

rompimento da organização do estágio da tríade ‘observação-semirregência-regência’ para o conceito de vivências (SABOTA; SILVESTRE; PEREIRA, 2020). Com isso, foi possível realmente ter uma vivência afetiva, crítica e integrada, uma possibilidade de vivenciar um estágio decolonial, com a promoção de uma formação mais significativa (BORELLI, 2018), porquanto, nessa “nova configuração, éramos parte do processo como um todo” (SABOTA; SILVESTRE; PEREIRA, 2020, p. 116).

Viviane Silvestre, Barbra Sabota e Ariovaldo Pereira discorrem sobre esses desafios de desaprender e desnaturalizar suas ações, lançando olhares *outros*, em um capítulo que compõe uma coletânea sobre a relação escola-universidade intitulado “Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa”. Lá, elas e ele registram o processo dos seus esforços para ressignificar suas práxis no estágio; aqui, eu registrei como foi essa experiência na perspectiva do professor em formação universitária entusiasmado (HOOKS, 2017) com ensino de línguas, com a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011) e como essa experiência apoiada nos esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017) possibilitou meus (des)encontros com a Educação Linguística (Crítica).

Um (des)encontro com a educação linguística crítica para além do fazer docente

Uma formação comprometida na construção de uma sociedade ética, justa e preocupada com as barbáries e injustiças sociais, precisa levar em consideração a função social do/a educador/a com esse processo. Sendo assim, caminhar por uma postura crítica e decolonial no ensino de língua(gen)s pode ser uma forma de pleitearmos uma educação que seja realmente libertadora.

Neste artigo, problematizei a relação da formação docente no nosso país, a importância de assumirmos a empreitada decolonial em nossa práxis e refleti acerca das des(re)territorializações da minha identidade docente registradas nos meus diários-reflexivos de estágio supervisionado na graduação. Para essa discussão, destaquei dois eventos críticos buscando compreender os possíveis desdobramentos para uma postura mais crítico-reflexiva e ética em sala de aula de línguas que proporcionaram o meu (des)encontro com a Educação Linguística Crítica.

Essa experiência com o estágio supervisionado ampliou minhas percepções do fazer docente, engajou-me em práticas sociais críticas e, principalmente, fez-me acreditar ainda mais no poder transformador da educação. Em um cenário educacional desafiador – tal como vivenciamos no contexto político atual – acredito ser de suma importância registrar processos afetivos, sensíveis e problematizadores que envolvem o processo de formação, principalmente pela relevância social para a área. Estimo com este texto, além da possibilidade de divulgação desse importante momento da minha formação na licenciatura, também possa ser uma forma de agradecimento por ter sido me oportunizado essa vivência e que seja um incentivo para mais professoras/es assumirem também essa empreitada decolonial em sua atuação no estágio.

Agradecimentos

Gostaria de deixar um agradecimento especial para Mara Lúcia Ramos Bezerra Soares e para Uudson José Soares, minha mãe e meu pai, por tudo que fizeram e fazem por mim. O confiança que vocês sempre tiveram na educação me fizeram hoje ser o professor que sou. Gostaria de agradecer também a Laysla Fernandes e a Marlana Ribeiro pela leitura crítica à versão preliminar deste texto. Suas contribuições foram muito importantes na (re)construção deste artigo.

Referências

ALEGRETTI, Cecília Barão. **Pontes (Ir)reais sobre abismos virtuais**: questões de aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP,

São Paulo, 2012.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2018.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo. **Problematizando performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente**. 2018.102 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Campus Cora Coralina, UEG, Goiás, 2020.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 2011-226.

COSTA-SILVA, Dione Uester. **Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, UEG, Anápolis, 2021.

CRISTÓVÃO, Leandro da Silva Gomes. Dizer-se. Narrar-se. Etnografar-se. **Veredas Online**: revista virtual do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, 2018, p. 264-270. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27970>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ELLIS, Carolyn., ADAMS, Tony. E., BOCHNER, Arthur. P. Autoethnography: An Overview. *In*: **Forum: Quantitative Social Research**, v. 12, n. 1, Art. 10, jan. 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> Acesso em: 24 mar. 2021.

EVARISTO, Conceição. CONCEIÇÃO EVARISTO | **Escrevivência**. Fala de Conceição Evaristo [YouTube. 06/02/2020], 2020. 1 vídeo (23 min 17 seg.). Online. Publicado pelo canal Literatura Brasileira. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 39-46.

FIVUSH, Robyn. **The development of Autobiographical Memory**. Annu. Rev. Psychol. 2010.

FRANK, Hévio Língua/linguagem e vida em resignificação pela educação crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 119-129.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e

Terra, 2011.

GOTTARDI, Letícia. **Os nós do meu quipu: des/re-territorializações identitárias em um estudo autoetnográfico de formação docente.** 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês) – Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, UEG, Anápolis, 2021.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez, 2009. p. 383-418.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: Farinhas do mesmo saco? *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas.* Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. *In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. p. 77-91.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA, ILF, ILE, ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2019.

JUCÁ, Leina. Expandindo perspectivas: ensaios para uma formação docente decolonial. *In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). (De)Colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 237-264.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística Aplicada na Modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola, 2013. p.39- 58.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e Letramento em Foco, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, Stephany Pikhardt. **Perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística: teorizações construídas na formação inicial de professoras/es de línguas.** 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, UEG, Anápolis, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 189-216, Mar/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZR3QJZSZjb4yjkhtcPhkktp/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Para uma redefinição de letramento crítico: Conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. „Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito“: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (usp). **Revista x**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 05-21, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MEOTTI, Juliane Prestes.; FRANK, Hélvio de Oliveira. Linguística aplicada e perspectivas Decolonial, Crítica e Queer. In: LUTERMAN, L. A.; POZZOBON, M. M.; SILVA, V. R. (Orgs.). **Educação linguística e Formação docente: Diferentes olhares epistemológicos**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 99-112

MONTE MÓR, Walkyria. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; *et al* (org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE, 2009. p. 177-189.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-53, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1940>. Acesso em: 27 out. 2019.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas Online**: revista virtual do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27956>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. **Language and mobility**. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PESSOA, Rosane Rocha. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: MAGNO-E-SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 173-186.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

REZENDE, Tânia Ferreira. Posfácio. In: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorias construídas em uma experiência com o PIBID**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

RODRIGUES, Michael Douglas da Silva. **Praxiologias de educação linguística crítica em um cursinho popular: uma autoetnografia docente**. 2020, 99 f. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, UFG. Goiânia, 2020.

ROSA-SILVA, Valéria. Formação docente e decolonialidade: saberes e sentidos construídos nas vivências do estágio de língua inglesa. In: XVIII Colóquio de Pesquisa e Extensão, 2018, Goiânia. **Caderno de Resumos XVIII Colóquio de Pesquisa e Extensão Faculdade de Letras UFG**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 103-104.

SABOTA, Barbra. **Estágio Supervisionado de LE: Um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG.** 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SABOTA, Barbra. A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de inglês: um convite à reflexão. **Polyphonia**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/154/9911>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 59-68.

TELLES, Yasmin dos Santos. **Diário dialogado como propiciador de agência discente em contexto de inglês como língua estrangeira: uma autoetnografia de educação linguística crítica.** 2021. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês) – Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, UEG, Anápolis, 2021.

SILVESTRE, Viviane Pires *Viana*. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID.** Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires *Viana*. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 251-261.

SILVESTRE, Viviane Pires *Viana*. SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas.** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 103-121.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Linguagem em foco: revista virtual do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, Fortaleza, V.8, n.2, 2016, p. 67-76.** Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 03 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

URZÉDA-FREITAS, Marco T. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente.** 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

Recebido em 15 de março de 2022
Aceito em 22 de abril de 2022