

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM
E TECNOLOGIAS

WILKER RAMOS-SOARES

ALPENDRE COMO UM FAZER DOCENTE OUTRO:
CORPORIFICANDO VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE
LÍNGUA(GEN)S

ANÁPOLIS – GO

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM
E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ALPENDRE COMO UM FAZER DOCENTE OUTRO:
CORPORIFICANDO VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE
LÍNGUA(GEN)S

WILKER RAMOS-SOARES

ANÁPOLIS – GO

2023

WILKER RAMOS-SOARES

ALPENDRE COMO UM FAZER DOCENTE OUTRO:
CORPORIFICANDO VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE
LÍNGUA(GEN)S

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: **Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.**

Linha de Pesquisa: **Linguagem e Práticas Sociais.**

Orientadora: **Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.**

ANÁPOLIS-GO

2023



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo _____

E-mail _____

Dados do trabalho

Título _____

() Dissertação

Curso/Programa _____

Concorda com a liberação documento?

[] SIM

[] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

_____, __/__/____
Local Data

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RR175 RAMOS-SOARES, Wilker
a ALPENDRE COMO UM FAZER DOCENTE OUTRO: CORPORIFICANDO
 VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA(GEN)S
 / Wilker RAMOS-SOARES; orientador Viviane Pires Viana
 Silvestre. -- Anápolis - GO, 2023.
 133 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Formação crítica de professoras/es. 2. Educação
Linguística Crítica. 3. Decolonialidade. 4.
Corporalidades e identidades. I. Pires Viana Silvestre,
Viviane, orient. II. Título.

**ALPENDRE COMO UM FAZER DOCENTE *OUTRO*: CORPORIFICANDO VIVÊNCIAS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA(GEN)S**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14 de abril de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Orientadora/Presidenta

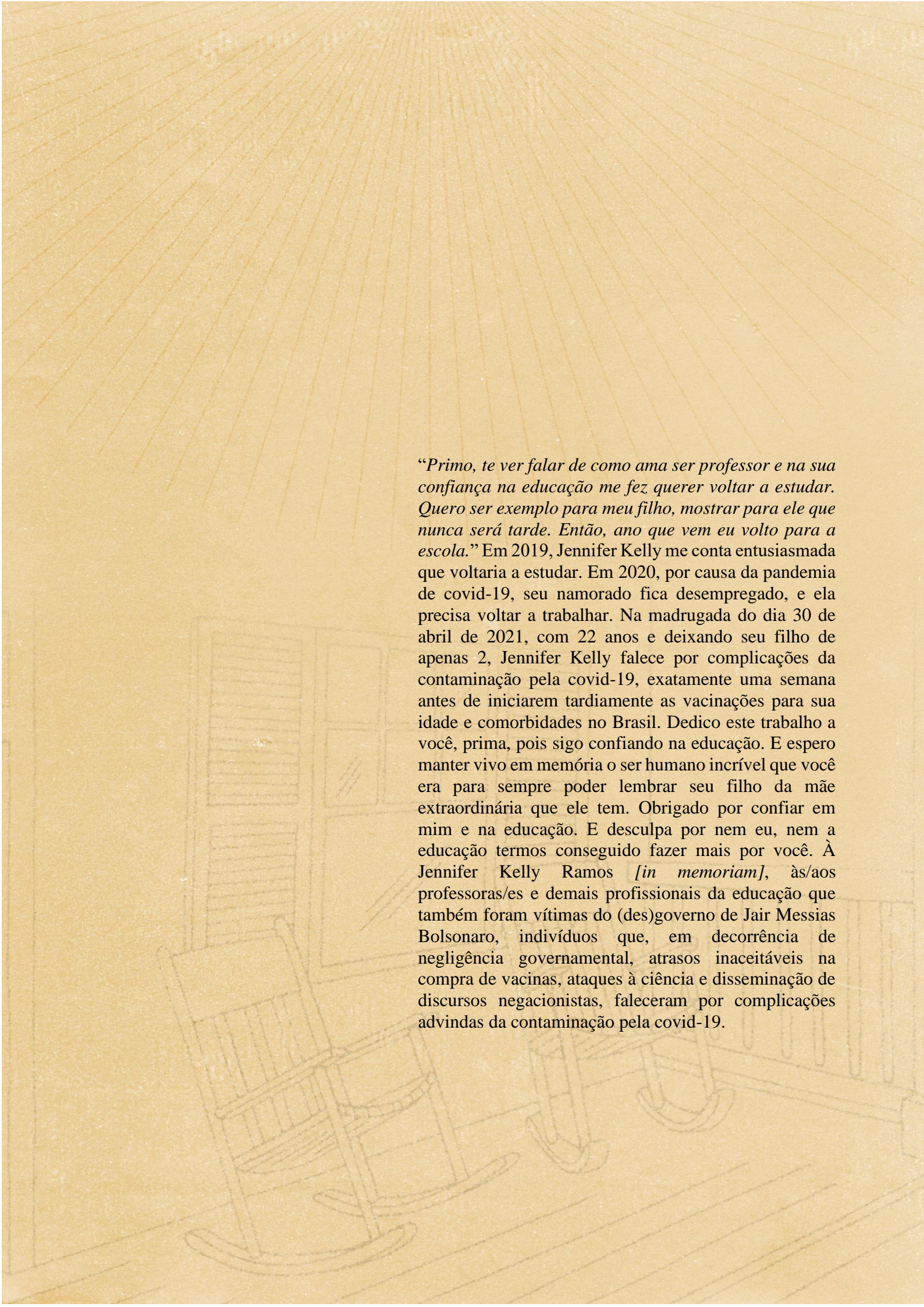
Profa. Dra. Barbra Sabota (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Membra interna

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (Universidade Federal de Goiás – PPLL/UFG)
Membra externa

Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Suplente interno

Profa. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (Universidade Federal de Rondonópolis –
PPGEdu/UFR)
Suplente externa

Anápolis-GO, 14 de abril de 2023.

The background of the page features a faint, light-colored illustration of a room. In the foreground, a wooden rocking chair is positioned on the left. Behind it, a window with closed shutters is visible. The overall style is simple and sketchy, rendered in a light tan or beige color that blends with the background texture.

“Primo, te ver falar de como ama ser professor e na sua confiança na educação me fez querer voltar a estudar. Quero ser exemplo para meu filho, mostrar para ele que nunca será tarde. Então, ano que vem eu volto para a escola.” Em 2019, Jennifer Kelly me conta entusiasmada que voltaria a estudar. Em 2020, por causa da pandemia de covid-19, seu namorado fica desempregado, e ela precisa voltar a trabalhar. Na madrugada do dia 30 de abril de 2021, com 22 anos e deixando seu filho de apenas 2, Jennifer Kelly falece por complicações da contaminação pela covid-19, exatamente uma semana antes de iniciarem tardiamente as vacinações para sua idade e comorbidades no Brasil. Dedico este trabalho a você, prima, pois sigo confiando na educação. E espero manter vivo em memória o ser humano incrível que você era para sempre poder lembrar seu filho da mãe extraordinária que ele tem. Obrigado por confiar em mim e na educação. E desculpa por nem eu, nem a educação termos conseguido fazer mais por você. À Jennifer Kelly Ramos [*in memoriam*], às/aos professoras/es e demais profissionais da educação que também foram vítimas do (des)governo de Jair Messias Bolsonaro, indivíduos que, em decorrência de negligência governamental, atrasos inaceitáveis na compra de vacinas, ataques à ciência e disseminação de discursos negacionistas, faleceram por complicações advindas da contaminação pela covid-19.

“Segure na caneta, meu filho, porque eu não quero que segure na enxada”

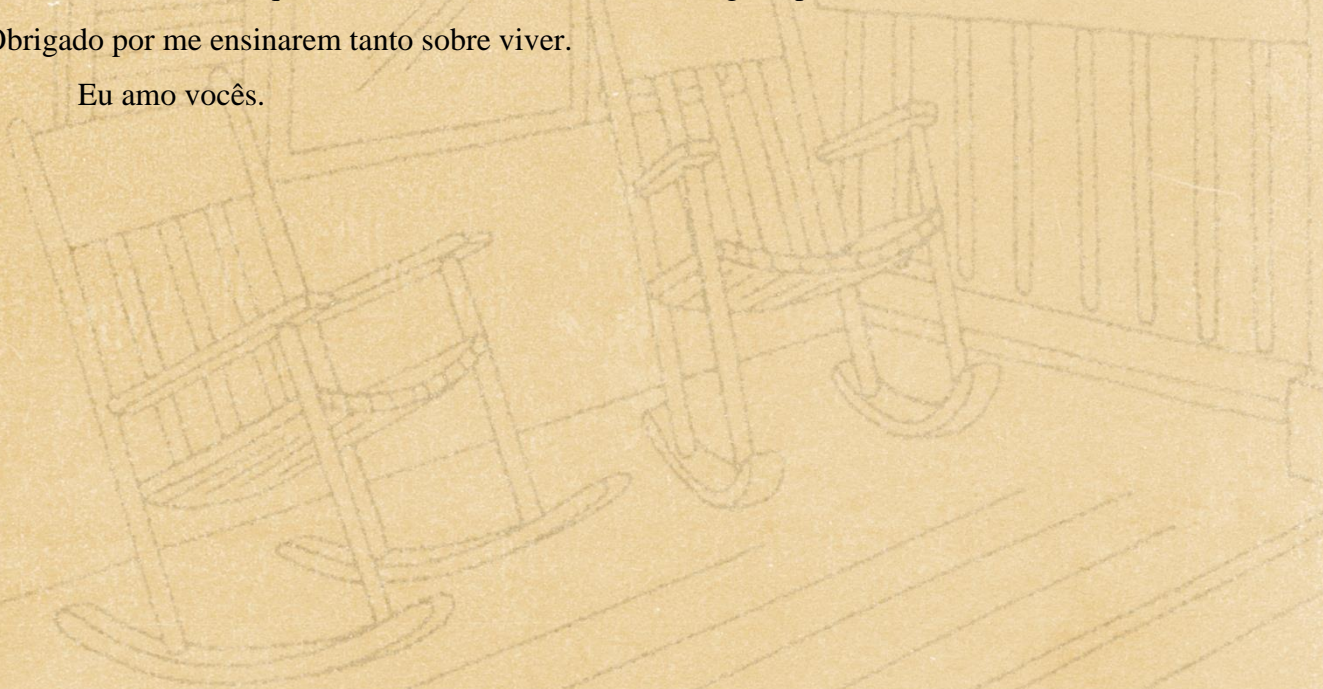
Pai, mãe, decidi manter uma parte dos agradecimentos somente a vocês, porque não há palavras suficientes para demonstrar minha tamanha gratidão. Desde que nasci, tive contato com o verdadeiro significado de família. Vocês, em todos os momentos da minha vida, foram alicerces para que eu pudesse me construir enquanto pessoa. Meu caráter, minha postura ética, minha autocrítica e meus autoquestionamentos só foram/são possíveis porque eu sempre tive vocês ao meu lado, segurando a minha mão, nos erros e nos acertos. O apoio de vocês é imensurável.

Durante o período da graduação e do mestrado, vocês não mediram esforços emocionais e financeiros para eu ocupar esses espaços. Em muitos momentos, mesmo não entendendo as minhas conquistas, vocês comemoraram freneticamente comigo. Comemoraram por saber que, de certa forma, aquilo era importante para mim. A cada texto que eu publicava, vocês vibravam comigo, compartilhavam com amigas/os, com familiares. Nos momentos de choro, colocaram-me no colo. Nos momentos de alegria, brindaram comigo. A alegria, a vontade de viver, a bondade, a partilha, o amor, essa visão de mundo que vocês têm, é o melhor presente que eu poderia ganhar. Hoje, nesse findar de mais um ciclo, é por vocês, para vocês e com vocês que eu quero comemorar. Gratidão por absolutamente tudo o que fizeram e fazem por mim. Meu amor por vocês é descomunal.

Quero aproveitar para agradecer ao meu irmão, que, durante anos, foi meu companheiro de quarto, depois de casa e segue sendo um companheiro de vida. Te ver crescer, te ver se transformar nesse homem empático, afetuoso, crítico, me deixa muito orgulhoso: das nossas conversas, que vão de filmes a questões de sexualidade. Das nossas férias revendo pela milésima vez os filmes do Harry Potter, das noites maratonando séries e filmes juntos, dos aniversários, das festas. Sua alegria, sua vontade de viver, sua leveza, é algo que me inspira muito. Você já é um grande homem, mas estarei sempre próximo assistindo o que mais se tornará. Eu te amo, obrigado por tudo.

Obrigado por me ensinarem tanto sobre viver.

Eu amo vocês.



Um agradecimento especial para Vivi

Pesquisar é viver; a pesquisa, tal como a vida. Na vida, às vezes, encontramos algumas pessoas que se conectam com a gente por uma situação ou um momento específico, mas a relação construída acaba por extrapolar o “como” essa ligação ocorreu. Para mim, é assim que vejo minha relação com a Professora Doutora Viviane Pires Viana Silvestre, que, carinhosamente, chamamos de Vivi. Vivi é um ser de luz; por onde ela passa, ilumina. Foi assim comigo. Encontrei Vivi em uma encruzilhada acadêmica em 2018, quando estava na graduação cursando uma disciplina de estágio supervisionado. Ali, o universo cruzou nossos caminhos: em um sorteio de em qual escola eu faria meu estágio, ela se tornou minha orientadora. Em 2019, antes mesmo de ter um tema de pesquisa, eu já sabia que a queria como orientadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso e, em um súbito de loucura de ambos, sem tema ou pesquisa em mente, convidei-a para ser minha orientadora, e ela aceitou.

Vivi é a personificação de muitas das coisas em que acredito na educação. Sua sensibilidade, potência, força e a esperança freiriana que pulsa nela me fazem acreditar que vale, sim, a pena ter lutado e continuar lutando por um cenário educacional menos perverso e menos contaminado pelas colonialidades. Obrigado por me convidar a refletir, por ter me impulsionado na direção das perspectivas críticas, ainda em 2018, por ter me apresentado a Linguística Aplicada Crítica em 2019 e as perspectivas decoloniais em 2020. Obrigado por entender meus momentos de des(re)construções identitárias e ter me feito convites a reflexões, sempre nos momentos certos. Obrigado por me apresentar o campo de formação crítica de professoras/es, pelo qual hoje sou apaixonado e que mobiliza meus maiores esforços para (re)pensar e (re)construir isso que entendemos por formação. Obrigado por ter sido abrigo quando precisei e por ter sido impulso quando era necessário.

Aqui, já não consigo mais separar a orientadora, a professora e a amiga que ela é para mim. Poder estar ao seu lado, acompanhando seus momentos na coordenação do programa, assim como sua postura e seu mo(vi)mento em sala de aula no estágio supervisionado, foi uma das maiores experiências de formação humana e profissional para mim. Acompanhá-la e ter o privilégio de conversar sobre esses mo(vi)mentos me faz aprender e crescer imensuravelmente. Se Vivi pudesse, em algum momento, ver a si própria como eu a vejo, saberia o tamanho do meu carinho, respeito, gratidão e admiração por ela.

Vivi acreditou em mim em momentos nos quais nem eu mesmo conseguia. Sua fé em mim me fez acreditar que talvez eu pudesse conseguir, talvez eu pudesse dar conta de uma pesquisa de *stricto sensu* e da escrita de uma dissertação. E foi a fé dela em mim que me proporcionou escrever hoje os

agradecimentos de um trabalho finalizado. Vivi, pesquisadora, professora, mãe de gêmeas (algo do qual muito se orgulha em dizer), esposa do Irley, coordenadora do PPG-IELT durante 2022 e 2023, supervisora de estágio supervisionado e uma pessoa extraordinária: a você, todo o meu respeito e a minha gratidão.

Obrigado por tudo e por tanto!



AGRADECIMENTOS

Durante esses mais de dois anos dedicados à pesquisa e à escrita desta dissertação, nunca estive sozinho. Foi o apoio, o acolhimento e o incentivo de pessoas próximas e queridas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que o sonho do mestrado se tornasse real. E é por esse motivo que tento expressar minha gratidão a algumas dessas pessoas aqui. No entanto, pela vasta quantidade de gente à qual preciso agradecer, é bem provável que eu me esqueça de mencionar o nome de alguém muito importante. Por isso, já adianto que, se sentir falta do seu nome nestes agradecimentos, não se esqueça de que ele estará sempre no meu coração, mesmo que não mencionado aqui. Dito isso, não espere um texto curto, pois não será. Vamos lá:

Ao amor da minha vida, João Vitor Peixoto de Souza

Ao meu companheiro cuja relação já extrapolou o rótulo atribuído de namoro. E o uso de “companheiro” não se dá pela ideia de esconder o fato de ser possível um relacionamento entre pessoas do mesmo gênero e este ser reconhecido como namoro, noivado ou casamento. Dá-se no intuito de tentar expressar o que significa sua companhia nessa caminhada longa, chorosa e empolgante. Sei que, em diversos momentos, aproximei-me do limite de te deixar saturado das longas e cansativas horas em que falava e falava sem parar desta pesquisa e desta dissertação. Das ocasiões em que caí no choro, sentindo-me incapaz, e você sempre me incentivando a seguir. Das horas subtraídas de momentos que poderíamos ter construídos juntos, mas direcionados ao desenvolvimento deste texto (e nos quais, mesmo assim, você me fez companhia). Portanto, o “companheiro” aqui é de estar comigo, caminhando junto, antes de trilharmos nossos caminhos pessoais, o apoio e o suporte sempre presentes.

João Vitor Peixoto de Souza, o homem da minha vida, o meu futuro marido, obrigado!

Eu te amo.

À minha amiga e comadre, Letícia Gottardi

À minha amiga, nesta viagem longa de anos que temos feito juntos no trem chamado “academia”. De balanços, quedas, desistências, superações, contradições e percalços que fomos encontrando até aqui, mas sempre em muito diálogo. Uma relação que me permite ilustrar o que significa coconstruções. Nossas pesquisas, tais como nossas vivências (se é que é possível separá-las, mas só porque ficou bonito de ler assim), se entrelaçam, atravessam, perpassam, interpelam e se constituem/constroem de forma sentipensada via lingua(gen)s. E veja aonde chegamos. Olhando pela

janela, no balançar da viagem, você conseguiria imaginar isso? Agora, dividindo também a criação de uma nova vida que está para chegar, farei questão de demonstrar, como padrinho, o quão incrível é a *mãe-artista-professora-pesquisadora* do pequeno Pep.

Letícia Gottardi, obrigado por também escolher dividir sua existência comigo. E eu realmente “acho que dava”.

Te amo, obrigado.

À minha amiga mais antiga de todas, com quem décadas de amizade se constroem, Vivian Sousa Ferreira

Ao longo de toda a minha trajetória escolar, você esteve presente. Acompanhou cada fase identitária minha e permanece presente até hoje. Obrigado por sempre me permitir ser quem eu sou com você. Obrigado pelas longas conversas e por me mostrar o verdadeiro significado da amizade. Nos melhores e piores momentos dessa mais de uma década de amizade, você sempre esteve ao meu lado. Segurou minha mão, secou minhas lágrimas e comemorou comigo minhas conquistas. O que construímos já é tão grande que é impossível de ser descrito. Podemos ficar dias ou meses sem nos ver que o reencontro será como se a distância jamais tivesse existido.

Por tudo e por tanto, Vih, muito obrigado!

Te amo.

À minha amiga e sempre membra das minhas bancas, Barbra Sabota

Babi, você sempre esteve acompanhando de perto os meus trânsitos identitários e praxiológicos. Obrigado por ter me ensinado tanto sobre a função pessoal, social e acadêmica dos meus trabalhos. Você é uma grande inspiração para mim enquanto professora, pesquisadora e pessoa. Sua força e sua potência transbordam em todas as relações que coconstrói. E, hoje, poder te chamar de amiga é uma das melhores coisas que as encruzilhadas acadêmicas me proporcionaram. Obrigado pelo belíssimo trabalho na Educação Linguística Crítica e por inspirar tantas pessoas no caminho do esperarçar freiriano que transborda de você.

Gratidão por tudo e por tanto! Obrigado!

À pessoa cuja vida borda uma linda amizade para a gente, Monserrat Alonso Alonso

À pessoa mais excêntrica, carismática e carregada de uma vasta vivência de mundo que conheci. Minha amiga, sua doçura consegue ser superior aos deliciosos doces que é capaz de fazer;

sua beleza, maior que os belos bordados (sejam eles com linhas ou com palavras) que é capaz de bordar. Te conhecer é um privilégio, ser seu amigo é mais ainda. Obrigado pela confiança, pela força e pela companhia ao longo deste mestrado. No mestrado, nossa relação de afeto começou a ser bordada, mas a vida vai se encarregar de nunca deixar que a linha dessa amizade chegue ao fim. Obrigado por todas as memórias compartilhadas comigo, pela delícia da sua companhia e pelo carinho de toda chegada e partida. A você, o meu muito obrigado.

À figura mais intrigante que conheci no mestrado, e hoje meu grande amigo, Murilo Rocha Ferreira

Uma pessoa iluminada, embora seja advogado, uma parceria que traz cor e alegria aos meus dias. Um presente dado pelo mestrado que levarei para a vida. Dos “esquentas” antes das disciplinas às produções que temos e teremos juntos. Das trocas de vivências e experiências (termos tão usados por você) às coconstruções de sentidos outros que tivemos juntos. Das angústias e dos desesperos compartilhados à personificação do “estamos juntos”. Gratidão pela amizade e parceria. A você, o meu muito obrigado.

À minha arguidora, Rosane Rocha Pessoa, obrigado por todos os impulsos, todas as palavras sensíveis e críticas e todos os encaminhamentos. Por topar entrar nesse alpendre e coconstruir sentidos sobre/com ele comigo. Obrigado por toda uma trajetória ativa e crítica na formação de professoras/es de línguas e por abrir tantos caminhos para as pesquisas críticas no Brasil. Gratidão por sua trajetória e por sua coragem de seguir acreditando e lutando por uma educação outra.

À membra e ao membro suplentes, Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli e Hélio Frank, por apoiarem este estudo com suas produções praxiológicas e por caminharem nesse alpendre. Obrigado por tudo o que fazem e desenvolvem na educação, por meio da Educação Linguística Crítica e por contribuírem para a esperança de que um mundo novo, mais plural e democrático se fortaleça. Obrigado por acreditarem no poder transformador da educação e fazerem outras/os acreditarem com vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), por acreditar no meu projeto, por acolher e incentivar este jovem pesquisador, por ser uma chama de esperança na educação brasileira, sobretudo no Cerrado, no Centro-Oeste brasileiro. Obrigado pela qualidade de uma

educação e formação pública, gratuita e engajada. Que a seriedade, a ética e a criticidade presentes nos estudos e nas pesquisas surgidas e insurgidas no Programa nunca deixem de existir.

Ao Laboratório de Mídias Interativas (LIM), por me proporcionar a possibilidade de coconstrução do material empírico desta pesquisa. Por acreditar na oficina-colaborativa e dar subsídios para sua existência, desde a certificação até a divulgação científica dos resultados alcançados. Por ser um recurso e uma fonte de tecnologias importantes para as pesquisas desenvolvidas no programa e por ser composta por pessoas muito sensíveis, críticas e engajadas, que dão cara, cor e corpo ao laboratório.

Aos coletivos de pesquisa e arte Inconfidentes, Integra, Transição, Gedis, e Div@s, que foram força, respiro e combustível praxiológicos em muitos momentos ao longo deste estudo. Obrigado por continuarem acreditando na educação e des(re)construindo um mundo menos difícil de amar.

Às/aos alpendreiras/os que coconstruíram este estudo comigo, Ana Júlia, Banjo, Caio Neves, Jason Souza, Louise, Sam, Steve, Talielly Martins, Thiago Silva, Ulisses, Virginia e Vitty, obrigado por acreditarem no *alpendre*, coconstruindo-o comigo, e estarem dispostos a também coconstruir uma formação *outra* de professoras/es de língua(gen)s. Sem vocês, este estudo e esta dissertação não seriam possíveis. A vocês, toda a minha gratidão.

Às/aos professoras/es-pesquisadoras/es Ma. Juliane Prestes Meotti, Me. Dione Uester Costa-Silva, Me. Michael Rodrigues e Ma. Jossane Rodrigues de Oliveira, pela ajuda, pelos incentivos e pela leitura crítica-sensível extremamente importantes para o meu ingresso no programa. Obrigado por acreditarem na ciência e na Educação Linguística Crítica e por terem desenvolvido pesquisas tão importantes e potentes para a área. Obrigado.

Às *adopted by* Vivi e eternas Vivinetes, Yasmin Teles, Pricila Moraes, Jeniffer Gonçalves e Eloisa Teles, por dividirem esta viagem louca que é o mestrado, por serem calmarias em muitos momentos e por serem ouvidos de lamentações, surtos e conquistas. Obrigado, meninas.

À turma 10 do PPG-IELT, por todos os surtos coletivos e o acolhimento no meio do desespero. Aqui, em especial, gostaria de destacar: Anna Clara Sobral, Eliane Silva, Eliézer Reis, Giselle da Silva, Jullianna Melo, Laysla Ribeiro, Lívia Silveira, Marlana Ribeiro, Rose Mendonça

(inclusive, pelo melhor presente que poderia ter me dado, meu filho Brownie) e Vanessa Correia. Sem a união, a acolhida e a ética de vocês, essa trajetória teria sido, sem dúvidas, muito mais difícil.

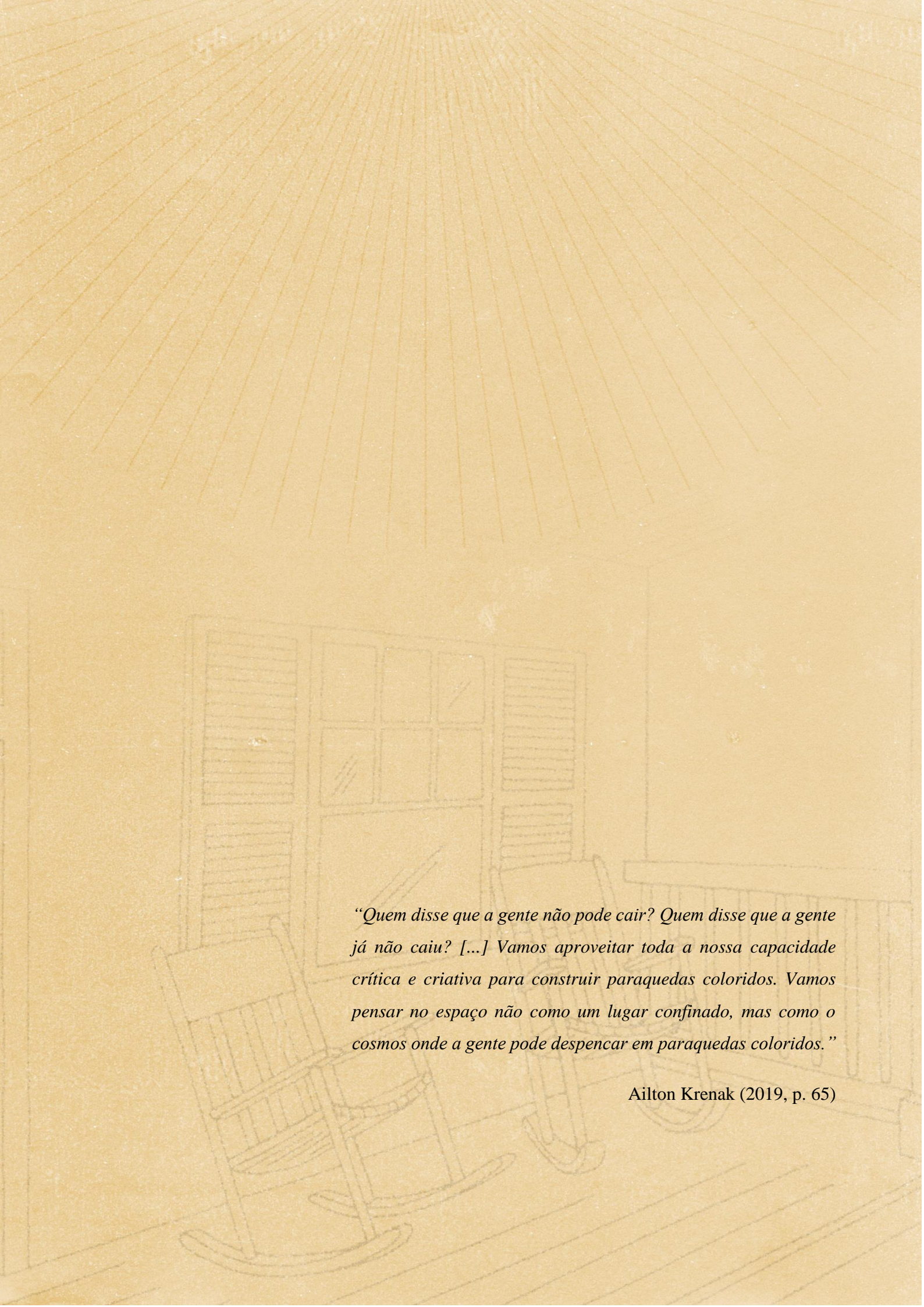
À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e aos programas de fomento à educação e à pós-graduação, que – mesmo diante de um contexto quase catastrófico de quatro anos de governo Bolsonaro (felizmente, encerrado ao final de 2022) – permaneceram firmes em seu propósito de apoiar, financiar e incentivar pesquisas sérias, éticas e necessárias no Brasil. Vale dizer que dificilmente eu teria conseguido cursar o mestrado sem a concessão da bolsa da FAPEG. Que, com esses novos tempos que surgiram, a educação seja o pilar basilar do nosso povo, para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

Às/Aos autoras/es e suas importantes produções acadêmico-científicas, agradeço a todas/os as/os autoras/es citados neste trabalho, pelo empenho e pela qualidade de suas publicações, livros, artigos, músicas, podcasts, informativos, fotos, poemas etc., que, vindos de diferentes momentos históricos, ajudaram a moldar e a fortalecer as bases científicas e artísticas presentes nesta pesquisa.

Às/Aos compositoras/es e cantoras/es que fizeram a trilha sonora desta pesquisa, e preciso agradecer também às minhas companhias de escrita, aquelas/es que produziram trilhas sonoras para cada momento deste trabalho. Um obrigado especial para Liniker, Linn da Quebrada, Gloria Groove, Pablio Vittar, Maria Bethânia, Chico Buarque, Elza Soares, Caetano Veloso, Rita Lee, Gilberto Gil, Jão, Maria Gadú, Urias, Nando Reis, Baco Exu do Blues, Duda Beat, Gilsons, Maria, Gal Costa, Cícero, Caio Prado e tantos outros que escutei e me emocionaram com suas canções nos períodos difíceis e felizes da escrita desta dissertação. A potência de suas vozes e a resistência presente nas letras de suas canções tornaram-se uma energia vital para que eu pudesse finalizar este trabalho.

À Úrsula Massula, pela cuidadosa, respeitosa e sensível revisão da versão final desta dissertação. Suas contribuições foram muito importantes para esta versão do texto. Muito obrigado!

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe” (Clarice Lispector). Obrigado... obrigado... muito obrigado a todas/os vocês aqui mencionadas/os e a quem porventura eu possa ter esquecido.



“Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? [...] Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.”

Ailton Krenak (2019, p. 65)

RESUMO

RAMOS-SOARES, Wilker. *Alpendre como um fazer docente outro: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s*. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

Nesta pesquisa, intitulada “*Alpendre como um fazer docente outro: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s*”, objetivo problematizar as possíveis (re)coconstruções e (res)significações de sentidos sobre *saberes* e *fazer*es na Formação Crítica de Professoras/es de língua(gen)s, bem como os conflitos inerentes a esse processo. Os objetivos específicos do estudo são: a) sentipensar o espaço ontoepistêmico do *alpendre* na academia como possibilidade de corporificar as vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s; e b) sentipensar as *problematizações* e (re)significações coconstruídas no *alpendre* como um fazer docente *outro*. Esta pesquisa (des)caminha pelos estudos pós-qualitativos (PARAÍSO, 2004; ST. PIERRE, 2014; PENNYCOOK, 2018), valendo-se das seguintes fontes para a geração de material empírico: web questionário inicial; transcrições parciais dos encontros gravados em vídeo; relatos vivenciais registrados em uma (auto)narrativa e em um mural do *Padlet*; e diários-reflexivos de pesquisa. As ontoepistemologias que entrecruzam com este estudo (des)caminham pela perspectiva decolonial (ANSARA, 2012; BORSANI; QUINTERO, 2014; CASTRO-GÓMEZ, 2005; FALS BORDA, 2015; MIGNOLO; WALSH, 2018; QUIJANO, 2009; SILVESTRE, 2017, entre outros/as); pela formação crítica de professoras/es de língua(gen)s (BORELLI, 2018; COSTA-SILVA, 2022; FRANK, 2013; GOTTARDI, 2021; MEOTTI, 2020; RODRIGUES, 2020, 2022, entre outros/as); e pela Educação Linguística Crítica (FREIRE, 1979, 1989, 1996; MENEZES DE SOUZA, 2011, 2019a; MONTE MÓR, 2015; RAJAGOPALAN, 2007; ROSA-DA-SILVA, 2021; SABOTA, 2018; PESSOA, 2021; SILVESTRE, 2017, 2018, entre outros/as). No estudo, a coconstrução e a percepção do material empírico (des)caminham pelos esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017), pela coconstrução de mo(vi)mentos outros sobre ser/estar no mundo que busca um conhecer-com, no (res)significar a práxis, no trabalhar a agência e em outras maneiras de tornar-se professoras/es de língua(gen)s na contramão dos vestígios de colonialidades ainda presentes em nossa sociedade e em nossa organização educacional. Nesse sentido, este trabalho revela formas outras de perceber-se, ver-se e (de)vi(r)ver-se, com o intuito de abrir espaços para discutir e problematizar questões sobre formação docente, corporalidades e educação linguística crítica, bem como possibilidades de um ensino mais corporificado na formação de professoras/es de língua(gen)s. No que concerne às percepções sociais relativas ao tornar-se professoras/es de língua(gen)s, o estudo aponta que as/os *alpendreiras/os*, como designo as/os colaboradoras/es que me ajudaram a construir o corpus desta pesquisa, (res)significaram as percepções acerca dos seus processos de formação profissional, pessoal e social, do que envolve a docência e a práxis educativa. Sendo assim, esta pesquisa contribuiu para a compreensão da necessidade de uma formação docente que corporifique vivências, construa afetos e proporcione um contínuo e inacabado processo de tornar-se professoras/es.

Palavras-chave: Formação crítica de professoras/es. Educação Linguística Crítica. Decolonialidade. Corporificar vivências. Corporalidades e identidades.

ABSTRACT

RAMOS-SOARES, Wilker. *Alpendre as another way of doing teaching: embodying experiences in language teacher education*. 2023. 134 p. Master's thesis (Interdisciplinary master's degree in Education, Language and Technologies) - Stricto Sensu Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies, State University of Goiás, Anápolis, 2023.

In this research, titled “*Alpendre as another way of doing teaching: embodying experiences in language teacher education*”, I aim to problematize the possible (re)co-constructions and (re)significations of meanings about knowledge and doings in Critical Language Teacher education, as well as the conflicts inherent to this process. The specific aims of the study are: a) to *sentipensar* the onto-epistemic space of the *Alpendre* in the academy as a possibility to embody the experiences in the education of language teachers; and b) to *sentipensar* about the issues and (re)significations co-constructed in the *Alpendre* as a different way of doing teaching. This research walks in post-qualitative studies (PARAISO, 2004; ST. PIERRE, 2014; PENNYCOOK, 2018), while using the following sources for generating empirical material: initial web questionnaire; partial transcripts of videotaped meetings; lived narratives registered in a (self)narrative and on a padlet mural; and research-reflective journals. The onto-epistemologies that intersect this study (dis)walk in the decolonial perspective (ANSARA, 2012; BORSANI; QUINTERO, 2014; CASTRO-GÓMEZ, 2005; FALS BORDA, 2015; MIGNOLO; WALSH, 2018; QUIJANO, 2009; SILVESTRE, 2017; WALSH, 2018, among others), in the critical education of language teachers (BORELLI, 2018; COSTA-SILVA, 2022; FRANK, 2013; GOTTARDI, 2021; MEOTTI, 2020; RODRIGUES, 2020, 2022, among others), and in Critical Language Education (FREIRE, 1979, 1989, 1996; MENEZES DE SOUSA, 2011, 2019a; MONTE MÓR, 2015; RAJAGOPALAN, 2007; ROSA-DA-SILVA, 2021; SABOTA, 2018; PESSOA, 2021; SILVESTRE, 2017, 2018, among others). In the study, the co-construction and perception of the empirical material are made through decolonial efforts (SILVESTRE, 2017), co-construction of other movements about being/being in the world that seeks a knowing-with, (re) signifying praxis, working the agency and other ways of becoming Language teachers against the marks of the colonialism still present in our society and in our educational organization. In this way, this paper reveals other ways of self-perception, self-seeing and (of)looking at oneself, with the intention of bringing spaces to discuss and debate questions about teacher education, corporality and critical language education, as well as possibilities of a more embodied language teacher education. Regarding the social perceptions related to becoming a language teacher, the study points out that the *alpendreiras/os*, how I designate the collaborators who helped me build the corpus of this research, (re) signified their perceptions about their professional, personal, and social education processes, about what involves teaching and educational praxis. Therefore, this research contributed to the understanding of the necessity of a teacher education that embodies experiences, builds affections and provides a continuous and unfinished process of becoming a teacher.

Keywords: Critical teacher education. Critical Language Education. Decoloniality. Embodying experiences. Corporalities and identities.

RESUMEN

RAMOS-SOARES, Wilker. *Alpendre as another way of doing teaching: embodying experiences in the language teachers*. 2023. 134 hojas. Disertación (Maestría Interdisciplinaria en Educación, Lenguaje y Tecnologías) - Programa Interdisciplinario de Posgrado en Educación, Lenguaje y Tecnologías Stricto Sensu, Universidad Estatal de Goiás, Anápolis, 2023.

En esta investigación, titulada “*Alpendre* una enseñanza haciendo como otra otra: encarnando experiencias en la formación de profesores de lengua(je)s”, se pretende problematizar las posibles (re)co-construcciones y (re)significaciones de significados sobre conocimientos y acciones en la Formación Crítica de Profesores de Lengua (je) s, así como los conflictos inherentes a este proceso. Los objetivos específicos del estudio son: a) *sentirpensar* en el espacio ontoepistémico del *alpendre* en la academia como una posibilidad de encarnar las experiencias en la formación de profesores de lengua(je)s; y b) *sentirpensar* las acciones problematizadas y *las acciones* (re)significativas co-construidas en el *alpendre* como una enseñanza haciendo *otra*. Esta investigación desemboca en estudios post-cualitativos (PARAÍSO, 2004; ST. PIERRE, 2014; PENNYCOOK, 2018), utilizando las siguientes fuentes para la generación de material empírico: cuestionario inicial web; transcripciones parciales de las reuniones grabadas en vídeo; informes experienciales registrados en una (auto)narrativa y en un mural de padlet; y diarios reflexivos de investigación. Las ontoepistemologías que se cruzan con este estudio desembocar en la perspectiva decolonial (ANSARA, 2012; BORSANI; QUINTERO, 2014; CASTRO-GÓMEZ, 2005; FALS EDGE, 2015; MIGNOLO; WALSH, 2018; QUIJANO, 2009; Silvestre, 2017; WALSH, 2018, entre otros), en la formación crítica de profesores de idiomas (BORELLI, 2018; COSTA-SILVA, 2022; FRANK, 2013; GOTTARDI, 2021; MEOTTI, 2020; RODRIGUES, 2020, 2022, entre otros), y en Educación Lingüística Crítica (FREIRE, 1979, 1989, 1996; MENEZES DE SOUSA, 2011, 2019a; MONTE MÓR, 2015; RAJAGOPALAN, 2007; ROSE-DA-SILVA, 2021; SABOTA, 2018; PERSONA, 2021; SILVESTRE, 2017, 2018, entre otros). En el estudio, la co-construcción y percepción del material empírico desemboca a través de esfuerzos decoloniales (SILVESTRE, 2017), co-construcción de otros movimientos sobre ser/ser en el mundo que busca (re)conocer, (re)significar la praxis, trabajar la agencia y otras formas de convertirse en maestros de lenguaje (je)s contrario a los vestigios de colonialidades aún presentes en nuestra sociedad y en nuestra organización educativa. En este sentido, este trabajo revela otras formas de percibirse, verse y de viv(ir)se a sí mismo, con el fin de abrir espacios para discutir y problematizar temas sobre la formación docente, las corporalidades y la educación lingüística crítica, así como las posibilidades de enseñar una formación docente de idiomas más encarnada. Con respecto a las percepciones sociales relacionadas con convertirse en profesores de lenguaje, el estudio señala que los *alpendreiros*, cómo designo a los colaboradores que me ayudaron a construir el corpus de esta investigación, (re)significaron las percepciones sobre sus procesos de formación profesional, personal y social, lo que implica la enseñanza y la praxis educativa. Por lo tanto, esta investigación contribuyó a la comprensión de la necesidad de una formación docente que encarne experiencias, construya afectos y proporcione un proceso continuo e inacabado de convertirse en maestros/profesores.

Palabras clave: Formación crítica del profesorado. Educación Crítica del Lenguaje. Decolonialidad. Encarnar experiencias. Corporalidades e identidades.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Print de um fragmento de um texto pessoal	28
Figura 2 – Print com a data do registro do texto	29
Figura 3 – Nuvem de palavras produzidas a partir do questionamento: o que é “corpo” para você?	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil identitário das/os alpendreiras/os do estudo.....	46
Quadro 2 – Perfil acadêmico das/os alpendreiras/os do estudo	47
Quadro 3 – Descrição dos encontros no alpendre	52
Quadro 4 – Lista de símbolos	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	Vírus SARS-CoV-2 – Coronavírus
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás
IES	Instituição de Educação Superior
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transsexuais/Travestis, Queers, Intersexos, Agêneros/Assexuais e mais
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

PRÓLOGO - “ALPENDRE”, por Monserrat Alonso Alonso	25
ENTRE DESVIOS E DEVIRES	26
Um chamado da formação de professoras/es	30
O estudo – o alpendre	32
(Des)Organização da dissertação	36
CAPÍTULO 1 - OS <i>TRIEIROS</i> METODOLÓGICOS	38
1.1 (Des)Caminhares do estudo: inquietações, reflexões e (re)traçados.....	39
1.1.1 Encruzilhadas metodológicas: conflitos e contingências.....	41
1.2 O espaço e a ocupação de um alpendre em devir.....	43
1.2.1 Espaço convival: contexturas do estudo	44
1.2.2 Ocupação do espaço: as/os alpendreiras/os	46
1.3 Coconstruções do material empírico do estudo.....	48
1.3.1 Web Questionário Inicial – <i>Google Forms</i>	49
1.3.2 Mural de Vivências – <i>Padlet</i>	49
1.3.3 (Auto)Narrativas	50
1.3.4 Encontros da Oficina-Colaborativa.....	51
1.3.5 Diários-Reflexivos de Pesquisa	58
1.4 O demorar-se no/do material empírico: tempos, escolhas e (rel)ações	59
CAPÍTULO 2 - MO(VI)MENTOS DE CORPORIFICAR N/A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA(GEN)S	62
2.1 Da colaboração à coconstrução: deslocando sentidos.....	63
2.2.1 Mo(vi)mentos de escrever: registros do reexistir.....	68
2.2.2 Mo(vi)mentos de perceber-se: registros do corporificar.....	73
2.2.3 Mo(vi)mentos de <i>tornar-se</i> docentes de língua(gen)s: registros da Educação Linguística Crítica.....	83
CAPÍTULO 3 - FAZERES DOCENTES <i>ALPENDREIROS</i>: PROBLEMATIZAÇÕES E (RES)SIGNIFICAÇÕES	89
3.1 “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”: formação crítica de professores/as de língua(gen)s.....	90
3.1.1 Fazeres docentes alpendreiros: o ato de questionar-se.....	93
3.1.2 Fazeres docentes alpendreiros: o ato de ler-se	98
3.1.3 Fazeres docentes alpendreiros: o ato de (de)vi(r)ver-se.....	106
É PRECISO VOLTAR AOS PASSOS QUE FORAM DADOS, PARA REPETIR E PARA (RE)TRAÇAR CAMINHOS <i>OUTROS</i>: MAIS ALGUNS (DES)CAMINHARES	114

A busca por trilhos metodológicos outros	115
A coconstrução de <i>um alpendre</i>	116
A corporificação de vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s	117
Os fazeres docentes <i>alpendreiros</i>	117
O alpendreiro Will	118
EPÍLOGO – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE UM EU-MENINO EM UM ANTIGO ALPENDRE.....	121
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	128
APÊNDICE A – Material de divulgação sobre a Oficina-Colaborativa.....	128
ANEXOS.....	131
ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	131

"ALPENDRE"

Uma sombra do velho alpendre
Novos sonhos a embalar
Desses versos se desprende
A candura do seu pesquisar

O velho alpendre ouviu histórias
Contou memórias e viveu amores
Tive até desabores de velhos e novos amores
Mas a brisa sopra e traz ~~novas histórias~~
e esperar.

O velho alpendre sombreou
um ~~gesto~~ menos a ~~pesquisar~~ sonhar

O velho alpendre acolheu
Um jovem Well a pesquisar.

Monserrat Alonso Alonso

¹ Fui apresentado, além de com o maior presente do entrecruzamento da minha vida com a dela, com esses belíssimos versos escritos por Monserrat Alonso Alonso. Este é o manuscrito, com rabiscos e (re)escritos sobrepostos. Pedi a permissão da autora para usá-los nesta dissertação e optei por transformar esse singelo gesto no prólogo do meu trabalho, por acreditar que Monserrat traduziu e eternizou em poesia o que o *alpendre* significa para mim nesta pesquisa. A escolha de trazer o rascunho e não o texto "limpo" é para também deixar escapar o quanto há de beleza no inacabamento e na espontaneidade do momento.

ENTRE DESVIOS E DEVIRES

Eu acho que foi uma das experiências mais imersivas, assim, da minha vida. [...] É uma experiência para pessoas em formação, para muito além de um professor em formação, a formação de um ser humano melhor. [...] É uma experiência de intercâmbio de vivências, em que o que eu ouvi eu vou falar, e o que eu falei e foi ouvido chegará em outros lugares. É um intercâmbio de vozes, de vozes O-U-T-R-A-S, não de outras vozes, como eu aprendi aqui com vocês.

Alpendreiro Jason (transcrição do 8º encontro)

“[E]les mentiram, não existe separação entre vida e escrita. O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, [...] com nossa história [...] e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras”, como já bem nos dizia a pensadora, mulher, negra, chicana, lésbica, do Terceiro Mundo, Gloria Anzaldúa (2000, p. 233). Então, ao longo da redação de toda esta dissertação, vida e escrita se misturam – como sempre foi/deveria ser –, fundindo minhas experiências pessoais, minha visão de mundo e minhas des(re)territorializações identitárias enquanto um educador linguístico propondo um trabalho crítico e coconstruindo *saberes e fazeres*, como ressaltado na fala do alpendreiro Jason na epígrafe que abre esta introdução, proporcionando um intercâmbio de vozes *outras*, de vivências *outras*.

José Saramago, em um de seus escritos, disse que fisicamente habitamos um espaço, mas que sentimentalmente somos habitados por uma memória. Em outro escrito, o poeta reflete sobre a relação da memória e seu poder de (re)visitação ao passado.

A viagem não acaba nunca.
 Só os viajantes acabam.
 E mesmo estes podem prolongar-se em memória,
 em lembrança, em narrativa.
 Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:
 “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim.
 O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.
 É preciso ver o que não foi visto,
 ver outra vez o que se viu já,
 ver na primavera o que se vira no verão,
 ver de dia o que se viu de noite,
 com o sol onde primeiramente a chuva caía,
 ver a seara verde, o fruto maduro,
 a pedra que mudou de lugar,
 a sombra que aqui não estava.
 É preciso voltar aos passos que foram dados,
 para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.
 É preciso recomeçar a viagem.
 Sempre.

(“A viagem”, de José Saramago)

Desse poema, o fluxo narrado pelo poeta é o que mais me causa reflexões. Re-ouvir, re-ver, re-memorar, re-caminhar, re-traçar, re-existir são possibilidades de enfrentamento às formas de dominação que nos constituem nos fluxos da/na língua(gem). Dentre esses (des)caminhos do ‘re’, partindo da proposta do *giro decolonial*², é preciso *retornar*, se *reconectar* com o que foi deixado para trás, ignorado no processo, silenciado e abafado por tempo demais. É preciso (se) re-pensar para acessar vivências *outras*, formas *outras* de vidas e de ontoepistemologias *outras*.

Em uma tentativa de resgatar na memória os motivos da escolha pela docência, a lembrança mais próxima que tenho disso é de quando estava finalizando o Ensino Médio em uma escola pública de Anápolis-GO, sob enorme pressão e ansiedade referentes ao Enem e aos vestibulares que prestaríamos ao final do ano como treineiras/os. Durante uma aula de Língua Portuguesa, percebi um pensamento fugindo enquanto observava minha professora da época escrever a giz no quadro negro: “Que incrível isso que ela faz.” Em seguida, um aceleração cardíaca, uma intensificação na respiração, e, em voz alta, soltei um: “Será?” Minha amiga que se sentava ao meu lado me olhou com uma expressão confusa, e eu disse: “O que será que precisa para ser professor? Tem uma faculdade de professoramento?” Bem, acho que podemos começar por aí.

Minha vivência escolar foi pautada sempre por uma ambiguidade de sentimentos. Sempre fui aquele aluno participativo, comunicativo e com facilidade de interações. Sempre mantive uma excelente relação com minhas/meus professoras/es e sempre me saí bem quando o assunto envolvia nota e comportamento dentro da sala. Ao longo dos anos, alguns episódios de *bullying* e expressões de preconceito tiveram influência em certas mudanças nesse comportamento, em muitos momentos como forma de (auto)proteção³. Ao mesmo tempo, a escola foi o lugar que me apresentou diversos repertórios culturais e vivências de mundo importantes para minha construção identitária. Sempre fui aquele aluno que interagiu com as/os professoras/es dentro e fora da sala de aula e em longas conversas nos corredores.

² Discussão amplamente sentipensada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, em que, ao refletir sobre a geopolítica do conhecimento, as/os pesquisadoras/es procuram estabelecer uma episteme fundada na pluriversalidade. O GM/C é integrado por Aníbal Quijano (Peru), Walter Dignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros/as.

³ Tive a coragem de registrar alguns desses trânsitos identitários e as violências que os atravessaram em um prólogo no meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação (RAMOS-SOARES, 2019), que resultou em duas apresentações e duas publicações de resumos expandidos (RAMOS-SOARES, 2021; RAMOS-SOARES, 2022b) em anais de eventos.

Depois de aquele pensamento escapar durante a aula da minha professora de Língua Portuguesa, expressei admiração pela profissão docente em uma dessas conversas de corredor, o que a motivou a me oferecer para dar aulas de reforço no contraturno para algumas/ns alunas/os dela de turmas anteriores à minha que estavam com dificuldades em certos conteúdos. Além disso, comecei a participar de alguns projetos de leitura e produção textual que ela encabeçava. Outras/os professoras/es da instituição tentaram me persuadir a mudar o rumo da minha escolha profissional; segundo elas/es, eu era “bom demais” para escolher uma profissão que me traria mais angústia do que bem-estar. Bem, acho que, em certo ponto, estavam certas/os, pois encarar o cenário educacional e os vestígios de colonialidades presentes nele realmente me deixa muito angustiado, mas acredito que não era bem sobre isso que falavam à época. De qualquer forma, o incentivo e o envolvimento que fui tendo nas aulas e nos projetos desenvolvidos pela professora de Língua Portuguesa fizeram, aos poucos, com que aquele pensamento do “será?” se fortalecesse na ideia pela escolha de uma licenciatura. E como a disciplina de que mais gostava e, aparentemente, a com que mais tinha habilidade naquele momento era Língua Portuguesa, a escolha por Letras surgiu nessa/dessa *encruzilhada*.

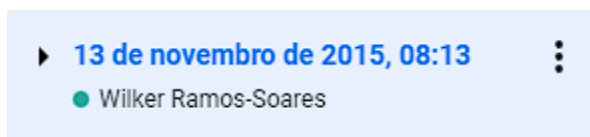
Mexendo em uma antiga conta de uma plataforma de armazenamento em nuvem *on-line* (*Google Drive*), encontrei um texto escrito por mim em 2015. Eu estava no último ano do Ensino Médio, era representante de turma e tinha acabado de desenvolver – junto a colegas – um projeto cultural superlegal na escola, mais um daqueles projetos encabeçados por aquela minha professora de Língua Portuguesa. Na Figura 1, a seguir, *print* desse texto, faço uma reflexão interessante sobre a escolha da profissão, sendo que, àquela altura, eu ainda nem havia prestado o vestibular para Letras, muito menos prospectava uma possível aprovação.

Figura 1 – Print de um fragmento de um texto pessoal

Quando eu falava que queria ser herói mal sabia eu que iria mesmo, não esses de capa vermelha com poder de voar ou solta laser pelos olhos, mais um super herói com o poder de passar conhecimentos, de dar motivação, de aconselhar, de afeiçoar e querer o melhor.. Eu serei um herói, eu serei um educador e, por muito tempo fugi da minha vocação pela falta de valorização desse profissional muito importantes, o início para todos os outros... Bem, eu decidi, vou seguir meus sonhos, vou lutar pelos meus ideais e, a cada obstáculo que me derrubar farei de mim uma pessoa ainda melhor..

FONTE: Arquivos pessoais do autor.

Figura 2 – Print com a data do registro do texto



FONTE: Arquivos pessoais do autor.

Nesse escrito, um adolescente de 17 anos, atravessado por diversas questões identitárias, em meio a diversas crises de sentido e comprando a primeira de muitas brigas para a oportunidade de escolher uma licenciatura, registra e lê para a turma todo um texto sobre agora saber *o que quer ser*. E, ainda que com uma fala carregada de colonialidades, penso que posso começar a falar da motivação para este estudo partindo da motivação em escolher um curso de licenciatura em Letras.

Em 2016, logo após a minha aprovação no vestibular, fiz matrícula em uma dupla licenciatura em uma universidade pública estadual. Começar uma licenciatura me fez tomar consciência de que eu entendia muito pouco sobre a responsabilidade de *ser* professor. A impressão constante de ter caído de paraquedas – queria eu terem sido aqueles coloridos de que Ailton Krenak (2019) falava, mas o sentimento foi de queda brusca. Um mundo novo, distante demais da minha realidade. Um território e repertório totalmente desconhecidos, estranhos e inicialmente perturbadores. Foi violento, foi doloroso, foi um início traumático. Meu corpo não havia sido preparado para ocupar aquele espaço, e a sensação de estar deslocado, fora do lugar, era constante ao longo dos primeiros períodos. Todos os dias, por semanas, pensei que talvez devesse trancar o curso, repensar uma profissão, repensar em que lugar eu poderia realmente estar/ocupar.

No início da minha formação, não havia convites para reflexão acerca de nossas práticas enquanto futuras/os professoras/es e do que poderíamos produzir de sentido para além dos altíssimos muros da universidade. O ritmo, as demandas e as entregas de trabalhos pareciam não conter nenhuma função social, sendo pautados apenas em uma cultura acadêmica que te sufoca, que te agride na construção de um discurso de que curso superior é muito difícil e não é para qualquer um/a. Apesar de todas/os que estavam naquela turma terem sido submetidas/os a um processo avaliativo para o ingresso, constantemente ficava explícito que as pessoas vindas de classes sociais mais abastadas, com acesso a tecnologias e aparatos tecnológicos, fluentes em inglês e com uma escrita gramaticalmente melhor construída, eram vistas como superiores e com uma formação mais determinante dos rumos profissionais que optariam por trilhar.

Várias/os colegas foram se frustrando com essas posturas de muitas/os professoras/es, desistindo ao longo do processo. Uma angústia me fazia frequentemente questionar minhas/meus

professoras/es da época sobre quando a licenciatura chegaria à nossa grade curricular. Então, o silêncio começou a fazer parte contínua desse momento da minha formação, disciplina após disciplina.

Um chamado da formação de professoras/es

Só depois de dois anos de uma formação apática e acrítica, mais voltada para um bacharelado do que uma licenciatura, cheguei a uma disciplina à época chamada de “Orientação e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I”. Esse foi o momento em que, pela primeira vez na graduação, comecei a confrontar diversas colonialidades e percepções violentas que me constituíram identitariamente ao longo dos anos. Algum tempo depois, retomei o material que construí para a disciplina, diários dialogados com minha professora orientadora de estágio, e pude perceber, registrado ao longo daquelas páginas, um processo muito sensível e intenso de des(re)territorialização da minha identidade docente, tal como meu (des)encontro com a Educação Linguística Crítica (RAMOS-SOARES, 2022a). “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” e nas reverberações de práticas críticas e reflexivas para além da sala de aula, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior (RAMOS-SOARES, 2022a, p. 240).

Desde que fui apresentado às perspectivas críticas, uma inquietação tem sido presente em mim. Sinto que foi nesse mo(vi)mento que o *alpendre*⁴ começou. De lá para cá, estive sempre refletindo sobre o meu lugar na tal “comunidade intelectual” brasileira e quais ações eu poderia ter no esforço de tentar des(re)construir uma sociedade menos difícil de amar (FREIRE, 1996). Fui tentando, inúmeras vezes, propor projetos e ações que pudessem (re)pensar outras formas de *ser* e *estar* na universidade: ações interventivas na Unidade Universitária em que cursava a licenciatura, filiações em atléticas e organizações estudantis⁵, grupos de militância e ativismo relacionados às violências e aos silenciamentos das/nas universidades, eventos culturais, entre diversas outras

⁴ Também conhecido em alguns lugares como varanda coberta ou puxadinho, alpendre é aquele espaço que fica localizado na entrada da casa, um espaço construído para ajudar a climatizá-la, receber visitas, tomar um café etc. Um espaço onde você consegue olhar para dentro da casa enquanto espia a rua e vice-versa. Mas aqui entendo *alpendre* como um espaço simbólico, um espaço de acolhimento que se fez pela presença-pertença, um entrelugar que possibilita olhar para dentro de nós, mas também fora, para a/o outra/o e também o contrário. Desenvolvo melhor a metáfora do *alpendre* ao longo da dissertação, mais ampliada no primeiro capítulo.

⁵ Gostaria de registrar o meu carinho e a minha admiração pela Atlético Igualitária e pela Produtora de Eventos Urso Rosa, ambos projetos desenvolvidos com Letícia Regina Oliveira. Ainda que com diversos tropeços no caminho, nossos mo(vi)mentos sentipensados na/da/para a UEG foram muito importantes para os movimentos que tomei até chegar aqui. Fica, então, registrada minha gratidão.

atividades. No entanto, quanto mais me envolvia nelas, mais eu percebia o quão violentos eram esse processo e esse sentimento. Confesso que tais ações que me propus a desenvolver durante esses anos foram frustrantes e desmotivantes, mas sinto que sigo na esperança freireana, o que, inclusive, trouxe-me até este momento dos meus estudos do mestrado. Ainda assim, não posso ser ingênuo ou romantizar dizendo que foi/é fácil, pois em diversos momentos tive de tomar decisões que atingiram também minhas relações interpessoais, fragilizando-as imensamente em alguns momentos. Porém, a importância e o significado disso para mim me motiva(ram) a continuar.

Acredito que a primeira de muitas inquietações que me surgiram ainda em 2018 foi referente à sensação de não pertencimento àquele espaço. Por que eu sentia que a universidade não era lugar para mim? Por que eu sentia que naquele espaço não existia possibilidade para pensar da forma como eu pensava, escrever da forma como eu escrevia? Quando percebi que não estava sozinho, que não era o único a me sentir daquela forma, essa inquietação se tornou uma grande angústia. Por isso, penso que a minha escolha em 2015 foi pela licenciatura e, de lá para cá, tenho ouvido um *chamado* da formação crítica de professoras/es de língua(gen)s.

Contudo, aqui não entendo esse *chamado* como algo divino ou que flerte com as relações de predestinação/destino. Mas um *chamado* coletivo, de corpos e vozes que margeiam e são escanteados por não se sentir pertencentes a um determinado espaço. Em uma reflexão importante, Frantz Fanon (1968, p. 193) diz que, quando a/o subalternizada/o/dissidente “escreve [e fala] para[/com] seu povo deve, quando utiliza o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança”. Esses *chamados* ao longo da minha formação me fizeram girar o olhar sobre as ausências presentes em muitos momentos e o que elas representavam naqueles espaços. Cinco anos de uma formação, e só tive aula com uma professora negra em uma disciplina como aluno especial em outra instituição, por quê? De uma turma de 32 pessoas, somente uma colega negra, por quê? Mais de 20 professoras/es e somente uma pessoa se entendia como não heterossexual, por quê? Em tantos anos de existência do meu câmpus universitário, somente em 2021 tivemos a primeira mulher eleita diretora/coordenadora de unidade, por quê? Não estudei ou tive aula com nenhuma pessoa com deficiência, transsexual ou travesti, por quê? O que essas ausências representam?

Frantz Fanon conclui seu livro *Pele negra, máscaras brancas* dizendo que sua última prece é “Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questione!” (FANON, 2008, p. 191). Essa afirmativa do estudioso me faz mergulhar em duas percepções importantes: primeira, linguagem não se refere somente à língua enquanto instrumento de comunicação esvaziado de sentidos e significados sociais; segunda, língua é uma instituição social permeada pelos valores de uma determinada cultura

que a constrói. Por isso, opto por usar graficamente a palavra língua(gen)s, na tentativa de incorporar a dissociabilidade desses construtos e des(re)territorializar as percepções de como tenho lido a ideia de *chamado* nesta dissertação. Meu constante questionamento no início da graduação me deslocou a tentar olhar constantemente para o que estava sendo feito e o que havia de problemático ali. Questionar as disciplinas, as posturas das/os professoras/es e a cultura acadêmica me colocou em um lugar de angústia constante. Sinto que fui *chamado* a girar o olhar sobre o que era *ser* um/a professor/a em formação e *estar* em um curso de licenciatura.

O estudo – o alpendre

É (des)caminhando por esses – e outros – *trieiros* (SILVESTRE; ROSA-DA-SILVA, 2022) que esta pesquisa se constrói em uma oficina-colaborativa intitulada “Corporificar: conversas de Reexistência no Alpendre da Educação Linguística Crítica”, destinada a estudantes do curso de licenciatura em Letras de qualquer instituição (pública ou privada) no território nacional. A oficina foi ofertada pelo Laboratório de Mídias Interativas (LIM) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com carga horária total de 25 horas. As inscrições ocorreram via Plataforma *Sympla* entre os dias 25 e 30 de setembro de 2021. Foi uma proposta pensada por mim, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre e com a participação (síncrona e assíncrona) de professoras/es previamente convidadas/os.

Assim, tenho como objetivo geral da pesquisa problematizar as possíveis (re)coconstruções e (res)significações de sentidos sobre *saberes* e *fazeres* na formação crítica de professoras/es de língua(gen)s, bem como os conflitos inerentes a esse processo. Como objetivos específicos, por sua vez, busco com esta pesquisa: a) sentipensar⁶ o espaço ontoepistêmico do *alpendre* na academia como possibilidade de corporificar as vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s; e b) sentipensar as *problematizações* e (re)significações coconstruídas no alpendre como um fazer docente *outro*.

Com base no material empírico coconstruído a partir de transcrições parciais dos encontros, um questionário de (auto)identificação, relatos vivenciais registrados em uma (auto)narrativa, um mural do *Padlet* e meus diários-reflexivos de pesquisa, procuro refletir sobre as seguintes

⁶ Aproprio-me do conceito de sentipensar construído e discutido por Fals Borda (2012, 2015) ao longo de toda esta dissertação. Tal como o autor, acredito que não há uma dissociabilidade entre o pensar e o sentir, trazendo, assim, o corpo de emoções, sensações e afetos para toda a compreensão e vivência de mundo presentes nesta pesquisa. Com isso, invoco pedagogias de amorosidades em abordagens de compreensão e leituras de mundo.

inquietações: 1) Que mo(vi)mentos de corporificar as vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s foram sentipensados no espaço ontoepistêmico do *alpendre*?; 2) Que problematizações e (re)significações coconstruídas no *alpendre* apontam para um fazer docente *outro*?

Situo-me, tal como esta pesquisa, nos Diretórios de Grupos de Pesquisa no CNPq: Formação de professoras/es de línguas (UFG/UEG), Perspectivas Críticas em Educação Linguística, Letramentos e Discurso (UEG) e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG/UEG/UnB/UFR). Para tanto, resgato o mosaico de estudos e pesquisas realizados pelos grupos de estudo e pesquisa a que pertenço, coconstruídos e sentipensados no/a partir do/com o Cerrado, localizado no Centro-Oeste brasileiro. Ao longo de toda esta dissertação, retomo esses trabalhos, tais quais as vozes e os corpos dessas/es pesquisadoras/es, como forma de evidenciar estudos que interrogam a agenda de pesquisa em Linguística Aplicada (Crítica) coconstruída a partir do nosso território, o Brasil Central. Creio que isso caminhe na mesma direção da importância de o corpo de emoções e afetos, do sabor, do cheiro, do tato, da audição e da visão de quem escreve/fala estar incluído na narrativa epistemológica que queremos contar.

Para este estudo, (des)localizo-me no escopo da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), pois entendo que a LAC traz em sua concepção princípios que defendem e ampliam as possibilidades dos campos de saberes, a inter/trans/indisciplinarização do conhecimento e o desafio frente às fronteiras que dividem-unem as áreas do conhecimento (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, percebo que a LAC como prática problematizadora “envolve um ceticismo constante, um questionamento perpétuo dos pressupostos normativos. Exige uma inquietante problematização dos dados tanto da teoria crítica quanto da linguística aplicada” (PENNYCOOK, 2021, p. 38). Isso nos possibilita diálogos crítico-teóricos com uma pluralidade de saberes, coconstruindo praxiologias subsidiadas por perspectivas mais plurais e democráticas (MEOTTI; FRANK, 2017).

Além disso, em busca da possibilidade de *girar o olhar* (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020; COSTA-SILVA, 2022) para a formação crítica de professoras/es de línguas, e reconhecendo a universidade como um espaço político, revestido de saber e poder (BORELLI, 2018), caminho pela decolonialidade para chegar às reflexões, interpretações e discussões que *promovemos* neste estudo. Entendo esse giro no olhar – dialogando com autoras/es que constroem seus saberes partindo do decolonial; aqui, em especial, os estudos de Aníbal Quijano (2007), Pablo Quintero (2015), Walter Mignolo e Catherine Walsh (2018), entre outras/os – como recursos e possibilidades de ruptura com a lógica moderna/colonial, ao perceber a formação docente crítica e agenciadora, propondo uma formação contingente e engajada, com vistas à transformação social e de subjetividades, com vez,

voz e corpo no ensino-aprendizagem. Com isso, creio que a decolonialidade possa auxiliar no processo de reconhecer “o quanto nossas práticas ainda são orientadas por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e socialmente reproduzida em diferentes esferas” (BORELLI, 2018, p. 39).

Para Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p. 16, ênfase no original), o modo de se fazer pesquisa e os campos de investigação mudam – tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico – quando “são percebidos como mais relevantes para alguns[mas] pesquisadores[as] que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos, por assim dizer, passando a construir (ênfate: construir) o quê e o como se pesquisa de modos diferentes”. Acrescentaria ao pensamento de Luiz Paulo da Moita Lopes que novos modos de fazer pesquisa têm surgido também para quebrar o silêncio da colonialidade, que causa dores e sofrimentos a todo momento. Ao discutirmos sobre esses silenciamentos, apagamentos e violências, torna-se indispensável propormos formas de se pensar e fazer ciência e pesquisa que possam ir contra a violência e a barbárie que insistem em se manter na nossa organização social. Como deixar de generificar e racializar uma discussão tendo consciência de que são feridas coloniais ainda abertas em nossa sociedade? Seria ético tomar consciência desse *cistema*⁷ agressivo e opressor e não se revoltar a ponto de repensar tudo o que entendemos como verdade? Estabelecer novas formas de construção de conhecimento e que este seja realmente diverso, plural e democrático?

Suscitadas essas reflexões e levando em consideração o sensível momento político que vivemos durante quatro anos de (des)governo de Jair Messias Bolsonaro⁸, tal como aborda Valéria Rosa-da-Silva (2021), considero importante enfatizar que

[...] ao levantar essa problematização sobre pesquisa, associando-a a práticas colonizadoras, refuto qualquer pretensão negacionista em relação à ciência. Pelo contrário, meu intuito é reafirmar o valor de uma ciência mais justa, que esteja a serviço da vida de todos/as, repito de todos/as, do bem comum, e não apenas de um grupo que se pretende dominante. Nesse sentido, acredito que reconhecer que estamos imersos/as nessa lógica de colonialidades nos ajuda a buscar meios de nos distanciarmos dela. Isso nos permite compreender, de um ponto de vista histórico, que as normas que regem os processos de produção de conhecimento têm sido

⁷ Opto por usar graficamente o prefixo “cis” na construção da palavra “sistema” por entender que a lógica da cisgeneridade compulsória afeta grandemente a nossa construção de repertório de perceber o mundo, além de excluir e subalternizar corpos dissidentes em nossa sociedade.

⁸ Acredito que qualquer pesquisa que se pretenda crítica – desenvolvida no Brasil no período histórico-social em que se vivia durante sua produção –, mas não descreva/localize o estudo naquele cenário, acabe por deixar de fora atravessamentos dolorosos e denúncias importantes. Vivemos no Brasil entre 2019 e 2022 um dos piores (des)governos federais da história do país, que não mediu esforços para dismantlar bens, recursos e direitos que reivindicamos ao longo da história. Aqui, faço questão de escrever seu nome, Jair Messias Bolsonaro, para que nunca nos esqueçamos dele e, assim, possamos nunca mais nos permitir aproximar do horror que foi todo o seu (des)governo.

ditadas por uma matriz colonial de poder [...], constituída por um grupo que se autodenomina superior e civilizado, que hierarquiza seus outros como inferiores e primitivos [...] e classifica-os como menos aptos a pensar [...]. (ROSA-DA-SILVA, 2021, p. 47, grifo meu).

Nesse âmbito, Juliane Meotti e Hélivio Frank (2017, p. 110) nos convidam a refletir sobre a importância de uma Educação Linguística militante, pois “toda episteme é generificada, racializada e especializada, não há neutralidade nas relações sociais que a engrossam”. Ainda na esteira da autora e do autor, a minha intenção com este debate não é apresentar verdades exclusivas, mas suscitar problematizações, caminhando entre as perspectivas críticas e decoloniais e seus possíveis atravessamentos para uma Educação Linguística Crítica militante e compromissada com a construção de um mundo mais justo, igualitário, democrático e plural.

Para tanto, diante das problematizações acerca da produção do conhecimento e do que entendemos como ciência, “argumento que esse modelo herdado de fazer pesquisa – universal, objetivo e neutro – [...] não abraça nossa realidade brasileira, marcada pela opressão e pela desigualdade”, muito menos está “a favor das pessoas que sofrem, em seu cotidiano, essa desigualdade (social, racial, de gênero, linguística etc.)” (ROSA-DA-SILVA, 2021, p. 50). Por isso, precisamos reconhecer que essa luta não se basta na negação dos valores coloniais; é necessária uma educação autêntica que, tal como nos diz Paulo Freire (1974, p. 116, grifos no original), “não se faz de *A para B*, mas de *A com B*”. É preciso trazer das margens corpos que são silenciados, apagados, agredidos e mortos na sociedade e construir saberes e conhecimentos não sobre, mas com eles. Por conseguinte, percebo a possibilidade, enquanto pesquisadoras/es da/na formação de professoras/es, de deslocarmos posições ao desestabilizarmos as relações dos saberes, direcionando os olhares para o/a conhecedor/a e não somente o conhecido, tensionando debates e criando espaços de escuta ativa e sensível. Possibilidade também de enxergarmos nossas salas de aula, bem como nossas pesquisas, como um espaço fronteiro de produção de saberes e fazeres ontoepistêmicos que se dão de forma complexa, crítica, alinear e horizontal.

Com isso, entendo que o processo de (re)visitação do/no ensino-aprendizagem de línguas, levando em conta dimensões linguísticas, críticas e socioculturais (FERRAZ, 2015), com uma educação de natureza crítica em busca de uma expansão de perspectivas (FREIRE, 1996; MONTE MÓR, 2015; SILVESTRE, 2017; BORELLI, 2018), pode ser uma maneira promissora para (re)pensarmos a formação crítica de professoras/es de língua(gen)s, foco desta pesquisa. Em vista disso, viver a educação linguística de modo outro, agindo localmente, descentralizando conhecimentos, deslocando posições de fala-escuta, reconhecendo afetos, relações e subjetividades,

é uma forma de contribuir para uma comunidade de aprendizagem mais plural e presente numa diversidade de vozes, corpos e saberes/fazerem outros. Então, reconheço que esse movimento é desenvolvido através de esforços decoloniais (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020). Tensionar as relações de poder, lutar por justiça social e resistir às formas de colonização e dominação, assumindo um caráter local e pluriversal (RAMOSE, 2009), constituem um esforço decolonial urgente e necessário. A decolonialidade que proponho aqui não implica a ausência de colonialidade, mas sim o “movimento serpentino contínuo em direção a possibilidades de outros modos de ser, pensar, conhecer, sentir e viver; isto é, um modo outro no plural” (WALSH, 2018, p. 81).

(Des)Organização da dissertação

As discussões e problematizações que compõem este estudo estão organizadas em três capítulos, além deste introdutório e das considerações ao final: o primeiro destina-se à metodologia e ao percurso do estudo; já o segundo e o terceiro, construídos de modo imbricado, referem-se a reflexões e discussões sentipensadas do material empírico e das escolhas crítico-teóricas para esta dissertação. Nesta parte introdutória, percorrendo pela metáfora do *alpendre*, estamos observando sua estrutura, ainda de longe. Enquanto caminhávamos até ele, já foi possível avistar o contorno das pilastras e sua cobertura quando apresentei os (des)caminhos que me trouxeram à pesquisa e à escolha do tema, assim como os objetivos do estudo, as inquietações de pesquisa e as justificativas para a sua realização.

Conforme observamos, ainda de fora, o *alpendre*, assistindo aos caíres e levantares de suas pilastras e como ele se expande pela construção, no primeiro capítulo, intitulado “Os *trieiros* metodológicos”, apresento a metodologia usada nesta pesquisa, além de discorrer sobre as minhas pegadas decoloniais e as singularidades deste estudo; abordo, ainda, os territórios interpelados para a escrita desta dissertação, as/os alpendreiras/os deste estudo, as fontes de coconstrução do material empírico e os procedimentos adotados para a discussão, finalizando com uma reflexão sobre o tempo e o demorar-se enquanto sentipenso a materialidade do estudo.

Depois de observarmos, chega a hora de entrarmos no *alpendre*, quando deixamos o corpo se aclimatar, vemos por onde entra a luz e a brisa e nos aconchegamos nesse espaço, no segundo capítulo, intitulado “Mo(vi)mentos de corporificar n/a formação de professoras/es de língua(gen)s” – em que, juntamente das rotas insurgidas com o material empírico, discorro sobre a construção de um espaço-entre de escuta-fala, a construção de uma rede de afetos para além da oficina e uma educação linguística crítica *outra*. Essas discussões desencadeiam reflexões acerca dos mo(vi)mentos de

reexistir, corporificar e tornar-se professoras/es de língua(gen)s. Discuto o contexto de Educação Linguística Crítica como cenário de criação de espaços de insurgência que possibilitem (re)conhecer, questionar e problematizar corpo(ralidade(s)) com vistas à (re)criação de repertórios legítimos de (re)existência, que aqui chamo de *registros de mo(vi)mentos outros*.

Agora, já dentro do *alpendre* e em diálogo com as/os alpendreiras/os, começamos a observar as (rel)ações coconstruídas, bem como as percepções e os sentidos (res)significados ao longo da coconstrução desse entrelugar, no terceiro capítulo, intitulado “Fazeres docentes *alpendreiros*: problematizações e (res)significações”. Aqui, discuto a importância de uma formação mais crítica de professoras/es de língua(gen)s, acompanhado das ampliações de sentido sobre saberes e fazeres docentes que tenho entendido como *fazeres docentes alpendreiros*.

Tanto no segundo quanto no terceiro capítulo opto pela leveza de pensamento (ROJO, 2004) para dialogar com as pessoas que fundamentam este estudo, em conjunto com as que o coconstruíram comigo. Ao fazer isso, concordo com Viviane Silvestre (2017, p. 25) ao assinalar que esse tipo de organização “pode contribuir para o trato menos assimétrico entre as vozes da academia e dos/as agentes do estudo”. Sendo assim, procuro não separar discussão “teórica” e discussão de material empírico ao longo de toda a problematização e de todos os sentipensamentos construídos para esta dissertação.

E, por fim, nas considerações ao final, intitulada “É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para (re)traçar caminhos novos: (des)caminhares finais”, retomo as inquietações para esta pesquisa, faço um lampejo pelos principais pontos discutidos ao longo da dissertação, apresento alguns encaminhamentos importantes sobre o estudo e concluo em devir os sentidos pessoais, sociais e acadêmicos que emanam desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

OS *TRIEIROS* METODOLÓGICOS

O alpendre foi uma troca de experiências e crenças de temas diversos, foi uma oportunidade de se expor e estar exposto a diversas perspectivas sobre a sociedade e a educação.

Alpendreiro Banjo (via grupo do WhatsApp)

O alpendre foi um espaço lindo de compartilhamentos de vivências aos sábados. Mas também foi um espaço que fez com que muitas das minhas certezas fossem desconstruídas, postas em dúvida.

Alpendreiro Steven (via grupo do WhatsApp)

Quando observamos um alpendre, a primeira coisa possível de se ver, ainda de longe, é sua estrutura, o que o mantém em pé, o contorno e o formato de suas *pilastras*, o que o faz estar coberto e até onde ele vai na estrutura da casa. Depois, pode-se entrar, observar mais de perto, sentir o cheiro, ver por onde entram a luz e o vento. Sentir a mudança de temperatura e olhar para dentro e para fora da casa ao mesmo tempo. É assim que percebo o primeiro capítulo desta dissertação. Estamos perto de entrar no *alpendre*, mas ainda o encarando de fora e observando os caíres e levantares de suas *pilastras*. Por isso, em diálogo com as percepções dos alpendreiros Banjo e Steven nas epígrafes que abrem este capítulo, busco, nas discussões seguintes, registrar os nossos *trieiros* (SILVESTRE; ROSA-DA-SILVA, 2022) na coconstrução dos *saberes* e *fazeres* presentes neste estudo, bem como as minhas desestabilizações enquanto pesquisador que se propõe a um trabalho crítico e reflexivo. Ao contrário do que se espera de um capítulo metodológico, não pretendo discorrer sobre uma metodologia ou descrever os métodos e as técnicas utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. A meu ver, as rupturas, tensões e (im)possibilidades que marcam minha jornada com este estudo são os aspectos realmente relevantes de serem mencionados do meu processo investigativo, pois acredito que “contribuem de maneira [mais] significativa para o desenvolvimento de alternativas decoloniais de produção de conhecimentos” (MEOTTI, 2020, p. 21).

Partindo dessas inquietações, entendo que percorrer pegadas decoloniais de pesquisa exige um exercício ético e constante de (auto)reflexão e (auto)crítica. María Borsani e Pablo Quintero (2014, p. 17) nos dizem que a decolonialidade não é um lugar de calma; ao contrário, ela “inquieta e desassossega [...], convida a práticas desobedientes, a desprendimentos e indisciplinas”, e preciso concordar com a autora e o autor. Percebo que observar o fluxo de uma pesquisa é algo intrigante, pois ela está sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo, à inconstância (OLIVEIRA;

PARAÍSO, 2012). Assim, entendo que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis, e ainda bem. Isso porque pesquisar talvez seja realmente o experimentar, o arriscar-se e o deixar-se perder. Com isso, também assumo aqui os mo(vi)mentos de Wilkers presentes ao longo do desenvolvimento do estudo, tal como da dissertação. Em meio a uma intensidade de sentimentos e crises identitárias em que tensões, ressignificações e transformações me acompanharam ao longo desses meses de pesquisa, mais intensamente durante o íntimo e sensível processo de escrita desta dissertação, tive – por diversas vezes – (des)encontros comigo mesmo, fazendo-me constantemente questionar: quem sou/estou eu nesse momento? No final, ao olhar para a pesquisa, não consigo dizer onde começam e terminam Wilker e ela; a contaminação dela por mim e de mim por ela a tornou uma extensão de mim, assim como sou uma extensão dela. Minhas limitações, falhas, contradições, dores, feridas, risadas, lágrimas e angústias estão registradas ao longo de toda esta dissertação, tal como estão presentes em meu corpo.

Para tanto, neste capítulo, discorro sobre os *trieiros metodológicos* (SILVESTRE; ROSA-DA-SILVA, 2022) adotados para a realização do trabalho, na tentativa de explicar/evidenciar o que fiz ao longo do estudo e realçar a coconstrução desse lugar/espço de trocas e compartilhamentos de vivências que ele se tornou, como dizem os alpendreiros Banjo e Steven. Sendo assim, neste capítulo, inicio com uma discussão acerca de alguns dos meus *trieiros metodológicos* (SILVESTRE; ROSA-DA-SILVA, 2022) para a realização do estudo. Na sequência, apresento o cenário que compõe a pesquisa e o material empírico coconstruído.

1.1 (Des)Caminhares do estudo: inquietações, reflexões e (re)traçados

Acredito que, antes de discorrer sobre meus (des)caminhares metodológicos para este estudo, eu precise realçar meu entendimento de que “qualquer tentativa de estabelecer um método ou fixar definições sobre procedimentos é uma atitude contrária à perspectiva decolonial” (MEOTTI, 2020, p. 21), postura que optei por assumir para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, compartilho das reflexões traçadas por Juliane Meotti (2020) referentes aos nossos estudos se fazerem a partir de entrecruzamentos praxiológicos, compreensões metodológicas e práticas de pesquisa que resultam em alternativas críticas para identificar, interrogar e interromper a colonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2019a; MEOTTI, 2020).

No entanto, ao dizer isso, preciso reconhecer que o engajamento em propostas de estudos e projetos de pesquisa acadêmico-científicas que buscam romper definitivamente com os paradigmas hegemônicos de construção de conhecimento é árduo e cansativo, pois problematiza estruturas que

vêm sendo reforçadas há mais de meio milênio (SILVESTRE, 2017). Assumir essa postura pode causar desânimos e frustrações à medida que percebemos como as investidas coloniais são constantes e articuladas no preme da nossa construção social. Ainda assim, sigo acreditando, tal como Viviane Silvestre (2017, p. 30), “na importância de movimentos de mudança que advêm da esfera local e se tornam possíveis a partir do autoquestionamento constante sobre o papel social e não apenas científico de nossas próprias pesquisas”.

Logo, ao compreendermos a decolonialidade como um projeto, um engajamento e uma possibilidade, precisamos – sobretudo – estar dispostas/os sem estarmos prontas/os ou preparadas/os. Juntamente a isso, é preciso entender que erraremos, hora ou outra seremos inadequadas/os e entraremos em contradição, assim como nossas pesquisas, pois caminhar pela decolonialidade é uma forte tentativa de desafogar de uma colonialidade que está em toda a estrutura do nosso corpo. Decolonialidade não é uma opção de “sim” ou “não”: é um projeto que nega quase tudo o que entendemos de “mundo” e nos impulsiona a repensá-lo inteiramente em busca de interromper violências. Para tanto, precisamos estar dispostas/os a imperfeições, à incompletude e a limitações, assim como nossas pesquisas.

Dito isso, e (des)caminhando por direções outras sobre ciência e metodologia, cabe acompanharmos as reflexões de Ailton Krenak (2020), líder indígena Krenak, quando nos diz que

[n]a verdade, a ciência inteira vive subjugada por essa coisa que é a técnica. Há muito tempo não existe alguém que pense com liberdade do que aprendemos a chamar de cientista. *Acabaram os cientistas*. Toda pessoa que seja capaz de trazer uma inovação nos processos que conhecemos é capturada pela máquina de fazer coisas, da mercadoria. Antes de essa pessoa contribuir, em qualquer sentido, para abrir uma janela de respiro a essa nossa ansiedade de perder o seio da mãe, vem logo um aparato artificial para dar mais um tempo de cansaço na gente. É como se todas as descobertas estivessem condicionadas e nós desconfiássemos das descobertas, como se todas fossem trapaça. (KRENAK, 2020, p. 31, grifos meus).

Percorrendo em direção à tentativa de abrir uma janela de respiro em nossa angústia e ansiedade, percebo que não há como andar por um só caminho quando se trata de pesquisa em linguagem. As pessoas com quem dialogo neste texto partem de lugares epistêmicos diferentes, construindo, a partir disso, uma pluralidade de ideias e saberes, em conjunto com as nossas pluralidades. Logo, a intenção aqui é promover diálogos subsidiados por perspectivas plurais. É (des)caminhando por esses horizontes, tentando abrir trilhos metodológicos outros (SILVESTRE; ROSA-DA-SILVA, 2022), que me (des)encontro com os estudos considerados “pós” – pós-críticos, pós-qualitativos, pós-humanistas, pós-método etc.

E, aqui, entendo que esses estudos “pós” são construídos por dissensos. Não se trata de uma metodologia fechada ou de uma linha teórica que defende a completude ou o acabado. Pelo fato de esses estudos serem compostos – em grande parte – por críticas de como percebemos o mundo e como isso se espelha em possibilidades de pesquisa, o campo torna-se mutável e em constante des(re)construção. Alastair Pennycook (2018) acredita que os debates presentes nos estudos “pós” são capazes de transgredir parte da ideologia neoliberal e das epistemologias etnocêntricas e antropocêntricas. Ainda em acordo com as percepções do autor, os saberes/epistemes que insurgem nos movimentos críticos podem se configurar como uma nova forma de visualizar noções e percepções sobre as concepções de agência, subjetividade e alteridade, que se implicam diretamente nos estudos da linguagem (PENNYCOOK, 2018).

Sendo assim, nesta seção, discuto as encruzilhadas metodológicas deste projeto. Iniciei-a com inquietações e reflexões de como tenho percebido o espaço da metodologia em nossos trabalhos, seguindo por uma discussão de (re)traçados metodológicos. Na sequência, parto de uma perspectiva mais ampliada sobre os estudos pós-críticos – campo em que situo a pesquisa – e encaminho para uma percepção mais particular do estudo. Termino com algumas (des)considerações a respeito dos (des)caminhares desta pesquisa, trazendo alguns conflitos e contingências inerentes a ela.

1.1.1 Encruzilhadas metodológicas: conflitos e contingências

Os estudos pós-críticos e pós-qualitativos dialogam com alguns construtos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, com base na crítica dos autores à concepção arborescente de conhecimento, em que os “dados” de pesquisa poderiam ser compreendidos como os frutos de uma árvore prontos para serem coletados e analisados pelo/a pesquisador/a. Essa crítica coloca em questão, além da centralidade do conhecimento, a autonomia na construção da ciência tida como “verdadeira”. Por isso, nessa proposta de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a leitura do material que seria “analisado” em nossos estudos aconteceria de forma rizomática, uma multiplicidade deslocada e não hierarquizada. Assim, os autores defendem que os rizomas não podem ser modelados, estruturados ou sistematizados, pois são esboços incompletos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Nesses lampejos de incompletude e inacabamento, de interpretações múltiplas, é que caminho na aproximação desta pesquisa com os estudos pós-críticos.

Quando pesquisamos partindo dessas noções e desses saberes construídos nos estudos pós-críticos, algumas angústias são despertadas, na medida em que estamos lidando com a perda do

controle dos rumos que o estudo pode tomar, acompanhando suas des(re)territorializações, ou seja, acompanhando a sua incompletude e a sua confusão, e é

[...] aí que surge nossa responsabilidade: onde que eu estou? Que confusão é essa? Como que eu vou entender, traduzir esta aparente confusão em algo que faz sentido? E essa interpretação dessa confusão vai ser responsabilidade minha. E como é uma aparente confusão que não tem início, meio nem fim, eu que vou tentar interpretá-la o tempo todo, vou dialogar com essa [confusão] o tempo todo, e eu tenho que assumir a responsabilidade por esse diálogo. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282).

Lynn Mário Menezes de Souza (2011) toca em um ponto muito sensível desta discussão: a necessidade de nos responsabilizarmos pelas nossas escolhas e interpretações quando se trata de pesquisas nas Humanidades, sobretudo nas Linguagens e na Educação. Por isso, precisamos perceber que “em seus múltiplos caminhos e trajetos, as pesquisas pós-críticas em educação têm vários deslocamentos. Fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes [...]” (PARAÍSO, 2004, p. 295). Marlucy Paraíso (2004) entende que, nas produções e invenções dos estudos pós-críticos, há constantemente um apelo em práticas educacionais, currículos e pedagogias que aponta para a abertura, a transgressão, a pluralidade de interpretações, a subversão, a multiplicação de sentidos e significados e, sobretudo, para as possibilidades de a diferença compor nossas pesquisas.

A escolha política por esses estudos surge com o entendimento de que a “linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, os [saberes] não têm sentido em si mesmos” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 37-38), pois o saber é sempre construído por um alguém que é situado no mundo social e carrega consigo seus valores, projetos políticos, histórias e desejos, formando a base para a construção dos seus significados para agir na vida social. Logo, “os significados são contextualizados” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 37-38). Em busca dessa virada ontoepistemológica, acredito ser importante, ao construir nossas praxiologias, desconsiderar teorias e conceitos que engessem o estudo e usar a teoria de uma forma que ela possa nos ajudar a pensar e ampliar reflexões sobre os que estão interessados em pensar e coconstruir saberes com essas teorias e essas/es teóricas/os e não sobre elas/es (ST. PIERRE, 2014), contribuindo para um diálogo mais aberto entre quem fundamenta e quem participa da pesquisa.

Os estudos pós-críticos percebem o conhecimento como algo que é sempre situado, local, parcial e contingente; sendo assim, não pode ser replicado, generalizado e ampliado (ST. PIERRE, 2014), pois são “nossas onto-epistemologias [que] determinam as próprias perguntas que podemos fazer” (ST. PIERRE, 2014, p. 10). Deslocar essa hierarquização na relação de poder sobre o

conhecimento também em nossos textos e estudos é uma prática de transgressão e insurgência necessária.

Em vista disso, recusar a metodologia tradicional nos possibilita “não enlatar o pensamento em uma história linear e progressiva, mas privilegiar a constituição de espaços, de imagens de pensamento, de paisagens de viver a vida, de modos de vida” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 173), optando por interpretações e narrativas parciais, locais, situadas e particulares. A/O sujeita/o é um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação e do lugar identitário a que pertence (SILVA, 1999). E é por esse motivo que não há possibilidade de existir um método antes de iniciarmos um estudo, haja vista que “o método é sempre o que ‘terá sido feito’. [...] Assim, o método só existe no final de nossos estudos, quando podemos tentar explicar o que fizemos” (ST. PIERRE, 2014, p. 15, ênfase no original).

Para tanto, situar esta pesquisa dentro dos estudos pós-críticos me permite diálogos mais abertos com campos teóricos e compreensões metodológicas diversas. Porém, ainda que eu caminhe por essas discussões e por autoras/es que constroem seus trabalhos sob a ótica do pós-crítico, compreendo que meu estudo é fluido e que vazam do meu corpo as direções e os caminhos que trilho/trilhei para esta pesquisa. Assim, entendo que tanto as bases teóricas quanto as metodológicas foram coconstruídas por todas as pessoas envolvidas em sua produção, pois a variedade de escolhas, processos, ritmos e tom do estudo e do texto sofreu influência dos atravessamentos identitários que a pesquisa teve. Alguns conflitos de escolhas e as contingências que surgem disso também carecem ser registrados. Logo, mobilizar cosmovisões *outras*, mas localizando-as em um campo de estudo cuja base é construída, grandemente, por vozes “de fora”, carrega algumas contradições. Contudo, reforço o caráter incompleto e inacabado do estudo e os mo(vi)mentos que opto/optei por fazer ao longo desta dissertação.

A seguir, regresso a memórias pessoais com o intuito de situar melhor as/os leitoras/es do que trata esta pesquisa. Descrevo então o percurso e apresento-lhes as/os alpendreiras/os deste estudo, seu contexto interpelado e algumas percepções sobre a geração do material empírico sentipensado para esta dissertação.

1.2 O espaço e a ocupação de um alpendre em devir

Encontrar no meio da bagunça, por um acaso, toda empoeirada e já bem envelhecida, uma antiga foto da frente de uma casa onde morei na cidade em que nasci, sentado, rodeado de brinquedos, com os olhos brilhando e o movimento das plantas que enfeitavam o lugar, revelando uma brisa

presente naquele momento, foi deveras emocionante. Na ocasião – e na emoção do momento, que me fez ansiar por encontrar mais, terminando com um amontoado de fotos⁹ de um antigo alpendre da casa onde vivi grande parte da minha infância –, fiquei a pensar no que se passava pela minha cabeça nos vários momentos em que estive sentado naquele lugar. O piso avermelhado, nitidamente encerado, as plantas verdes penduradas, a rede enrolada em um canto da parede, aquele espaço que pertence à casa, mas também está na parte de fora dela. Ali, em um lugar privilegiado em que conseguia espiar a casa enquanto espiava a rua, olhar para dentro enquanto olhava para fora, e vice-versa, instantaneamente fiquei a refletir. Aquele era um espaço de segurança e acolhimento para mim. Era um espaço fresco e arejado, com uma bela luz, abrilhantado pelas companhias de meus familiares, minhas avós, meus pais, meu irmão... O sentimento que tinha naquele alpendre, a beleza, a serenidade e o conforto que ele me passava eram o que gostaria de ter tido mais vezes durante a minha formação na graduação em licenciatura. A indignação, a provocação e a revolta são sentimentos importantes para mudanças, mas o sorriso, a alegria e o acolhimento fazem a esperança não se apagar. Ao ingressar em um curso de formação de professoras/es, em que professoras/es estariam formando outras/os professoras/es, eu não esperava encontrar um espaço violento; eu esperava, na verdade, encontrar um *alpendre*.

Assim, depois de diversos mo(vi)mentos, retorno ao *alpendre*, não mais aquele na minha antiga casa no interior, mas um espaço simbólico, um espaço de acolhimento que se fez pela presença, um entrelugar que é dentro, mas também fora, e vice-versa. Então, o alpendre, na verdade, foi o deixar ir, o soltar a mão e deixar rolar, sentir a brisa e respirar, sem saber se faria sol ou chuva, se estaria quente ou frio. O *alpendre* foi o desprendimento, a desorganização, o acaso, o risco, o perder-se. Em meio a questões burocráticas, teorias engessadas e métodos aprisionantes, convidei pessoas a entrar e a coconstruir comigo o espaço. Dito isso, a seguir apresento como se deu o desenvolvimento em *dever* desse *alpendre*.

1.2.1 Espaço convival: contexturas do estudo

Para este estudo, foi ofertada uma oficina-colaborativa intitulada “Corporificar: conversas de Reexistência no Alpendre da Educação Linguística Crítica”¹⁰. A oferta foi dada, inicialmente, a licenciandas/os do curso de Letras de qualquer instituição (pública ou privada) no estado de Goiás. Mas nem todas as 30 vagas ofertadas foram preenchidas, e, em diálogo com minha orientadora,

⁹ Uma bricolagem com essas antigas fotos desse eu-menino em um antigo alpendre consta como epílogo desta dissertação, ao final do texto, após as considerações finais.

¹⁰ As demais informações e os demais materiais de divulgação da oficina estão nos apêndices.

achamos por bem abrir para qualquer instituição (pública ou privada) no território nacional. A oficina foi ofertada pelo Laboratório de Mídias Interativas e pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores e Educadoras (LIM-LIFE) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com carga horária total de 25 horas. As inscrições ocorreram via Plataforma *Sympla* entre os dias 25 e 30 de setembro de 2021. Foi uma proposta pensada por mim, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre e com a participação (síncrona e assíncrona) de professoras/es previamente convidadas/os. Mais à frente, na subseção 1.3, apresento com mais detalhes a organização da oficina, tal como os encontros.

Tivemos ao todo 68 inscrições; destas, 35 pessoas não se encaixavam nos pré-requisitos¹¹; das/os 33 possíveis participantes, 28 confirmaram o interesse na participação ainda via *Sympla*. Os encontros começaram apenas com 22 pessoas, e somente 14 delas seguiram até o final. Além dessas 14 pessoas, a oficina contou com a participação, enquanto convidadas/os especiais de dois encontros, do professor mestrando Murilo Rocha Ferreira, do professor mestre Renan Nogueira da Silva e do professor Kennedy José de Oliveira Júnior, assim como das professoras mestrandas Giselle Oliveira da Silva e Letícia Gottardi. Acredito que construir coletivamente as discussões dos encontros com mestrandas/os e graduandas/os fortaleça a relação do mestrado com a graduação, ressignifique acessos e realce a produção de saberes locais e contextuais. Ressalto que o projeto desta pesquisa foi apresentado para apreciação ética e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 1º de setembro de 2021 (CAAE: 48210021.3.0000.8113)¹².

Além dessa ressalva, outro ponto que gostaria de salientar é o motivo da escolha somente por licenciandas/os em Letras, que partiu de inquietações que vivenciei enquanto estudante de Letras na graduação e de alguns movimentos que propus ao longo da minha formação. Por isso, foi refletindo em uma das minhas várias versões ao longo desse processo de (trans)formação que se deu a vontade de *convidar* essas pessoas para o diálogo. Toda a construção desta pesquisa e desta dissertação só foi possível por causa das interações vivenciais ocorridas ao longo dos encontros. Sendo assim, em seguida, apresento o grupo de alpendreiras/os que se reuniram todos os sábados ao longo de dois meses e, na verdade, as/os reais motivadoras/es para esta dissertação existir.

¹¹ Estar matriculado/a em um curso de Licenciatura em Letras.

¹² Todos os documentos do CEP que autorizam o início da pesquisa estão listados nos anexos.

1.2.2 Ocupação do espaço: as/os alpendreiras/os

Neste estudo, opto por chamar as/os participantes de alpendreiras/os, ocupantes de um *alpendre* em que as coconstruções de *saberes* e *fazeres* estão registradas ao longo destas páginas. O processo de escolha de pseudônimos dessas/es alpendreiras/os ocorreu no primeiro encontro, em que também foi apresentado o convite para a participação na pesquisa e assinado o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). No preenchimento do questionário de (auto)identificação, que, ao final, menciona o pseudônimo, muitas/os decidiram manter seus próprios nomes e/ou sobrenomes. Ressaltei as implicações dessa escolha, mencionando a publicação da dissertação em veículos públicos, mas mesmo assim decidiram por manter as escolhas iniciais, portanto, acatei a decisão.

Entendendo que não conseguiria evidenciar todas as peculiaridades identitárias de cada uma/um das/os alpendreiras/os deste estudo, decidi destacar alguns detalhes do perfil identitário¹³ que julguei mais importantes, organizando dois quadros construídos a partir de informações contidas em fontes diversas do material empírico (questionário de (auto)identificação, encontros da oficina e mensagens textualizadas via *WhatsApp*). Trarei mais à frente, nas discussões, outros detalhes identitários que surgiram ao longo das conversas durante os encontros que acredito serem interessantes para o debate. Segue o Quadro 1, com identificação neste estudo, idade, raça/etnia/cor, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, religiosidade/espiritualidade e estado civil. Além disso, aproveitei a oportunidade do questionário de (auto)identificação para perguntar quais eram as preferências pronominais delas/es. Logo, usei a marcação de gênero durante a descrição das/os alpendreiras/os com a qual cada um/a me sinalizou se sentir mais confortável.

Quadro 1 – Perfil identitário das/os alpendreiras/os do estudo¹⁴

Identificação	Idade	Raça/ Etnia/ Cor	Sexo	Identidade de gênero	Orientação sexual	Religiosidade/ Espiritualidade	Estado civil	Classe social
Ana Júlia	19	Branca	F	Cisgênero	Preferiu não dizer	Não	Solteira	C

¹³ As categorias utilizadas na construção do perfil identitário dos/as agentes do estudo fazem parte dos indicadores sociais mínimos propostos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁴ Referente aos dados presentes neste quadro, um trabalho foi apresentado no III Congresso Internacional de Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação, em 2022, intitulado “‘Prefiro não declarar!’: silenciamentos e sexualidades em espaços acadêmicos-científicos”, em que discuto e reflito com cuidado e atenção a questão de algumas/ns alpendreiras/os terem inicialmente optado por não declarar a orientação sexual no questionário inicial, mas sentido liberdade, após alguns encontros, de manifestar tal orientação. O trabalho apresentado será disponibilizado nos Anais dessa edição do evento.

Caio Neves	21	Branca	M	Cisgênero	Heterossexual	Não	Solteiro	D
Jason Souza	36	Preta	M	Cisgênero	Heterossexual	Cristã protestante	Casado	D
Louise	22	Branca	F	Cisgênero	Bissexual	Não	Solteira	E
Steve	22	Preta	M	Cisgênero	Homossexual	Deísta	Solteiro	E
Virginia	34	Parda	F	Cisgênero	Heterossexual	Cristã protestante	Solteira	E
Sam	29	Branca	F	Cisgênero	Heterossexual	Cristã	Casada	E
Talielly Martins	21	Branca	F	Cisgênero	Heterossexual	Sim, mas preferiu não dizer qual	Casada	D
Thiago Silva	19	Branca	M	Preferiu não dizer	Homossexual	Nenhuma	Solteiro	E
Ulisses	36	Parda	M	Cisgênero	Preferiu não dizer (porém, afirmou-se homossexual ao longo dos encontros da oficina)	Não	Solteiro	E
Banjo	22	Branca	M	Cisgênero	Preferiu não dizer	Nenhuma	Solteiro	C
Vitty	20	Branca	F	Cisgênero	Heterossexual	Tenta praticar o cristianismo	Solteira	D

FONTE: Elaborado pelo autor com base no material empírico do estudo.

No Quadro 2, apresentado a seguir, destaco algumas informações do perfil acadêmico das/os alpendreiras/os deste estudo, Instituição de Ensino Superior (IES), modalidade do curso, período da graduação e se já tiveram ou não experiência com a docência.

Quadro 2 – Perfil acadêmico das/os alpendreiras/os do estudo

Identificação	Naturalidade	IES	Modalidade do curso	Período da graduação	Experiência com a docência
Ana Júlia	Quirinópolis/Goiás	Pública estadual	Português/Inglês e Literatura	4º período	Nenhuma
Caio Neves	Rolândia/Paraná	Pública estadual	Inglês	1º período	Nenhuma
Jason Souza	São Paulo/São Paulo	Privada	Português/Inglês	4º período	Sim, e considera que tem sido uma experiência “desafiadora”
Louise	Anápolis/Goiás	Pública estadual	Português/Inglês e Literatura	6º período	Sim, e considera uma experiência “incrível” e com uma sensação de “borboletas no estômago”
Steve	São Cristóvão/Sergipe	Pública federal	Português/Inglês	9º período	Sim, e considera que é uma experiência “única”

Virginia	Uruana/Goiás	Pública estadual	Português/Inglês	7º período	Sim, e considera que foi “ótima” a experiência
Sam	Pirenópolis/Goiás	Pública estadual	Português/Inglês e Literatura	4º período	Não
Talielly Martins	Goiânia/Goiás	Pública federal	Português/Inglês	5º período	Sim, e considera que foi “sensacional”
Thiago Silva	Anápolis/Goiás	Pública estadual	Português/Inglês e Literatura	1º período	Nenhuma
Ulisses	Anápolis/Goiás	Pública estadual	Português/Inglês e Literatura	1º período	Nenhuma
Banjo	Londrina/Paraná	Pública estadual	Português/Inglês	1º período	Nenhuma
Vitty	Anápolis/Goiás	Pública estadual	Português/Inglês e Literatura	3º período	Sim, e considera que foi “muito boa”

FONTE: Elaborado pelo autor com base no material empírico do estudo.

A seguir, sentipenso as fontes de *coconstrução* do material empírico usadas para esta pesquisa.

1.3 Coconstruções do material empírico do estudo

O material empírico deste estudo foi coconstruído por meio de fontes diversas durante o período de 9 de outubro de 2021 a 27 de novembro de 2021. Ao longo da coconstrução do material, vivíamos no Brasil – entre 2019 e 2022 – um dos piores (des)governos federais na história do país, que não mediu esforços para dismantelar, destruir e ruir bens, recursos e direitos que reivindicamos ao longo da história. Concomitantemente a isso, no final de 2019, é descoberto um novo vírus que rapidamente se espalha por todos os continentes. O SARS-CoV-2, popularmente conhecido como covid-19 ou coronavírus, deixou um rastro numeroso de mortes e uma crise em diversos *cistemas* de saúde mundiais. No Brasil, isso não foi diferente:

Nos jornais internacionais, notícias constantes da disseminação de um vírus altamente contagioso pelo mundo. No Brasil, números altos de internação e mortes dividiam espaço nos noticiários com a alta no desemprego, a volta de muitas famílias à condição de miséria e fome resultado não apenas da calamidade mundial instalada pela COVID-19, mas sobretudo da má gestão de um dos piores governos que já existiu na história do país. (SABOTA; GOTTARDI; RAMOS-SOARES, 2022, p. 140).

Em março de 2020, após os primeiros registros oficiais do contágio pelo vírus no Brasil, foram decretados o isolamento e o distanciamento sociais. Com altos números de contágios, internações e mortes, cogitar atividades presenciais envolvendo interações com um grupo de pessoas era arriscado demais. A oficina para o desenvolvimento desta pesquisa foi pensada para acontecer no final do segundo semestre de 2021, em plena instabilidade nos sistemas de saúde brasileiros. Sendo assim, os

encontros foram organizados de modo a acontecer inteiramente de forma remota/virtual, na tentativa de preservar a segurança das/os participantes e a minha própria. Eu, professor-pesquisador, e nenhum/a alpendreira/o tivemos qualquer tipo de *contato físico*. Todos os encontros e interações aconteceram em ambientes virtuais. Porém, isso não impediu que construíssemos laços e estabelecêssemos contatos de outras formas, como poderão observar nos próximos capítulos.

Para tanto, a materialidade empírica que compõe esta dissertação foi coconstruída a partir de um web questionário inicial, eventos críticos registrados em um mural na plataforma *Padlet*, (auto)narrativas produzidas pelas/os alpendreiras/os, transcrições parciais de oito encontros gravados em vídeo pelo *Zoom* e meus diários reflexivos de pesquisa. A seguir, a fim de expandir as percepções sobre a coconstrução da materialidade deste estudo, discuto – brevemente – cada uma dessas fontes.

1.3.1 Web Questionário Inicial – *Google Forms*

O uso de questionários pode possibilitar o realce de conhecimentos, vivências, opiniões e experiências de participantes, além de propiciar um contato inicial antes mesmo do início da oficina/curso/etc. (REES; MELLO, 2011). Sendo assim, optei por construir e aplicar um questionário inicial com as/os alpendreiras/os deste estudo. O Web Questionário Inicial foi produzido para obter informações gerais e pessoais sobre as/os alpendreiras/os. O questionário foi realizado no momento da inscrição da oficina-colaborativa “Corporificar: conversas de Reexistência no Alpendre da Educação Linguística Crítica” pela ferramenta de formulários do Google (*Google Forms*).

No questionário inicial, as/os alpendreiras/os responderam algumas perguntas sobre informações pessoais, acadêmicas, relações de preferências pronominais, possível experiência com sala de aula etc., além de perguntas sobre recursos tecnológicos. Todas/os as/os participantes o preencheram, e, no total, foram arquivados 20 questionários, relevantes para conhecer um pouco das/os alpendreiras/os antes de iniciar os encontros e interligar suas respostas com outras fontes de material empírico que serão discutidas a seguir.

1.3.2 Mural de Vivências – *Padlet*

O Mural de Vivências – construído usando os recursos do site *Padlet* – teve como objetivo o registro de episódios de *bullying* e violências sofridas e praticadas ao longo do período escolar pelas/os alpendreiras/os. A construção desse mural foi pensada com o objetivo de problematizar eventos críticos que surgissem durante a sua construção que pudéssemos levar para os encontros da oficina. Logo, foi possível construir visualmente uma rede de depoimentos sensíveis, usada para guiar

as discussões dos primeiros encontros. Para preservar as/os alpendreiras/os e as/os deixar mais confortáveis em manifestar livremente o que ocorreu, esse mural foi construído de forma inteiramente anônima.

Inicialmente, a sugestão foi de que os registros desses episódios de *bullying* e expressões de violências acontecessem ao final do segundo encontro, pois usaríamos o mural para sular as reflexões do terceiro encontro. Mas, ao retornar ao *Padlet* para acessar as narrativas lá presentes, percebi que algumas/ns alpendreiras/os foram colocando impressões e inquietações suscitadas no decorrer das reflexões dos encontros. Então, é possível observar um movimento de retomada do período escolar, após uma problematização acontecer no encontro, e uma (auto)análise de determinadas posturas e práticas que aconteciam/aconteceram naquele momento.

Assim, para além de um mural que objetivava girar algumas problematizações, o *Padlet*¹⁵ se tornou um espaço de registro, para algumas/ns, de sentimentos que as/os provocaram a (re)pensar suas posturas e ações, também, durante os encontros. Esses outros registros aconteceram igualmente de forma anônima.

1.3.3 (Auto)Narrativas

No final do terceiro encontro, após discutirmos a construção do *Padlet* e os relatos registrados no mural, sugeri que as/os alpendreiras/os produzissem uma narrativa (auto)biográfica contando um pouco da sua história. Nas orientações da atividade, deixei bem abertos quais pontos elas/es podiam abordar nessa narrativa. Porém, como havíamos discutido nesse encontro o Mural de Vivências construído no *Padlet* sobre episódios de violência na escola, muitas/os optaram por narrar o percurso escolar até a graduação e/ou sua relação com a educação. Inspirado pelo estudo de André Nascimento (2020), orientei sobre a possibilidade de construção dessa atividade de maneira multimodal. Diante disso, a alpendreira Louise optou por mandar a atividade em formato de vídeo, ao passo que as/os demais enviaram de forma textualizada (em *Word*, em PDF, no corpo de uma mensagem via e-mail e textualizada pelo *WhatsApp*).

Essa atividade foi pensada com o objetivo de conhecer as/os integrantes do grupo de modo individual e observar quais pontos de suas histórias elas/es optaram por destacar, além de introduzir as noções de “escrevivências” de Conceição Evaristo (2020), algo que havia a intenção de se discutir ao longo da oficina. A ideia para essa atividade foi inspirada na relação que Letícia Gottardi (2020)

¹⁵ A construção do nosso mural se encontra em PDF em uma pasta no OneDrive e pode ser acessada por meio deste link: <https://1drv.ms/u/s!AkGrUHj2jbENpCwchsgSiPDkXSRE?e=WoEJfm>.

constrói com a (auto)narrativa e o falar de si como possibilidade de (re)conhecimento de feridas, salientando que a retomada dessas feridas de forma sentipensada pode, da mesma forma, ser um processo de cura.

Recebi 13 (auto)narrativas ao todo. Perguntei ao alpendreiro Jason Souza via *WhatsApp* sobre o envio e, após a justificativa – por não estar prevista nenhuma obrigatoriedade de envio das atividades, ficando a cargo da/do alpendreira/o decidir fazer ou não –, não o cobrei novamente. Por isso, para esta dissertação, foram sentipensadas as (auto)narrativas das/os demais alpendreiras/os, criando conexões com discussões evidenciadas oralmente ao longo dos encontros e, também, com os registros no Mural de Vivências.

1.3.4 Encontros da Oficina-Colaborativa

Uma das fontes mais utilizadas neste estudo, e que considero muito importante por valorizar a oralidade, são os diálogos dos encontros, gravados em vídeo usando os recursos das plataformas *Zoom* e *Meet*. Ao todo, foram 16 horas e 45 minutos de diálogos gravados, construídos em oito encontros, com o objetivo de refletir sobre e problematizar as vivências das/os alpendreiras/os atreladas às temáticas de cada encontro.

Embora a organização da oficina tenha sido pensada previamente por mim e pela minha orientadora, a dinâmica, as decisões e os formatos foram acordados entre o grupo de alpendreiras/os. Iniciávamos os encontros sempre com música, e uma *playlist* coletiva foi montada no *Spotify*¹⁶ para que todas/os nós pudessemos sugerir as músicas que tocariam no início do encontro. Optei por não indicar bibliografia e/ou leituras prévias aos encontros na tentativa de construir um ambiente em que as narrativas, as vivências e o acesso aos repertórios socioculturais de cada um/a pudessem ser os suportes do encontro. Porém, ao final de cada sábado, alimentávamos uma pasta no *OneDrive*¹⁷ com textos diversos (multimodais) a que as discussões nos remetessem e/ou que achássemos interessantes para expandir a reflexão. Essa atividade de alimentar a pasta e construir a bibliografia da oficina envolvia todas/os. Ao final, os materiais bibliográficos também foram coconstruídos. Além disso, logo após o segundo encontro, sugeriram que organizássemos salas menores de discussão, tal como fiz no primeiro encontro, pois sentiram que, com menos pessoas, o processo de se conhecerem acontecia mais facilmente. Então, repetimos essa dinâmica em outros dois encontros. Ao questioná-las/os sobre possíveis discussões que pudessemos fazer partindo das reflexões presentes no Mural de

¹⁶ Link: <https://open.spotify.com/playlist/78Z6wDTBywOJhD8PLCTvpn?si=ff0f5a4601ad4bbe>.

¹⁷ Link: <https://1drv.ms/u/s!AkGrUHj2jbENqWfgVDkfNceO5T4U?e=cUFL15>.

Vivências, propuseram que fizéssemos três encontros “temáticos”, tendo como ponto de partida as palavras-chave presentes no título da oficina: corporificar, conversas de reexistência e educação linguística crítica. Então, o quarto, quinto e sexto encontros aconteceram com base nos nossos entendimentos a respeito desses construtos. A possibilidade de ter outras pessoas dialogando conosco em algum encontro também foi levada como proposta depois de assistirmos aos vídeos de Murilo e Giselle no segundo encontro e comentarmos o quanto foi bom poder ouvir outras pessoas, outras narrativas. Após decidirmos juntas/os, Kennedy, Letícia e Renan receberam um convite para estar conosco no sétimo encontro.

Acredito que o envolvimento de todas/os nos rumos que cada encontro tomaria, assim como o desenho geral do que seria discutido/apresentado etc., favoreceram a coconstrução de um espaço de maneira coletiva e que os debates e reflexões acontecessem de forma alinear. Essas e outras percepções sobre a construção coletiva desse *alpendre* serão discutidas de forma mais ampliada no segundo capítulo desta dissertação.


A seguir, apresento brevemente a dinâmica de cada encontro, as atividades propostas para seus respectivos dias e algumas reflexões pessoais, inclusive registradas em meus diários-reflexivos de pesquisa, no quadro abaixo:

Quadro 3 – Descrição dos encontros no alpendre

ENCONTRO/ DATA	DESCRIÇÃO
1º ENCONTRO 09/10/2021	<p style="text-align: center;">INAUGURAÇÃO DO ALPENDRE</p> <p>DINÂMICA DE QUEBRA-GELO: Com a turma toda via <i>Zoom</i>, pedi que se apresentassem no tempo que um fósforo leva para queimar; como isso acontece de forma rápida, e elas/es tiveram pouco tempo nesse momento, logo precisaram escolher o que, na apresentação, queriam destacar. Nesse momento, não especifiquei o que exatamente precisavam falar.</p> <p>Pedi que as/os demais ficassem atentas/os ao que estava sendo apresentado e a como isso estava acontecendo e, se achassem pertinente, tomassem nota das coisas que mais lhes chamassem a atenção.</p> <p>Nessa primeira ocasião, mesmo que não direcionando a apresentação, todas/os apresentaram seu nome e a formação/momento em que estavam na graduação.</p> <p>Depois, direcionei as/os participantes a salas menores (usando o recurso de criar salas dentro da sala no <i>Zoom</i>), e o grupo teve entre 7 e 10 minutos para interagir, falar quais palavras</p>

	<p>anotaram e o porquê de essas palavras lhes despertarem o interesse. Por estar usando os recursos do <i>Zoom</i>, infelizmente, não consegui gravar as discussões nas salas menores.</p> <p>Após esse momento, direcionei todas/os novamente para a mesma sala e pedi que narrassem a experiência e dissessem o que foi discutido por lá.</p> <p>Depois de comentarem a respeito da atividade, no geral, inclusive nas salas menores, e da percepção quanto à dificuldade de apresentar questões sobre si sem partir da formação acadêmica/Lattes, iniciamos, por vias de fato, as apresentações na íntegra, sem tempo predefinido e com um pequeno roteiro de apresentação.</p> <p>APRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS: Na hora das apresentações, projetei um roteiro simples do que falar (nome, idade, cidade/estado em que reside, cidade/estado em que estuda, qual ano/período está em Letras e alguma coisa não universitária/acadêmica); nesse momento, também aproveitei para comentar acerca da importância de manter a câmera ligada para uma tentativa de trazer afetividade nas expressões nesse contexto remoto.</p> <p>APRESENTAÇÃO DA OFICINA-COLABORATIVA: Após as apresentações individuais, eu me apresentei e apresentei também a oficina, como ocorreriam os encontros, as relações com dias e horários, como imaginei a colaboração para essa oficina, a relação com o compromisso da presença, a quantidade de faltas permitidas para conseguir o certificado etc. Aproveitei para tirar todas as dúvidas que tivessem sobre o TCLE e o formulário de (auto)identificação.</p> <p>ASSINATURA DO TERMO DE COMPROMISSO + FORMULÁRIO DE (AUTO)IDENTIFICAÇÃO: Recolhi e conferi a assinatura do TCLE, voltei a questionar se ficou alguma dúvida e se podia escurecer algo mais (tal como sugerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)). Após o recebimento de todos os Termos confirmados, passei o Formulário de (Auto)Identificação ainda em sala e pedi que preenchessem rapidinho e retornassem ao <i>Zoom</i>.</p> <p>NEGOCIAÇÃO E ACORDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter o dia e o horário previstos e/ou outras sugestões? - Criação de um grupo para a turma (<i>Google, WhatsApp</i> etc.) <p>ENCERRAMENTO: Encerrei com uma música: “Não Recomendado”.</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=GsaR0TQNu_w</p> <p>Inquietação direcionada ao final: “O que em nós não é recomendado ou o que no outro não recomendamos para a sociedade?”</p>
2º ENCONTRO 16/10/2021	<p style="text-align: center;">(DES)IDENTIFICAÇÕES: COLETIVO OU COLETIVIDADE?</p> <p>DINÂMICA DE ABERTURA: Após todos entrarem na sala do <i>Zoom</i> e passado o momento de acolhida, exibi um vídeo gravado pela convidada Giselle Oliveira relatando como foi a experiência do seu corpo nos espaços educacionais/formativos em que já transitou. Após o vídeo-relato, perguntei o que sentiram ao assistirem ao vídeo, e assim começaram as participações. Foi interessante perceber que, quando iam comentar sobre o que sentiram, sempre partiam do seu lugar de dor/atravessamento, isso em todas as falas.</p>

	<p>Em seguida, passei o segundo vídeo-relato, gravado com o mesmo propósito, pelo convidado Murilo Ferreira. E, depois desse momento, percebi que as pessoas que falaram após esse vídeo foram aquelas que inicialmente não haviam comentado sobre o de Giselle. Ao olhar para os marcadores sociais, foi possível ver o processo de (des)identificação também na relação dos comentários sobre os relatos.</p> <p>DEBATE: Provocações para o debate: O que vocês sentiram ouvindo os relatos? O que mais se destacou nos relatos para vocês?</p> <p>ATIVIDADE ASSÍNCRONA: Construção do Mural de Vivências Após esse debate, fiz a proposta de construção do Mural de Vivências, expliquei sobre o anonimato e a segurança/liberdade que poderiam ter em se expressar sobre as situações vividas. Expliquei que a ideia, tal como nos vídeos-relatos a que assistimos, era retratar não só as violências, as opressões, o <i>bullying</i> etc. que sofreram, mas também a possibilidade de relatar o que também provocaram. Iniciei essa construção ainda em sala, no finalzinho do encontro, e pedi para as/os que não conseguiram fazer/finalizar durante o encontro e/ou se sentissem mais à vontade em fazer depois, que pudessem contribuir para a experiência até o próximo encontro. (Porém, no encontro seguinte, ressaltei a possibilidade de ir sendo construído também ao longo da oficina, caso fossem se lembrando de ocorridos etc.).</p> <p>ENCERRAMENTO: Encerrei o encontro com o vídeo de Paulo Freire sobre “gente” Link: https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0 (42:00 - 43:21) Inquietação direcionada ao final: “Não é possível gentrificarmos-nos, desgentificando-nos”, então vamos seguir nos gentrificando por aqui, né?”</p>
3º ENCONTRO 23/10/2021	<p style="text-align: center;">MURAL DE VIVÊNCIAS</p> <p>DINÂMICA DE ABERTURA: Ainda na sala do <i>Zoom</i>, com todas/os reunidas/os, perguntei sobre a experiência de narrarem suas vivências junto aos demais no mural e como tinham se sentido. Depois, separei o grupo em dois menores, desta vez usando as salas do <i>Meet</i> pela possibilidade de gravar a chamada. Pedi que alguém do grupo projetasse o <i>Padlet</i> e que elas/es então falassem sobre o que mais lhes chamava a atenção.</p> <p>Em seguida, retornamos para a sala do <i>Zoom</i>, onde espelhei o <i>Padlet</i> novamente e conversamos acerca da construção semiótica do Mural de Vivências. Ficamos durante bastante tempo discutindo sobre os relatos, as identificações e as não identificações. Aproveitei esse momento para fazer um questionamento a respeito da ideia das nossas salas de aula enquanto alunas/os, mas também (futuras/os) professoras/es, e ficamos um tempo problematizando essas questões.</p> <p>DEBATE: O que vocês acham sobre esses relatos? Como vocês percebem isso na Educação hoje no Brasil? Como vocês se percebem nesta discussão sendo professoras/es em formação neste momento?</p> <p>Após a discussão, fizemos uma leitura conjunta do prólogo do meu Trabalho de Conclusão de Curso, sem a identificação, e discutimos sobre a construção dessa (auto)narrativa biográfica – nesse primeiro momento, sem nos aprofundarmos na ideia de escrevivência,</p>

	<p>somente com as impressões relativas à leitura. Depois, perguntei acerca da possibilidade de escrevermos um texto (auto)narrativo biográfico contando as vivências com os espaços escolares.</p> <p>ACORDOS DO DIA: Sentiriam-se à vontade para construir uma (auto)narrativa? Como podemos pensar os próximos encontros? O que gostariam de discutir/refletir aqui?</p> <p>FECHAMENTO: “De Pés no Chão” Link: https://www.youtube.com/watch?v=KvCM69KJvdE</p> <p>Inquietação direcionada ao final: Se nascemos todas/os descalças/os, por que tantas perguntas, não é mesmo?</p>
4º ENCONTRO 30/10/2021	<p style="text-align: center;">QUE CORPO TEM O SABER?</p> <p>DINÂMICA DE ABERTURA: Com todas/os na sala do <i>Zoom</i>, pedi que vendassem os olhos e escutassem atentamente os sons do vídeo que passaria. Usei um vídeo construído por Letícia Gottardi para uma experiência em aula de que participamos juntos, com recortes de várias atividades da natureza (cachoeira, fogueira, mergulho, insetos, pássaros etc.). Após os cinco minutos de imersão, pedi que colocassem no chat UMA palavra que representasse o que sentiram ao ouvir de olhos cobertos os sons. Depois que relataram a experiência, tensionei a discussão em cima disso, e elas/es então iniciaram os relatos do que sentiram. Acredito que, depois dessa dinâmica, começaram a pensar no próprio corpo e a colocá-lo no centro dos debates.</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 20px;">  <p>ATIVIDADE: Construção de uma nuvem de palavras sobre “O que é ‘corpo’ para você?” https://www.menti.com/4xgjh5nzey.</p> </div> <p>MÚSICA PARA CONSTRUÇÃO DA NUVEM: <i>Playlist</i> com 4 músicas Link: https://open.spotify.com/playlist/78Z6wDTBywOJhD8PLCTvpn?si=c97864a8a1654b0b</p> <p>DEBATE: Partindo das concepções de “corpo” que estiveram na nuvem de palavras, discutir a ideia de “corpo” e “humano/pessoa”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se a gente está falando todas essas coisas do que é o humano, uma pessoa, um corpo, como vocês percebem a construção do conhecimento? - Como vocês percebem a construção da ciência? - Quem “construiu” essas coisas? - Podemos dizer que o conhecimento, a ciência e o saber têm corpo, então? - Qual é o corpo da ciência? Do conhecimento? Do saber? <p>ACORDOS DO DIA: Vamos construir uma <i>playlist</i> coletiva no <i>Spotify</i> para os inícios dos nossos encontros? Vamos alimentar nossa biblioteca online de referencial teórico da oficina de forma multimodal e coletiva?</p> <p>FECHAMENTO: “Como nossos pais” Link: https://www.youtube.com/watch?v=WIkK1VYAaQ</p>

	Inquietação direcionada ao final: Será que ainda somos mesmo <i>os mesmos</i> ?
5º ENCONTRO 06/11/2021	<p style="text-align: center;">RE-EXISTIR</p> <p>DINÂMICA DE ABERTURA: Após a acolhida e uma intensa reflexão sobre a vida e a morte, dado que esse encontro aconteceu um dia após a morte da cantora Marília Mendonça em um trágico acidente aéreo, discutimos um pouco sobre o que era “reexistir” para cada um/a ali. Depois, passei o clipe da música “Etérea”, do cantor Criolo, e perguntei o que sentiram ao assistirem ao clipe. Link: https://www.youtube.com/watch?v=anBTZLoWhJg</p> <p>Em seguida, expliquei que teríamos uma roda de conversa com algumas/ns convidadas/os como sugestão de algumas/ns alpendreiras/os e que a ideia era seguir da mesma forma como viemos construindo os outros encontros, porém, com algumas pessoas a mais dessa vez no <i>alpendre</i>.</p> <p>RODA DE CONVERSA: Chamei dois convidados e uma convidada com atravessamentos diferentes para falarem de suas vivências e suas concepções sobre reexistência: Letícia Gottardi, Renan Nogueira e Kennedy Júnior. A conversa com as/os três durou 40-50 minutos, e não houve nenhuma interação das/os alpendreiras/os com as alpendreiras/os convidadas/os enquanto estavam na sala. Mas, após a saída das/os três, diversas coisas foram ditas/refletidas sobre as falas/discussões/debates da roda de conversa.</p> <p>DEBATE: Depois da participação das/os alpendreiras/os convidadas/os, conversei sobre o que foi dito e como os/as que ali estavam percebiam a reexistência em suas narrativas/trajetórias escolares/acadêmicas. Refletimos sobre como isso nos conectava ou não e como isso fazia parte de uma escrita corporificada (discussão do encontro anterior). Trouxe o Mural de Vivências novamente e perguntei como elas/es percebiam a construção desse mural depois do que foi dito/discutido.</p> <p>FECHAMENTO: “Survivor” Link: https://www.youtube.com/watch?v=NlxFf40Lqx4 Inquietação direcionada ao final: Até quando é sobre-viver?</p>
6º ENCONTRO 13/11/2021	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA (CRÍTICA)</p> <p>DINÂMICA DE ABERTURA: Separei o grupo em quatro grupos menores e direcionei para cada um deles recortes de pesquisas que envolveram salas de aula (pesquisas de mestrado – propostas de atividade em diferentes línguas (português, espanhol e inglês), com diferentes temáticas (que envolviam discussões sociais) e com realidades diferentes (literatura, educação infantil e ensino fundamental/médio)).</p> <p>Cada grupo discutiu e dialogou sobre as atividades e pensou em como poderia ampliar a atividade, relacionando as discussões que fomos construindo ao longo dos encontros.</p> <p>DEBATE: O que é a sala de aula? Podemos perceber esse espaço como formativo? O que é “ensino-aprendizagem”? O que é esse alpendre para você? É possível levar esse alpendre para a sala de aula? É possível pensar a sala de aula como um Alpendre como este? Como levariam esse Alpendre para a sala de aula de vocês? Isso é Educação Linguística?</p> <p>FECHAMENTO: “Homem com H”</p>

	<p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=pSa5CHGfu_4</p> <p>Inquietação direcionada ao final: Um homem com H seria então um processo de re-existência ou re-afirmação de identidade?</p>
7º ENCONTRO 20/11/2021	<p style="text-align: center;">ESCREVIVÊNCIAS</p> <p>DINÂMICA DE ABERTURA: Comecei perguntando ao grupo como tinha sido a experiência de escrever a (auto)narrativa no segundo/terceiro encontro. Após esse momento que perdurou durante um tempo do encontro, chamei a nossa convidada do dia para girar as reflexões sobre “escrever de si” em processos de escrevivências.</p> <p>CONVIDADA: Conceição Evaristo Vídeo: “Escrevivência com Conceição Evaristo” Link: https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY</p> <p>DEBATE (primeiro momento): Nesse vídeo-relato de Conceição, o que mais chamou a atenção de vocês? O que pensam sobre isso que Conceição falou sobre a escrita nascer profundamente marcada de onde a/o escritor/a vive? Toda escrita é marcada? A escrita tem corpo? Dá para fazer algum paralelo entre essas reflexões suscitadas pela Conceição com o que temos construído aqui no alpendre?</p> <p>DEBATE (segundo momento): O que se tornou esse espaço para vocês? Onde podemos abrir alpendres outros? Onde podemos encontrar outros alpendres? Onde queremos estender este nosso alpendre?</p> <p>MOVIMENTO NO ENCONTRO: Revisitação à escrita da (auto)narrativa (escrevivências), partindo das vivências de sala de aula na Educação Básica, caminhando até o curso de Letras.</p> <p>DEBATE (terceiro momento): Como você se sente depois de se ler nesse relato da (auto)narrativa com as discussões que estão acontecendo nos encontros? Como você se sente nos encontros da oficina?</p> <p>CAFÉ NO ALPENDRE (próximo encontro): Separe um café/lanchinho para o último encontro para finalizarmos as reflexões e no finalzinho a gente confraternizar e encerrar esse primeiro ciclo junt@s.</p> <p>Possibilidade de encerramento: “WD - Eu Sou” Link: https://www.youtube.com/watch?v=QJ8Zp_HYsbl</p> <p>Inquietação direcionada ao final: “Se você foi rejeitado, nada disso vai importar, tudo sempre vai dar certo, basta só você se amar”. Então, como podemos amar a cada dia um pouquinho mais o que somos e/ou estamos vindo a ser em...?”</p>
8º ENCONTRO 27/11/2021	<p style="text-align: center;">ABRINDO ALPENDRES OUTROS</p> <p>DINÂMICA DE ABERTURA: A interação entre as/os alpendreiras/os antes mesmo do início oficial do encontro já serviu como dinâmica de acolhimento inicial. Enquanto tocavam nossas músicas de costume, as/os alpendreiras/os começaram a interagir, combinando formas de se visitarem (moradoras/es de estados diferentes) e de se conhecerem presencialmente (moradoras/es da mesma cidade). Então, só entrei nessa conversa e girei com elas/es nesse comecinho essas vontades de trânsitos.</p>

	<p>DEBATE (primeiro momento): E cá chegamos, na última vez que este alpendre virtual será aberto oficialmente para este fim. Como vocês se sentem? O que acharam dos encontros? Como percebem os debates que tivemos até aqui? Expectativas alcançadas? Frustradas?</p> <p>DEBATE (segundo momento): Resgatei questionamentos realizados anteriormente para observar possíveis mudanças ou não de percepções que as/os alpendreiras/os tinham antes da oficina (o que é sala de aula? O que é ensino-aprendizagem? Este espaço é um espaço de formação? O alpendre é um espaço de formação? Etc.)</p> <p>ACORDOS ÚLTIMOS: Leitura da versão preliminar da dissertação e a possibilidade de marcarmos um encontro extra para conversarmos sobre essas experiências e o que aconteceu de lá para cá em contraste com a escrita do texto.</p>
--	---

FONTE: Elaborado pelo autor com base na oficina-colaborativa.

No que se refere aos símbolos que estão na transcrição, adotei o modelo proposto por Marcuschi (1991), apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Lista de símbolos

(+)	Pausas e silêncios.
()	Hipótese sobre o que ouvi.
MAIÚSCULA	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
[...]	Transcrição parcial ou eliminação de trechos.
Ah, eh, oh	Pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção na fala.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
-	Palavra pronunciada silabicamente.
[rs]	Palavra, frase ou expressão falada com a presença de risos.
“”	Palavra, frase ou expressão falada enquanto há a presença de gesticulação que simule aspas.

FONTE: Adaptado de Marcuschi (1991).

1.3.5 Diários-Reflexivos de Pesquisa

Ao longo de toda a oficina, escrevi diários-reflexivos com as minhas impressões acerca de nossas vivências nos encontros. Ao final de cada um deles, registrava, além delas, sentimentos, angústias e provocações. Barbra Sabota (2010) ressalta como o registro em diários-reflexivos pode ser uma 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.

Os meus diários eram construídos ao longo da oficina de formas diversas: textualizados, gravados em áudio, e no último encontro, em busca de registrar uma emoção que tomou conta do meu corpo, gravei-o em vídeo. Ao (re)assistir às gravações dos encontros e (re)visitar o material

construído, fui registrando minhas impressões e, no final, notei que também fiz um diário desse mo(vi)mento. Então, para esta dissertação, uso um total de nove diários-reflexivos pessoais.

1.4 O demorar-se no/do material empírico: tempos, escolhas e (rel)ações

Durante todo o processo de coconstrução do material empírico desta pesquisa e a construção das primeiras percepções sobre o material, o tempo sempre foi algo que me deixou inquieto. Depois de ter a oportunidade de assistir a uma fala da Profa. Dra. Barbra Sabota em uma aula magna na Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas no CEPAE-UFG, essas inquietações ficaram ainda maiores. Naquela ocasião, a professora Barbra organizou sua fala partindo do seguinte título: “Tem um tempinho para falar sobre formação docente? Reconstruções de sentido sobre o tempo e a docência em ensino remoto emergencial (ERE)”. Quando pensamos que o nosso tempo assume significados e sentidos diferentes a partir de quem observa ou julga como deveríamos usá-lo, começamos a entender que estamos inseridos em uma lógica eurocêntrica de se pensar em tempo. Então, se a gente separa um tempo para refletir sobre nossas praxiologias e ações, elas são lidas como “tempo perdido” e paralelamente ressignificadas, em algumas ocasiões, como uma obrigação cansativa e desgastante. Então, tirar duas horas no final do sábado para estar em uma oficina para professoras/es em formação seria percebido como o quê? Uma obrigação cansativa e desgastante? Ou horas perdidas do dia/da semana? Durante os encontros, usando recursos diversos, tentei trazer a percepção de como poderia também ser leve, fluido e tranquilo discutirmos sobre nossas vivências e praxiologias, sem trazer essa lógica dura do consumo com a qual temos contato diariamente em nossa sociedade.

A despeito disso, durante a pesquisa, lidei com a grande dificuldade que representa o tempo. 8 encontros, 2 horas de duração cada um. Como se permitir demorar-se nas discussões e nos debates? Como não fazer as coisas de forma afobada e imediata? Como entender quanto tempo precisaríamos para cada discussão? Até que ponto vale “cumprir com o que havia pensado” em prol de cortar reflexões e debates? Essas inquietações seguiram comigo ao longo de todos os dois meses de encontros aos sábados em que mantive a oficina. Percebo que essa “urgência de usar melhor o nosso tempo obriga-nos a identificar o que é necessário e o que pode ser adiado, transferido. Ou seja, usamos nosso tempo de acordo com nossos critérios de valores e as nossas necessidades” (KENSKI, 2013, p. 34). Sendo assim, ter consciência das prioridades ao longo do desenvolvimento dos encontros foi um grande desafio, porém, de suma importância para não me basear em uma ideia de “quantidade”. Eu não estava disposto a “coletar dados” de forma esvaziada com perguntas de “sim” ou “não”. O intuito

dos encontros era aproveitar aqueles momentos únicos de relações interpessoais e produções de sentido e tensionar/provocar, buscando as possíveis reverberações disso para uma construção de agência e práxis docentes mais críticas e responsáveis. E percebi, logo no primeiro encontro da oficina, que precisaria prescindir de uma das coisas que mais nos trazem conforto: o controle. Entender que, por mais que eu tenha oferecido uma oficina e aberto as inscrições, aqueles encontros não se iniciaram comigo nem terminariam em mim. E penso que está aí a potência desse movimento que se tornou o *alpendre*.

Ainda assim, a mesma dificuldade que tive com o tempo durante a geração do material empírico, tive/ tenho no desenvolvimento desta dissertação quanto ao espaço. Como me alongar em algumas reflexões, como me demorar sobre algumas percepções tendo em vista a quantidade de páginas deste texto? Em alguns momentos, pensei que, se juntasse todas as transcrições dos diálogos, tão fortes e potentes, colocasse a paginação e os elementos extratextuais que uma dissertação exige, isso já seria suficiente para mostrar o que significa/ou o meu estudo. Então, por que me delongar tanto em discussões outras? Seria esse um tempo/espaço perdido no texto? O desafio para a escrita desta dissertação também foi entender minhas prioridades e o que escolhi mostrar, evidenciar, provocar, problematizar.

No final desse processo de coconstrução do material empírico, tive um total de mais de 1.000 minutos de gravações. As transcrições foram realizadas de forma parcial, dando prioridade às reflexões e aos diálogos sentipensados pelo coletivo, bem como às (auto)provocações e aos (auto)questionamentos colocados pelas/os alpendreiras/os. Ao final, transcrevi um total de 774 páginas de gravações. Grande parte dessas transcrições foi realizada no mesmo dia e no dia seguinte. Optei por ir gravando e transcrevendo, pois, revisitar o encontro, logo após seu término, foi um importante mo(vi)mento para ir me (re)pensando ao longo do processo. Da mesma forma eram feitos os diários. Enquanto a gravação se convertia no meu computador, um processo que leva cerca de uma hora, eu registrava minhas impressões, meus sentimentos e meus receios em diários – em alguns dias textualizados, em outros, gravados em áudio e, em uma ocasião, em vídeo, como dito anteriormente. Porém, passados alguns meses do último encontro, retornei às gravações e transcrições para fazer alguns destaques, cortes e outras seleções. E, durante todo o processo de seleção de quais diálogos traria para a dissertação, optei por ver novamente parte do encontro para me aproximar também de outros elementos – como expressões faciais, interpelações etc. – que acredito serem importantes para as problematizações, embora não focalize nesta dissertação discussões em torno desses elementos.

Permitir-me demorar no processo de escolha dos diálogos e como os percebo tem sido um ponto muito importante durante a pesquisa. Ao avançar e voltar em gravações e discussões, isso tem me possibilitado perceber diversos deslocamentos e co(res)significações que foram sendo coconstruídas ao passar das semanas. O tempo, aqui, tem sido também sentipensado.

Dito isso, as discussões e reflexões presentes nos encontros focalizaram os assuntos que problematizo no estudo. Sendo assim, para a seleção do material que poderia compor cada capítulo, fiz leituras das transcrições, (re)assisti às gravações dos encontros, (re)li/(re)assisti os/aos demais materiais enviados pelas/os alpendreiras/os ao longo da oficina em busca dos temas predominantes abordados por elas/es. Após identificar as principais problematizações suscitadas, busquei aquelas mais recorrentes e criei possíveis rotas; portanto, essa ação me possibilitou perceber quais mo(vi)mentos eu poderia seguir para traçar minhas percepções sobre o material.

Por isso, tal como durante a construção do material empírico, para sua reflexão e compreensão/interpretação, priorizo direcionar meus olhares para as sutilezas do processo de *formação*, a presença/pertença do corpo durante as produções de saberes e como esses encontros forma(va)m um espaço político em que ideias hegemônicas e de resistências são (re)produzidas e confrontadas de maneira complexa. Penso que o registro desse mo(vi)mento é um modo de percebermos práticas políticas e ontoepistêmicas *outras* e, assim, podermos engendrâ-las.

Tendo feito uma apresentação geral do estudo e detalhado os aspectos de sua construção, discuto, no capítulo seguinte, a construção ontoepistêmica desse *alpendre* na Educação Linguística Crítica, além de fazer alguns lampejos de reflexões da LAC e, também, de alguns princípios da decolonialidade, que embasam toda a discussão desenvolvida nesta dissertação, entrecruzando-os com problematizações insurgidas do material empírico.

CAPÍTULO 2

MO(VI)MENTOS DE CORPORIFICAR N/A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA(GEN)S

O alpendre pra mim foi uma troca de experiências e crenças sobre temas diversos, vivências diversas. Foi uma oportunidade de se expor e estar exposto a diversas perspectivas sobre a sociedade, a educação e a docência. Certamente, não sou mais a mesma pessoa que iniciou os encontros. Me sinto muito mais corporificado, sabe? Parece que entendo melhor o que representa meu corpo ocupando alguns espaços e, sobretudo, o que representa a ausência de alguns corpos também ocupando esses espaços. Foi e segue sendo uma experiência única.

Alpendreiro Banjo (via chat do Zoom)

O que me chamou atenção quando vi a divulgação da oficina foi como foi usado o verbo. Eu achei o verbo “corporificar” muito bonito [rs]. E não me enganei, não só o nome é lindo, mas a experiência foi de uma das belezas mais singelas que pude experienciar. Foi/É (res)significativo poder estar me corporificando cada vez mais a cada encontro.

Alpendreira Vitty (via chat do Zoom)

Na sequência da observação do alpendre, feita no primeiro capítulo, aqui adentramos nele. Nesse momento, além de observar de perto o que até então havíamos avistado de longe, é possível sentir a brisa do ar passando, ver de onde entra a luz, qual é o cheiro, qual é a temperatura. Agora, entraremos no alpendre e deixaremos o corpo se climatizar para começarmos a perceber a construção desse entre-espaço, que é dentro, mas também fora e vice-versa. É assim que percebo o segundo capítulo desta dissertação. Estamos no *alpendre* prestes a dialogar com as/os alpendreiras/os que coconstruíram esse *entrelugar*.

As reflexões sentipensadas nesta dissertação foram coconstruídas entre um grupo de alpendreiras/os que se reuniram todos os sábados durante dois meses em 2021. Para além de um protocolo formativo, o grupo se tornou um espaço de troca, partilha e acolhimento, que perdura de diversas formas. Por isso, entendo que este estudo se tornou uma experiência colaborativa para pensar a formação crítica de professoras/es de língua(gen)s. E, aqui, entendo

[...] colaboração na formação de professores/as de língua[gen]s concebida epistemologicamente por um viés decolonial [...] como um diálogo complexo entre [as/os alpendreiras/os] que participam da construção localizada de conhecimentos sobre educação linguística, fortemente marcado pela escuta das

diferentes vozes desse processo dialógico de construção de sentidos. (SILVESTRE, 2017, p. 164).

No caminhar por essas direções, neste capítulo, desloco minhas percepções/reflexões na construção colaborativa deste *alpendre* na Educação Linguística Crítica em busca de sentipensar o espaço ontoepistêmico do alpendre na academia como possibilidade de corporificar vivências na formação de professores/as de língua(gen)s. Com isso, giro o olhar para as ações colaborativas vivenciadas nesta pesquisa (re)pensada pelo viés decolonial (SILVESTRE, 2017). Desse modo, intento sentipensar o deslocamento de perspectivas colaborativas de formação crítica de professoras/es de línguas em um contexto local e situado, sob um viés decolonial, caminhando no que Valéria Rosa-da-Silva (2021) compreende por *coconstrução*.

Início discutindo o caráter colaborativo da produção do material empírico, o que proporcionou a coconstrução de um espaço-*outro* de produção de saber. Na sequência, sentipenso como os sentidos coconstruídos no contexto situado da pesquisa se encontram com a percepção de *se corporificar* ressaltada nas falas do alpendreiro Banjo e da alpendreira Vitty nas epígrafes que abrem este capítulo.

2.1 Da colaboração à coconstrução: deslocando sentidos

Embora a organização da oficina tenha sido pensada previamente por mim e pela minha orientadora, a dinâmica, as decisões e os formatos foram acordados entre o grupo de alpendreiras/os, como comentei brevemente no primeiro capítulo. Entendo que um planejamento prévio seja importante para atingir objetivos e expectativas, principalmente quando isso envolve pesquisas científicas sérias e comprometidas com a função social. Contudo, “o planejamento não pode ser usado de modo que engesse o processo, mas sim contribua [...] a perceber caminhos, considerando a necessidade de mudanças para que o processo se torne cada vez mais significativo” (MOREIRA, 2022, p. 37). Logo no primeiro encontro, algumas/ns alpendreiras/os já manifestaram o receio de se inscrever em uma atividade acadêmica no final de um semestre letivo da graduação. Por ter pessoas em diferentes momentos da formação, as angústias relacionavam-se desde a trabalhos de TCC em andamento até a iniciações científicas e participações em PIBID e Residências Pedagógicas.

Paulo Freire (1974) discute sobre a importância de se iniciar o processo ensino-aprendizagem partindo de/com grupos cujas/os membras/os compartilhem de vivências e experiências comuns, para que possam, assim, construir a conscientização acerca de seus problemas, relacionando-os ao microcontexto e ao macrocontexto, possibilitando um modo *outro* de des(re)construir a realidade. Por isso, ao longo da experiência, em diversos momentos, tomei o cuidado de não assumir uma postura

de “dono” da proposta e dos rumos que seriam tomados, fugindo da lógica das relações de poder e tentando construir uma *hierarquia horizontal* (SILVESTRE, 2017):

Alpendreiro Will: Gente, eu entendo a preocupação de vocês por estarem no final de um semestre letivo na universidade. Tem pessoas aqui em diferentes momentos da graduação, e, apesar de ter sido ofertada essa oficina como uma atividade institucional, com certificação de horas etc., quem vai decidir o ritmo das atividades e ações aqui somos nós, de forma coletiva mesmo. Eh, então, a minha intenção não é chegar aqui e dar um tema de TCC pra cada uma/um, passar um monte de leitura e sair correndo [rs]. (+) Vamos pensando juntas/os o que queremos dessa experiência para a nossa própria formação, partindo dos contextos de cada uma/um de vocês mesmo. Tá bom?

(1º encontro, sala do Zoom, 09 de outubro de 2021)

Nesse trecho que escolhi destacar, tento um mo(vi)mento de pensarmos o ritmo, assim como as atividades que seriam propostas, de forma colaborativa. Por isso, “defendo a ação colaborativa na formação docente, sob um viés [decolonial], como prática que estremece relações naturalizadas e abre possibilidades outras de viver-com no processo de formação de professores/as de línguas” (SILVESTRE, 2017, p. 155). Optei por não indicar bibliografia e/ou leituras prévias aos encontros, na tentativa de construir um ambiente em que as narrativas, as vivências e o acesso aos repertórios socioculturais de cada um/a pudessem ser os suleadores do encontro, como também mencionei brevemente no primeiro capítulo. No entanto, acredito que a indicação de leituras seja uma forma de aumentar o nosso repertório epistêmico e conhecer outras perspectivas e concepções teóricas sobre pontos de vista diversos. Por isso, ao final de cada sábado, alimentávamos uma pasta no *Google Drive*¹⁸ com textos diversos (multimodais) a que as discussões nos remetessem e/ou achássemos interessantes para expandir a reflexão. Essas atividades de alimentar a pasta e construir a bibliografia da oficina envolviam todas/os. Ao final, os materiais bibliográficos também foram coconstruídos:

Alpendreiro Will: Gente, como vocês perceberam, eu não tenho indicado nenhuma leitura para os encontros. Inclusive, o Steven e o Jason chamaram a atenção para isso no final do sábado passado, perguntando se seria enviada alguma leitura prévia para o próximo encontro, e eu disse que conversaríamos sobre isso hoje. Então, como eu falei no nosso grupo do *WhatsApp* quando acabou o encontro passado, eu deixei dois artigos científicos e um documentário como indicação de leitura pós-encontro, né? Eh, aí eu queria ver com vocês uma ideia que tive e ver sugestões de vocês, e como podemos pensar de uma forma que fique massa pra gente. Eh, a ideia seria seguir nessa direção de não ter leitura prévia ao encontro, mas, como a gente vai discutindo aqui, e diversas vezes vocês citam leituras, obras que leram, assistiram, ouviram etc., que a discussão fez vocês lembrarem, que tal a gente sempre ir alimentando as pastas dos encontros com leituras... com coisas que formos lembrando durante as

¹⁸ Link: <https://1drv.ms/u/s!AkGrUHj2jbENqWfgVDkfNceO5T4U?e=cUFL15>.

discussões? Tipo, séries, filmes, artigos, livros, músicas, documentários, enfim, uma infinidade de coisas que possam sulear as discussões aqui nos encontros. Aí, a gente pode fazer o exercício de sempre pós-encontros, observar a pasta e ver as indicações. O que acham?

Alpendreira Virginia: Eu particularmente não tenho sentido falta de ter leitura prévia. Porque acaba que me sinto mais livre para ir discutindo de acordo com o que estou sentindo e fazendo as conexões com as coisas que eu tenho lido. Mas eu gostei muito dos textos sugeridos no final do último encontro. Inclusive, eu não conhecia o texto, e o professor é o diretor do meu câmpus aqui em Itapuranga, então achei muito bacana. Acho que seria legal, sim, a gente ir indicando coisas lá também.

Alpendreiro Banjo: Eu também prefiro assim. Porque, como estamos muito corridos no final do semestre, eu sinto que consigo participar dos encontros com as vivências que eu tenho, sabe? Sem a pressão de, se não tiver lido, eu não consigo participar naquele sábado e tal. (+) Sobre ir colocando coisa na pasta, eu acho massa, a gente meio que já vai fazendo isso no chat daqui no *Zoom*, né? Indicando alguma obra.

Alpendreiro Tiago: Também gosto da ideia. E vai ajudando a gente que está no (comezinho) da graduação a ter uma biblioteca teórica criada para quando precisarmos [rs].

Alpendreiro Steven: Eu amei a ideia. Inclusive, ajuda a gente a ir indicando os textos do pessoal das nossas instituições, né? Depois que acabou o encontro passado, eu fiquei super lembrando de um texto da minha orientadora, por exemplo, que acho que super caberia para o debate, e talvez vocês não conheçam por uma questão geográfica. Aí, enquanto você falava, Will, eu já aproveitei para colocar o texto lá na pasta do encontro passado. Achei muito massa a ideia.

(2º encontro, sala do *Zoom*, 16 de outubro de 2021)

A alpendreira Virginia expõe não sentir falta de uma leitura prévia, pois, assim, fica mais livre para ir discutindo de acordo com seu repertório vivencial. Desde o início, esse era um dos objetivos da oficina. Quando sentimos liberdade para nos expor, acredito que sempre nos colocamos mais nas situações e as vivenciamos com o *corpo todo*. O alpendreiro Jason reforça essa ideia trazida pela alpendreira Virginia e acrescenta a correria do final do semestre letivo. Por termos ofertado a oficina no final de um semestre, também tivemos o cuidado de não ser algo que atrapalhasse o andamento das graduações, mas que se somasse a esse processo.

Os alpendreiros Tiago e Steven trazem outro elemento interessante sobre a construção coletiva do material bibliográfico. O alpendreiro Tiago ressalta ser importante para aquelas/es que estão bem no início da graduação manter uma biblioteca teórica para uso pessoal ao longo do curso. Já o alpendreiro Steven traz o elemento geográfico nas suas percepções quando pontua achar esse movimento interessante, pois, segundo ele, é uma forma de aumentar o nosso acesso a produções

construídas e disseminadas em um contexto local, uma possibilidade de conhecer pesquisadoras/es dos quais, talvez, possamos não tomar conhecimento por uma questão geográfica. Com isso, quando olho para a construção do material bibliográfico da oficina, consigo perceber um contraste de perspectivas e pontos de vista teóricos. A pluralidade da discussão, as diferentes formas de olhar para uma reflexão e as distinções da comunicação oral também estão presentes nesse material. Sendo assim, é possível perceber caminhos identitários, visões de mundo e formas de entender as coisas e as pessoas, diferentes e perpassadas por diversos caminhos possíveis.

Além disso, logo após o segundo encontro, sugeriram que organizássemos salas menores de discussão, tal como fiz no primeiro encontro¹⁹, pois sentiram que, com menos pessoas, o processo de se conhecerem acontecia mais facilmente:

Alpendreiro Will: E aí, gente, para o próximo encontro, sugestões? Ideias? Digam-me [rs].

Alpendreiro Jason: Então, não sei se todo mundo sentiu isso ou se vão concordar, mas eu gostei muito daquela dinâmica das salas menores, sabe? Porque talvez com menos pessoas a gente consiga conhecer um pouquinho melhor cada um que está aqui. E se a gente for fazendo com grupos diferentes, aí a gente vai conhecendo um pouquinho melhor todo mundo e tal. Eu acho que seria (massa) a gente repetir isso mais vezes.

Alpendreiro Steve: Concordo!

Alpendreira Vitty: Eu também achei bem legal, para ser sincera [rs].

(2º encontro, sala do *Zoom*, 16 de outubro de 2021)

Então, repetimos essa dinâmica em outros dois encontros, quando percebi um aumento na participação do grupo em respostas às/aos demais alpendreiras/os, tanto nas interações do início dos encontros, passando pelos diálogos do grupo no *WhatsApp* e pelas mensagens no chat durante os encontros, quanto na forma que se interpelava uma narrativa na outra com retomadas do que foi dito ao longo das falas. A possibilidade de ter outras pessoas dialogando conosco em algum encontro também foi levada como proposta após assistirmos aos vídeos do Murilo Ferreira e da Giselle Oliveira²⁰ no segundo encontro e as/os alpendreiras/os comentarem o quanto foi bom poder ouvir outras pessoas, outras narrativas.

Alpendreiro Banjo: Fiquei aqui pensando. A gente tem um grupo bastante plural aqui, mas, ainda assim, ouvir a Giselle e o Murilo me fez perceber pontos que ainda

¹⁹ Essa organização foi explicada com mais detalhes no quadro presente na subseção 1.3.4.

²⁰ Informações sobre essa convidada e esse convidado, tal como a dinâmica de suas participações no encontro, também foram explicadas com mais detalhes no quadro presente na subseção 1.3.4.

não tinha tomado consciência. Eh, do ponto de vista de privilégio mesmo. Eu sofri com algumas coisas [semelhantes], mas muito diferentes, sabe? Eu gostei desse movimento de ter outras pessoas falando de outros pontos de vista também.

Alpendreiro Virginia: Mexeu muito comigo também a fala da Giselle. Eh, me fez perceber que, enquanto mulher branca, nunca reparei se essas coisas estavam acontecendo em minha volta, e, talvez, a branquitude tenha me cegado. Talvez não, né, muito possivelmente.

Alpendreiro Jason: Gente, eu fiquei todo mexido aqui com esses diálogos. A gente acaba conhecendo e percebendo tanto da gente quando vai ouvindo outras pessoas, né?

Alpendreira Will: Mas vocês acham que seria bacana termos mais disso? Digo, pessoas de fora participando e tal? Outros vídeos-relatos?

Alpendreiro Jason: Eu acho que, se a gente pudesse conversar também com as pessoas, seria bacana.

Alpendreira Louise: Eu também acho que essas pessoas poderiam estar aqui mesmo com a gente, a gente trocar uma ideia.

(2º encontro, sala do Zoom, 16 de outubro de 2021)

Chamam-me atenção duas falas nesse trecho apresentado acima. O alpendreiro Banjo e a alpendreira Virginia expuseram como ouvir as narrativas de Giselle Oliveira e Murilo Ferreira fez com que ambos tomassem consciência ou, pelo menos, começassem a tomar, de certos privilégios que carregam em seus corpos. “Vários fenômenos, como interação, socialização, práticas sociais, cultura, comunicação, entre outros, cujo caráter social imbrica-se à linguagem no processo, acionam (in)diretamente a identidade” (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021, p. 13). Senti que esse movimento, de ouvir/ler situações vividas por outras pessoas, possibilitou, cada vez mais, que as/os alpendreiras/os começassem a se colocar nas situações e perceber como seus corpos regiam e, também, como reagiriam ao presenciar situações tais como as relatadas. Desta forma, a “simbiose de elementos a ser examinada é inevitável quando se pressupõe a existência de uma pessoa em conjunto com outra/s, atribuindo sentidos na vida social mediada pela linguagem” (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021, p. 13). Assim, após decidirmos juntas/os, Kennedy Junior, Letícia Gottardi e Renan Nogueira receberam um convite para estar conosco no sétimo encontro. Uma roda de conversa sobre perspectivas de corpo, dissidência, representações e *do que isso tem a ver* com a formação em línguas surgiu disso²¹. Logo, percebo que a agenda dos encontros também foi coconstruída.

Acredito que, com o envolvimento das/os alpendreiras/os nos rumos que tomaria cada encontro, a agenda, tal como o desenho geral do que seria discutido/apresentado etc., favoreceram a

²¹ Informações sobre essa convidada e esses convidados, tal como a dinâmica de suas participações no encontro e como se deu a organização dos debates, também foram explicadas com mais detalhes no quadro presente na subseção 1.3.4.

coconstrução de um espaço de forma coletiva e que os debates e reflexões acontecessem de modo alinear. Essa autonomia de decisões, escolhas e ritmos proporcionou que rapidamente coconstruíssemos um espaço de escuta, acolhimento e liberdade para nos expor, ainda que houvesse ideias contrárias (como veremos nas próximas subseções), com o coletivo. Assim, entendo que o estudo caminhou pelas percepções que Valéria Rosa-da-Silva (2021, p. 199) expõe na sua tese de doutorado, no sentido de que “em nossas vivências [sentipensadas no *alpendre*], nos desafiamos a coconstruir praxiologias que abarquem a língua/linguagem como partilha de afetos, emoções, dores, angústias, ansiedades, sonhos, enfim, de nossos modos de existir e agir no mundo”.

Nessa mesma direção, em diálogo com Viviane Silvestre (2017), considero que a reflexão sobre como coconstruímos esse espaço de forma colaborativa nos auxiliou a expandir nossas noções sobre o papel da colaboração, do diálogo e dos espaços de fala construídos, assim como a ampliar nosso entendimento sobre o papel da formação. Assim, ainda dialogando com a autora, percebo que pensar a “colaboração na formação docente sob a ótica [decolonial] implica um exercício de desprender-se (*delinking*) desse ranço de colonialidade, buscando alternativas que possibilitem relações menos assimétricas entre os/as agentes e seus conhecimentos” (SILVESTRE, 2017, p. 173, ênfase no original).

Com isso, acredito que as discussões e os sentipensamentos construídos neste estudo demonstram que o mo(vi)mento de pensar e viver a colaboração em uma perspectiva crítica de construir-*com* na formação docente, sob uma ótica decolonial, é marcado por tensões, dissensos e contrastes entre as/os alpendreiras/os, mas também por uma relação de respeito e escuta sensível de diferentes pontos de vista e perspectivas sobre a formação. Para tanto, nas próximas subseções, descolo minhas percepções sobre três dos mo(vi)mentos que construímos na oficina: o reexistir, o corporificar e a educação linguística crítica.

2.2.1 Mo(vi)mentos de escrever: registros do reexistir

“A história não é história, *são histórias*. Até então, o que a gente tem são histórias. Se pensar na História ciência, nós temos histórias escritas a partir das *categorias sociais hegemônicas*, e as histórias que não nascem nesses espaços sociais são obliteradas” (EVARISTO, 2021, s/p, grifo meu). Reexistir é o ato de tomar autoria da própria história, do ponto de vista vivencial. É uma retomada histórica, política e social para o que entendemos por ciência e por pesquisas científicas. Por isso, optei por iniciar esta subseção com a fala de Conceição Evaristo (2021) sobre Histórias, pois o movimento de *escrever* proporciona que contemos a história a partir de diversos pontos de vista, levando em consideração aqueles corpos pouco ouvidos, lidos ou vividos. Para isso, Conceição

Evaristo (2020) cria uma potente reflexão sobre as palavras *escrever* e *viver*, construindo uma percepção de *escrevivência*. Quando questionada em uma entrevista sobre o termo, a autora diz que

quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. (EVARISTO, 2020, s/p).

Foi partindo dessas percepções e tentando experimentar a escrevivência em outros lugares que, como proposta de atividade assíncrona do segundo encontro, as/os alpendreiras/os coconstruíram um Mural de Vivências no *Padlet*²². Na subseção 1.3.4, construí um quadro para explicar as dinâmicas de cada encontro; nesse quadro, descrevo com detalhes como se deu a produção do mural, tal como o debate que surgiu no encontro seguinte à sua produção. Então, iniciamos um dos encontros rememorando a atividade, quando aproveitei para questionar sobre como foi a experiência de costurarem suas vivências com as/os demais no mural e como haviam se sentido. Depois desse momento, nós nos reunimos em grupos menores, e pedi que uma pessoa de cada grupo projetasse o mural e que pudessem conversar sobre a sua construção e os sentimentos que surgiram disso. Abaixo, alguns diálogos interessantes ocorridos em uma dessas salas menores:

Alpendreiro Jason: [...] eu achei muito interessante essa questão do mural, sabe? E, quando eu estava fazendo a atividade de colocar meu relato, eu tive um mix de sentimentos. É... é uma experiência forte, eu acho. E muito sensível. Mas muito potente, entende? Eu acredito muito nessa coisa da cura coletiva, e, quando a gente escreve, assim, essas coisas para dividir com mais pessoas, mesmo que seja de uma forma anônima, isso traz uma leveza na alma por você dividir algo que você experienciou ou que você viveu e que, de alguma forma, você superou. Mesmo que esses monstros internos sempre retornam, sempre voltam em alguma ocasião e em alguma situação. Mas esse processo de dividir, de... de poder contribuir com a cura do outro, ao mesmo tempo, curar as suas feridas interiores, eu achei muito interessante. Eu fiquei, assim, bastante feliz em poder escrever lá alguma coisa e de poder ler coisas lá com as quais me identifiquei demais, sabe?

Alpendreira Virginia: [...] eu nunca sofri *bullying* ou essas agressões durante a infância, sabe? Nem na escola nem em outros lugares, (+) pelo que me lembro. Acho que porque eu estudei em uma única escola, até o colegial, eu conhecia todo mundo, então acabou que eu nunca sofri. (+) Mas o que foi muito interessante nessa experiência é perceber que isso aconteceu com outras pessoas e que eu, enquanto futura professora, preciso perceber como isso afeta as pessoas. Porque aí, quando eu estiver exercendo a profissão, posso saber intervir e tentar me colocar no lugar do

²² Link: <https://1drv.ms/u/s!AkGrUHj2jbENpCwchsgSiPDkXSRE?e=WoEJfm>.

outro. (+) Ao mesmo tempo, refletindo aqui sobre esses relatos, eu sou uma pessoa hétero, branca, né? Aí, quando eu vejo essas vivências de outras pessoas, que são LGBT, são negras, que são imigrantes, eu penso até que ponto também não foi por isso que não sofri *bullying*, né? E a gente acaba desenvolvendo uma empatia, sabe? Pensando em como a gente pode intervir e auxiliar alguém que está passando por isso. É muito importante a gente tentar entender quem está do outro lado. Principalmente quem nunca sofreu nenhuma coisa parecida. Eu acho que é ouvindo, lendo vivências assim que podemos saber como intervir nessa questão, saber se colocar, porque essas questões são questões da sociedade, não é a questão de uma pessoa ou outra exclusivamente. Então, se é da sociedade, é da gente, então que movimentos a gente precisa fazer para construir um ambiente escolar que seja menos violento, que seja antilgbtfóbico, antirracista e assim por diante. Acredito que quem nunca sofreu precise aprender e estudar ainda mais sobre essas violências.

Alpendreira Sam: [...] confesso que eu não li todos os relatos ainda. Mas tem um em específico que me chama muito a atenção. É uma narrativa bem pequenininha que eu não sei quem escreveu. Mas é como a religião foi violenta pra essa pessoa. E é triste, né? Quando nossos valores, naquilo que a gente acredita, é usado às vezes pra limitar, agredir, ofender. Não é? A frase que a pessoa coloca no início, como título do relato, sobre não querer ir para o inferno, é pesado, né? Ou seja, as pessoas às vezes utilizam a religião de forma muito... (+) com um conhecimento muito limitado mesmo, porque isso não é da religião. Não deveria ser para impor algo. Eu gosto de estudar religião, várias, sabe? E dá para ver por que ela interfere realmente no nosso comportamento, no modo como a gente pensa, no modo como a gente age. Mas não deveria ser assim, né? Claro que teve várias narrativas que eu achei muito interessantes, mas esse... esse relato, por mais que todos aqui são extremamente significativos, me tocou mais.

Alpendreiro Jason: Naquilo que eu comentei, não é? Você acaba lendo ali tudo e se identifica com alguma coisa que tenha a ver ali com o seu perfil, com algo que você mais se identifica, não é? É o processo coletivo da cura, não é? Acho isso bárbaro.

(3º encontro, sala de discussão 2 via *Meet*, 23 de outubro de 2021)

Optei por destacar quatro falas de uma das discussões que aconteceram em uma das salas do *Meet* a respeito da construção do Mural de Vivências no *Padlet*²³. Nelas, o alpendreiro Jason e as alpendreiras Sam e Virginia falam sobre como se sentiram ao ler e contribuir para a construção do mural. O alpendreiro Jason traz algo em sua fala que considero bastante interessante, o que ele nomeia como “cura coletiva”. Ao registrar situações de violências pelas quais as/os integrantes do grupo passaram e perceber outros tipos de violências possíveis, Jason caminha por uma percepção que fala do seu eu particular, mas também do coletivo no qual está inserido. Clarissa Jordão (2011) nos faz refletir que

²³ No momento desses diálogos, tal como nos outros que aconteceram nas salas menores do *Meet*, eu não estava na sala, estavam somente as/os alpendreiras/os.

[...] para conceber diferentes entendimentos do mundo como sempre subjetivos e ideológicos, uma vez que não há como olhar para o mundo a partir de uma perspectiva descorporificada: os modos como vemos a realidade estão sempre relacionados com os modos como somos construídos, com nossas experiências, nossos sistemas de valores e crenças, nossas posições no mundo. (JORDÃO, 2011, p. 256).

Sendo assim, é partindo das suas próprias dores que Jason inicia a reflexão do que, para ele, seria uma “cura coletiva”. O diálogo, o acolhimento, a escuta e um espaço de fala de segurança foram importantes para que esse alpendreiro pudesse verbalizar as marcas de dores que seu corpo carrega, mas, para além disso, foi possibilidade de ampliar percepções sobre as narrativas, corporificando suas vivências e seus saberes naquele momento. As percepções de Jason partem de uma perspectiva corporificada, relacionando os modos como se vê a realidade com experiências e sistemas de valores próprios e com como ele se percebe no mundo (JORDÃO, 2011).

A alpendreira Virginia caminha por memórias na tentativa de justificar a ausência de violência durante seu período escolar. Embora em outros momentos já tivesse ressaltado não ter sofrido *bullying* na escola e justificar isso com o fato de sempre ter estudado na mesma instituição, no trecho acima, ela se aprofunda nas suas análises e traz outro ponto de reflexão. Ao se identificar enquanto pessoa cis, hétero e branca, Virginia começa a se questionar se a ausência dessas violências não estava, na realidade, associada muito mais a uma questão de privilégios do que à permanência longínqua na mesma escola. Entendo a cisheteronormatividade e a branquitude como posições sociais agregadoras dos significados que primeiramente tendem a fazer essa alpendreira encontrar outros caminhos para justificar a ausência do *bullying* em sua trajetória escolar. Tais posições trazem consigo uma condição de poder na sociedade, “possibilitando que as características autoatribuídas a este[s] grupo[s] sejam institucionalizadas, incorporadas ao imaginário social” (BOTELHO, 2022, p. 35-36), proporcionando vantagens e ausências de violência ao longo da vida.

Tanto o alpendreiro Jason quanto a alpendreira Virginia, em suas falas, fazem o processo de trazer o *corpo todo* para a reflexão. Os atravessamentos presentes no mural trespassam ambos de diferentes formas, porém, nas suas próprias análises, houve o processo de tentar entender “onde eu entro nessa história”. Essa relação de se identificar ou não com as narrativas presentes no mural traz à baila recortes de classe, raça, gênero e orientação sexual, e “[o] artefato simbólico presente na linguagem garante ao indivíduo a oportunidade de construir o mundo e suas relações sociais, e é nessa conjuntura que se forma a identidade” (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021, p. 14). Com isso, como reflete Hélio Frank (2018, p. 127), “a partir do momento em que há reflexão e crítica sobre nossa condição profissional, sobre educação e sobre o que fazemos em sala de aula, não conseguimos mais fazer

vistas grossas diante das injustiças sociais que se reproduzem no contexto escolar e universitário”. Logo, refletir sobre esses atravessamentos, tratando-se de professoras/es em formação, é inescapável ao se pensar quais situações vivenciaremos e teremos que interceder em nossas salas de aula – e para além delas.

Ainda sobre esse ponto, quando a alpendreira Sam – que, em outros momentos, já havia se colocado como uma estudiosa da religião – traz outro atravessamento para o debate (a relação da intolerância religiosa registrada no mural), isso desvela mais um ponto complexo quando pensamos na (des)identificação. Hélio Frank e Mariney Conceição (2021) nos dizem que a construção identitária se dá por intermédio do sentido instaurado no processo comunicativo mediado pela linguagem, manifestando movimentos quando há avaliações, demarcações e afirmações linguísticas promovidas por outras/os sobre si mesmas/os ou sobre as/os outras/os. Consigo perceber um movimento identitário na fala dessa alpendreira quando ela traz a angústia de perceber o quanto algo que para ela deveria ser bom foi, também, violento para outra pessoa. Essas alpendreiras e esse alpendreiro trouxeram elementos diferentes do processo de (des)identificação que tiveram em seu contato com o mural, “movimento que ocorre quando há o contato da pessoa com uma nova língua, com novas culturas”, com novas experiências e visões de mundo (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021, p. 17).

As falas dessas duas alpendreiras e desse alpendreiro, bem como as de outras/os alpendreiras/os, fizeram-me refletir juntamente com Luma Nogueira de Andrade (2012, p. 88), quando a pesquisadora diz que o “jogo da identificação é aparentemente simples: eu identifico, tu identificas, ele identifica, nós identificamos, vós identificais, eles identificam; é próprio do ser humano identificar e identificar-se”. Tal identificação ocorre nessa possibilidade de conhecer pessoas, histórias e experiências, como ressaltado nas falas das/os alpendreiras/os. Porém, nesse “jogo”, evidencia-se de que lugar as experiências são vivenciadas, e “[é] justamente na contingência dessas *relacionalidades* que assumimos nosso compromisso e nos tornamos mais responsáveis pelo trabalho que fazemos” (ROSA-DA-SILVA, 2022, p. 110, grifo meu).

Entendo que, quando resgata a fala de Sam e diz iniciar um processo de cura ao se identificar com algo, Jason caminhe nas direções do entendimento de Valéria Rosa-da-Silva (2022) sobre *relacionalidades*. O Mural de Vivências foi retomado em diversos encontros, quando foram citados relatos e narrativas ali presentes como exemplificações de falas, como contrapontos de proposições e como ampliações de sentido. Percebo, então, que o mural foi uma espécie de esteio no *alpendre* para assumirmos o nosso compromisso ético e responsável enquanto professoras/es em formação ao

expandirmos sobre quais conjunturas e situações poderíamos vir a passar/lidar com dentro e fora da sala de aula.

Ao mobilizar a *escrevivência* de Conceição Evaristo para a construção de praxiologias que subsidiaram as discussões no *alpendre*, eu o fiz com uma intencionalidade política. Nas palavras da própria Conceição Evaristo (2021)

[...] há outra questão que eu acho que é rica nesse sentido porque as formas de aprendizagem, ou as formas de ensinamento, as formas de pensar, as teorias, são sempre pensadas a partir de modelos, de paradigmas de pensadores brancos. E aqui no Brasil a gente importa muito as teorias europeias. Algumas têm muito a ver conosco, outras não fazem sentido [...]. Mas a possibilidade desse termo também ganhar uma amplitude e se transformar em material ou suporte teórico em vários espaços – agora eu estou falando especificamente do espaço acadêmico, das experiências acadêmicas –, é muito bom também porque são pensamentos, é uma episteme nascida de experiência negra. (EVARISTO, 2021, s/p).

Experimentar a *escrevivência* na Formação Crítica de Professoras/es de Língua(gen)s é fomentar, fortalecer e restabelecer relações com epistemes nascidas de experiências negras e coconstruir um espaço de fala mais diverso e aberto a repertórios vivenciais *outros*. Construir esse espaço é caminhar na construção de uma Educação Linguística *Outra*, política e militante na luta por direitos sociais e saberes dissidentes. Para tanto, na próxima subseção, debruço-me nos registros do corporificar ocorrido encontro após encontro no *alpendre*.

2.2.2 Mo(vi)mentos de perceber-se: registros do corporificar

Os mo(vi)mentos coconstruídos no *alpendre* extrapolaram, em muitos casos, o que compreendíamos até então sobre o estar em um curso de formação de professoras/es. Então, falar do corporificar e da importância de entender as corporalidades na formação – ligando isso ao processo de se perceber nos espaços e à (des)identificação decorrida disso – reverbera em “pleitearmos uma educação que seja realmente libertadora” (RAMOS-SOARES, 2022, p. 240). Nesta perspectiva, acredito que “a formação [crítica de professoras/es] abre espaço para a reflexão crítica fora da sala de aula, afetando assim outras pessoas [...], nesse sentido, a formação leva a agente e quem está ao seu redor a uma potencial transformação” (COSTA-SILVA, 2022, p. 57). É partindo dessas reflexões que entendo os encontros da oficina como uma possibilidade de construção de discussões, com potencial de (trans)formar tanto quem estava participando da oficina como as demais pessoas ao redor dessas/es professoras/es em formação.

Caminhando por essas direções, em um de nossos encontros no *alpendre*, falávamos sobre a nossa experiência com a noção de corpo e corporalidade. Abaixo, após a apresentação da Figura 3

(construção de uma nuvem de palavras que aconteceu no início do encontro), destaquei alguns diálogos que gostaria de problematizar

Figura 3 – Nuvem de palavras produzidas a partir do questionamento: o que é “corpo” para você?



FONTE: Arquivo pessoal do pesquisador.

Nuvem de palavras produzida através do site Mentimeter (www.menti.com)

Alpendreiro Will: Pessoal, então, corpo é tudo isso que colocaram nessa nuvem de palavras. Mas quais percepções vocês construíram sobre corpo?

Alpendreira Vitty: Então... eu queria ter falado antes, quando perguntou no começo do encontro o que pensamos sobre corpo, porque, assim, quando você perguntou no início, não é que eu não pensava na existência e tal, só que pensei: “Não é mais que um bicho num planeta, né?” Na perspectiva do veganismo, (+) mas, tirando isso, eu penso a mesma coisa, sabe, o corpo (humano) é quase a mesma coisa. A única diferença é que eu acrescentaria um pensamento de que, no humano, a gente tem algo fantasmagórico, com algo que nos acompanha, é um tipo de memória, não só, assim, de forma sensorial, mas de forma histórica, cultural e tudo o que tenho direito é a gente dizer que pertence, né, que foi desenvolvida a humanidade.

Alpendreiro Will: Como assim?

Alpendreira Vitty: Então, eu acho que, para além de todas essas palavras que fomos colocando e a existência da mente no corpo, eu penso que o que nos constrói com isso que entendemos como humanidade são essas memórias sabe? Essa coisa fantasmagórica que se cria, e acreditamos. (+) Então, talvez o sentimento de pertencer a algo venha dessa criação que existimos em algo, sabe? Não como se não existíssemos por mais, tá confuso, eu sei.

Alpendreiro Will: Mas vocês acham que existe uma separação entre mente e corpo?

Alpendreiro Banjo: Acho que um depende do outro, na verdade.

Alpendreiro Will: Mas, se um depende do outro, então são coisas separadas.

Alpendreiro Banjo: Hmm, não sei se é simples assim, exatamente.

Alpendreira Sam: Acho que um é complemento do outro, não?

Alpendreiro Banjo: A mente é uma parte do corpo.

Alpendreira Sam: Eh, eu acho que é isso. A mente tem a capacidade de evolução, a capacidade de mudança, sabe? Quando eu penso em um ano atrás, por exemplo, eu penso em quanto amadurecimento ocorreu. Eu acho que a gente está sempre em evolução, sempre mudando. Ah, aí sentimos essa mudança no corpo também, com as marcas, as limitações. Claro que isso vai depender também do que a gente quer mesmo para a gente... qual é o nosso objetivo, mas mente, para mim, é essa capacidade de mudar.

(4º encontro, sala do *Zoom*, 30 de outubro de 2021)

Nesse diálogo, as alpendreiras Vitty e Sam e o alpendreiro Banjo, ao longo de suas reflexões, reforçam uma dicotomia amplamente reverberada nos estudos científicos e na percepção coletiva da separação entre mente e corpo, como se a mente fosse o que pensasse e o corpo o que sentisse; logo, a mente é a razão e o corpo, a emoção. Essa dicotomia construiu com o passar do tempo uma percepção limitada para se pensar o corpo, pautada apenas na matéria biológica. Tal lógica tira da rota outras construções identitárias e políticas que caminham em oposição ao biológico, embora precisemos 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 SOUZA, 2019b, p. 20). Todavia, é necessário tensionarmos esses vestígios de colonialidade a fim de compreender “corpo” em uma perspectiva mais ampliada, dado que, “o ‘corpo’ implica a ‘pessoa’, e libertar o conceito de ‘corpo’ das implicações mistificadoras do antigo ‘dualismo’ eurocêntrico”, significa devolver às/aos próprias/os sujeitas/os o controle das instâncias básicas da sua existência (QUIJANO, 2009, p. 113, ênfase no original). Para tanto, no diálogo que seguiu o encontro, levantei algumas problematizações para que pudéssemos ampliar nossas noções daquela discussão:

Alpendreiro Will: [...]. Mas, historicamente, o que ou quem definiu o que entendemos por humano? O que entendemos por corpo?

Alpendreira Sam: Nós mesmos, eu acho.

Alpendreira Louise: O próprio ser humano.

Alpendreiro Will: Então, se foram os humanos que definiram o que é humano, o que é corpo e se todos aqui presentes, acredito eu, sejam humanos, pois, até onde eu

sei, nenhuma máquina se inscreveu, ou alienígena, pelo menos, espero rs. Quem melhor que nós, humanos, pra dizermos o que é humano e corpo?

Alpendreiro Banjo: Eu estou escolhendo a Matrix e como somos vacas, apenas.

[silêncio]

Alpendreiro Banjo: Falando sério agora, eu acho que a ciência explica melhor pra gente essa questão do que é corpo, mente etc. Penso que talvez seja essa a razão de todos nós aqui entendermos, mesmo que de forma diferente, do que estamos discutindo.

Alpendreiro Will: Mas o que é ciência, então?

Alpendreiro Banjo: Ciência é a forma como nós, humanos, podemos chegar a explicações sobre a vida, as coisas.

Alpendreiro Jason: Quase uma entidade, eu acho rs.

(4º encontro, sala do Zoom, 30 de outubro de 2021)

No início do diálogo que optei por separar anteriormente, começo a questionar as/os alpendreiras/os sobre o que entendem por “corpo” e por “humano”. No diálogo com as alpendreiras Sam e Louise e os alpendreiros Banjo e Jason, alguns pontos são interessantes para trazer à reflexão. Ao construírem a ideia da ciência como algo humano e, ao mesmo tempo, superior a nós, elas/es caminham pelas ponderações de como se construiu o pensamento científico moderno. A expressão

mais potente da eficácia do pensamento científico moderno – especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas – é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. (LANDER, 2005, p. 7).

Como discute Edgardo Lander (2005), nessa perspectiva, tudo o que foge desse modelo de conhecimento e de saber é desconsiderado e excluído. Isso fica visível quando retorno aos questionamentos e tensiono a relação de aproximação (ou não) com o saber, usando como exemplos as falas da alpendreira Louise e do alpendreiro Banjo sobre a questão da pobreza menstrual. Escolhi esse tema como exemplo pois a alpendreira Louise havia feito uma atividade baseada nessas discussões para o encontro anterior (naquele momento, os temas haviam sido escolhidos/pensados levando-se em conta interesses pessoais).

Alpendreiro Will: Essa coisa, essa entidade, a ciência, é composta e feita por humanos, certo? Por pessoas, na verdade. Então, que corpo teria a ciência?

Alpendreira Louise: O corpo humano.

Alpendreiro Will: E que corpo definiu o que é conhecimento? Louise, se você fosse escrever um texto hoje, por exemplo, sobre pobreza menstrual, escreveria baseado em que percepção?

Alpendreira Louise: Acho que, primeiro, na minha, enquanto mulher... e enquanto um corpo que menstrua. E, posteriormente, nas das demais mulheres em questão de vulnerabilidade... Acho que, na verdade, não! Posteriormente, não! Eu acho que eu pensaria, assim, em mim e nessas pessoas também. Não teria uma primeira, uma segunda, mas acho que, pensando em conjunto mesmo, como essa questão poderia nos atravessar. Aí, desvelaria várias coisas, tipo, uma questão identitária mesmo.

Alpendreiro Will: Ok! Agora, Banjo, se você fosse escrever um texto sobre pobreza menstrual, escreveria baseado em que percepção?

Alpendreiro Banjo: Eh, como eu não sou uma pessoa que menstrua, acaba que não tenho muito contato com esse processo, sabe? Então, nem sei se eu deveria... bom, mas, eu penso que teria que partir da percepção de outras pessoas. E ficar refém do que contam pra mim, do que outras pessoas já estudaram e do que já existe produzido sobre o assunto.

(4º encontro, sala do Zoom, 30 de outubro de 2021)

Após eu questionar sobre a ciência ser composta por humanos e qual corpo definiu o que é “conhecimento” e a alpendreira Louise responder ao meu questionamento apontando as percepções que usaria para falar do tema, alguns elementos são de interesse na análise: a relação que essa alpendreira estabelece entre si, outras mulheres e demais pessoas que menstruam demonstra algumas interseccionalidades. Louise se entende enquanto cis, branca e bissexual, porém, como pessoa com pesquisas e estudos voltados para as lutas feministas. Logo, Louise traz em sua fala elementos que manifestam uma construção identitária muito pautada na relação com o coletivo no qual ela se insere. A relação de *mulheridades* que ela traz quando se localiza enquanto pessoa que menstrua, mas também deslocando-se a outros lugares possíveis em que corpos outros poderiam ser atravessados, exprime uma tomada de consciência política de seu lugar identitário, diversas vezes reiterado nos encontros. O que contrasta com a fala do alpendreiro Banjo. Apesar de Banjo ter se esforçado para dizer, com outras palavras, que não se sentiria confortável em falar sobre o tema por não ser uma pessoa que menstrua, existe uma tomada de consciência em que ele precisaria ouvir outras vozes para construir um texto a respeito do assunto. Isso nos coloca de frente com a percepção dessa alpendreira e desse alpendreiro da importância de *viver* para falar/escrever *sobre*. Claro que essa discussão não descarta a possibilidade de diversos trabalhos científicos sérios e éticos relativos a diversos temas poderem ser desenvolvidos por várias pessoas, no entanto, aqui, tomamos a consciência do lugar do corpo, bem como de suas criações e seus atravessamentos na construção de saber. Banjo reforça a ideia de não ser uma pessoa que menstrua e que talvez não deveria ser a pessoa a falar sobre o assunto,

porém, responde à pergunta de forma que deixa transparecer sua consciência política das posições que alguns corpos assumem na sociedade.

Nesse mesmo encontro, algumas outras falas são interessantes de ser sentipensadas. A seguir, separei mais alguns trechos de falas que ocorreram a partir do diálogo anterior:

Alpendreiro Will: Entendi. Eh, para vocês, qual texto trataria de forma mais sensorial e corporificada mesmo o tema sobre a menstruação? (+) Digo, o texto da Louise ou o do Banjo?

Alpendreira Vitty: Da Louise, com certeza.

Alpendreira Virginia: Da Louise, realmente.

Alpendreiro Ulisses: Acho que passaria mais verdade sobre o assunto o texto da Louise. Apesar de achar que o Banjo poderia falar sobre o assunto, o texto da Louise teria uma narrativa mais (aproximada) da realidade das pessoas que menstruam, eu acho.

Alpendreiro Will: Hmm. Agora, se a gente pensa historicamente, quem compõe a academia? Quem compõe a ciência? Que corpos compõem esses lugares? Se esses corpos que compõem esses lugares não tenham a experiência que a Louise tem para falar de pobreza menstrual, o que eles vão ter que fazer? O que o Banjo falou que ele teria que fazer?

Alpendreira Louise: Estudar sobre procurar outros corpos que poderiam falar sobre.

Alpendreiro Steven: Ir buscar informações a respeito para poder falar.

Alpendreira Sam: Teria que estudar a respeito do assunto. Mas, se não tinham estudos ainda sobre o assunto, teriam que ir ouvir pessoas que passam por isso para poder escrever sobre. (+) Mas, aí me pergunto, por que essas pessoas que estavam passando por isso não poderiam elas mesmas falar ao invés de ter que ficar narrando a experiência pra outra pessoa relatar? (+) Difícil isso.

Alpendreiro Will: Ah, nesse “procurar outros”, o Banjo vai conseguir falar o que ele sente ao escrever sobre problemas menstruais ou sobre o que ele sentiu ao ouvir o que outras pessoas sentem ao passar por questões de pobreza menstrual? Já a Louise, ao escrever tudo isso, vai conseguir falar o que ela sente referente à pobreza menstrual ao se colocar no lugar de uma pessoa que menstrua? Por exemplo, se a Vitty fosse falar sobre veganismo e qualquer outra pessoa que não é vegana fosse falar de veganismo, de que experiência Vitty partiria para falar de veganismo e de que experiência essa outra pessoa partiria para falar de veganismo? Tem como desvincular o corpo de quem produz do que se produz?

Alpendreira Louise: Eu acho que não.

Alpendreiro Banjo: Com certeza, não.

Alpendreiro Ulisses: Não!

Alpendreiro Will: Então, eu repito minha pergunta: que corpo tem a ciência?

Alpendreira Vitty: Meu Deus, velho! Wilker... minha cabeça explodiu agora.

Alpendreiro Will: Então, se fizermos um lampejo histórico, a ciência foi construída, majoritariamente, por homens cis brancos héteros e de classe social abastada. O que entendemos foi construído pela elite intelectual. Nem vou dizer brasileira, porque, até chegar no Brasil, nós passamos por um processo grande de extermínio da população originária/indígena. Depois, trouxeram o pessoal da diáspora africana sequestrado para ser escravizado por mais de 300 anos. Então, se localizarmos Brasil, teremos outros debates sobre a nossa construção de conhecimento, certo? (+) Mas essa construção de conhecimento, essa construção de saber, ela excluiu da história completamente o corpo e ela colocou como se fosse Saber, com letra maiúscula, como uma entidade mesmo. E aí, quando você fala assim “mas é cientificamente comprovado”, ok. Mas por quem? Cientificamente, tem a comprovação de quem? Todas as pesquisas científicas que comprovam algo são feitas por alguém. Mas, durante muito tempo, imaginava-se que era como uma grande entidade, sem corpo, sem marcas, sem atravessamentos, sem privilégios. Só que a ciência, ela é feita e produzida por corpos, por pessoas. O conhecimento, o saber, é feito e produzido por corpos, por pessoas. Então, quando a gente vai pensar em algum estudo, nós não devemos pensar QUAL e sim QUEM fez esse estudo. Quem escreveu esse texto? Quem teve essa ideia? Agora, se a gente traz para as nossas áreas de atuação, nossa realidade, e a gente pensa: quem é que durante muito tempo escreveu sobre educação? Quem é que durante muito tempo escreveu sobre políticas públicas?

(4º encontro, sala do Zoom, 30 de outubro de 2021)

A discussão nesse encontro perdurou e rendeu bastante reflexões. Como se pode ver nos trechos que optei por destacar, quando as alpendreiras Vitty e Virginia e o alpendreiro Ulisses respondem a minha provocação anterior, percebe-se um movimento de afirmar, por questões de gênero e configuração biológica, que Louise seria a melhor pessoa para falar sobre pobreza menstrual. Porém, Ulisses, homem, cis, homossexual, apesar de manifestar pensamento parecido com Vitty e Virginia, reforça a ideia de que Banjo também poderia falar sobre o assunto. Acredito que o primeiro passo para desaprisionar a nossa mente desse modelo único de ciência é refletir sobre a intencionalidade do que tem sido feito/dito/escrito. E “[i]sso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social” (LANDER, 2005, p. 7), pois, do contrário, reforçaremos, ainda que inconscientes, os valores empregados por essa ordem social.

No trecho em que a alpendreira Sam responde a minha provocação a respeito de qual texto trataria de forma mais sensorial e corporificada o tema, algo me chama bastante atenção. Inicialmente, ela segue o caminho das/dos demais, tentando explicar como o alpendreiro Banjo poderia falar com propriedade sobre o assunto, apesar de não ser uma pessoa que menstrua, como pontuado por ele. Contudo, durante o processo, ela se questiona: “Mas, aí me pergunto, por que essas pessoas que estavam passando por isso não poderiam elas mesmas falar ao invés de ter que ficar narrando a experiência pra outra pessoa relatar?”. Quando pensamos nesse processo de tomada de consciência

da Sam, percebemos que sua reflexão questiona essas “alegações [que] desconectam a ciência da vida cotidiana e de elementos de engajamento pessoal” e proporciona que possamos “questionar as alegações tradicionais que colocam a ciência como sendo uma atividade humana objetiva, neutra e abstrata” (JORDÃO, 2011, p. 252).

Aproveitei a oportunidade da fala do alpendreiro Banjo para tensionar algumas outras relações. A alpendreira Vitty já tinha colocado a sua orientação política frente ao veganismo em outras oportunidades, então opto aqui por mobilizar também esse repertório vivencial que havíamos construído no *alpendre* para trazer outro exemplo. Posicionamentos diversos surgem a partir disso, reafirmando a ideia de que “somos todos seres subjetivos, interpretando ideologicamente o mundo dentro de nós e à nossa volta” (JORDÃO, 2011, p. 256), mas que também estamos abertos a nos (re)perceber no mundo.

Quando tensiono, fazendo um lampejo histórico sobre a construção do que entendemos por ciência, acredito que isso seja pensar uma Educação Linguística de forma crítica, o que implica, “antes de tudo, abrir mão de uma das ideias pré-concebidas a respeito de pesquisa”: a neutralidade (RAJAGOPALAN, 2007, p. 15). Ainda em acordo com o autor, a famigerada noção de neutralidade – por vezes imbricada nas noções de ciência – é uma herança do positivismo e do projeto moderno/colonial. Historicamente, isso criou noções de verdade com fortes conotações ideológicas e políticas em que se validaram determinados conhecimentos enquanto se deslegitimaram outros. Podemos perceber que essa “tal supremacia do conhecimento científico e a consequente invisibilidade de tantos outros saberes ainda imperam nos dias atuais nas mais diversas áreas do conhecimento” (SILVESTRE, 2017, p. 29). Por isso, compreendo que a neutralidade é um dispositivo ideológico em uma sociedade dividida em opressores e oprimidos e que permanecer neutro equivale a estar do lado dos opressores. Sendo assim, ao corporificarmos nossas vivências, podemos fazer o movimento de *trazer o corpo de volta* e marcar o não marcado (MENEZES DE SOUZA, 2021), indo contra a neutralidade e a construção de uma história única, assim como contra o natural que alarga a linha de desigualdade, reforça hierarquias sociais e subalterniza corpos e identidades. Nesse contexto, é necessário haver, cada vez mais, estudos e pesquisas comprometidos com a quebra da neutralidade para a construção de uma sociedade menos perversa.

A raiz da colonialidade do saber se alastra sobre esse modelo epistêmico, reforçando paradigmas e ideais conservadores e tradicionais do que entendemos enquanto ciência. Santiago Castro-Gómez (2005) denomina esse processo como *hybris* do ponto zero, um “[...] ponto de partida absoluto, onde o/a observador/a ignora/deixa de lado todo o conhecimento previamente aprendido”,

pois “o nascimento das ciências humanas se apropriou do modelo da física para criar seu objeto a partir de um tipo de observação imparcial e neutra” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25; 42). Santiago Castro-Gómez parte da premissa de que a herança colonial se estabelece pela distinção de saberes legítimos e ilegítimos, úteis e inúteis etc., em que a universidade e o que entendemos como “ciência” têm o papel da produção e da vigilância desses saberes, estabelecendo hierarquias, limites e especialidades. Ainda na esteira do autor, esse paradigma epistêmico moderno/colonial e a configuração do sistema capitalista e da cultura do consumo, impulsionaram o processo de impor a noção de que o ser humano e a natureza são ontologicamente separados.

É pertinente entendermos o quanto essa visão fortaleceu e difundiu – socioculturalmente – a noção de um conhecimento verdadeiro e universal, capaz de dar conta de representar o mundo e as pessoas em suas abrangências e totalidades. Isso não só criou uma única forma de produzir saber(es) como também uma única forma de existência. Entretanto, “é inegável o fato de que nos encontramos em um momento de transição, de mudanças das mais variadas esferas [...], que têm desestabilizado, de um modo ou de outro, nosso modo de conceber pesquisa” (SILVESTRE, 2017, p. 31). Por isso, considero também a “ciência como um dispositivo de poder em que as narrativas e interpretações, advindas do estudo, são inerentemente políticas” (RODRIGUES, 2020, p. 20). Logo, acredito ser importante assumirmos as decisões e escolhas para nossas pesquisas como um ato político não neutro de produção de saber. Assim, ao final da minha provocação no nosso quarto encontro, enfatizo que “não devemos pensar em QUAL e sim QUEM fez esse estudo. Quem escreveu esse texto? Quem teve essa ideia?”, na tentativa de escapar dessa lógica moderno-colonial que aprisiona e apaga corporalidades.

Nesse encontro, aproveitei o debate para problematizar algumas relações sobre construção de corpo e linguagem, caminhando para a construção de um corporificar o saber. Precisamos nos perguntar constantemente em “que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou massacrado) e como eles estão inscritos na ordem do poder”? (MBEMBE, 2018, p. 7). Achille Mbembe nos tensiona pensar que a modernidade se fez presente em uma pluralidade de conceitos de soberania e biopolítica. Partindo dessas noções, com as minhas provocações, tento ampliar a perspectiva para encarar como percebemos ou temos percebido essa relação com corpo, partindo de uma percepção de corporalidade e problematizando os vestígios de colonialidade presentes na instituição ciência e nos corpos que ocuparam esse lugar durante a construção do que entendemos como científico.

Pelo sensível momento que vivíamos durante os encontros da oficina, ainda em (des)governo do ex-(des)presidente Jair Messias Bolsonaro, tive cautela para que essa discussão de questionar a base da nossa construção de saber e todos os silenciamentos que surgem a partir disso não se aproximasse de um discurso negacionista e anticiência:

Alpendreiro Will: Agora, pessoal, estamos vivendo momentos tão loucos que eu preciso fazer uma ressalva em tudo o que acabei de falar e nos caminhos em que essa discussão tem ido para frisar que, ao questionar quais corpos estão produzindo ciência, eu não estou invalidando o discurso científico, muito menos as pesquisas desenvolvidas de forma séria e ética. Não estou falando aqui sobre uma perspectiva negacionista, anticiência. (+) Estamos com uma onda grande de movimentos antivacina, de terraplanismo etc., e me preocupa discutir sobre isso sem tomar o cuidado ético do meu discurso não se aproximar desses. Quando tensionamos a ideia de quem produziu ciência esse tempo todo é muito mais pra pensarmos em quais corpos AINDA não ocupavam ou AINDA não ocupam esses lugares, como uma forma de deixar mais democrático o acesso a estudos e pesquisas e que possam levar mais em consideração experiências particulares de pessoas e saírem de um discurso generalizado sobre algumas marcações sociais, como gênero, raça, classe, deficiência e inúmeras outras. Mas a ciência é necessária e cada vez mais se torna necessária para ir contra essa corrente de ódio e ataques que temos presenciado a instituições promotoras de conhecimento, como as universidades, por exemplo. (+) Olha só que tempos malucos, no meio de uma discussão sobre a construção histórica do que entendemos por ciência, em um espaço acadêmico de nível superior, preciso parar e me justificar sobre negacionismo e afins. Que tempos malucos. Mas, enfim, [...].

(4º encontro, sala do Zoom, 30 de outubro de 2021)

Trago o fragmento anterior para análise, pois, apesar de reconhecer que precisamos tensionar algumas relações para questionar vestígios da colonialidade-modernidade ainda presentes na construção social que fazemos, devemos, do mesmo modo, sempre defender as pesquisas desenvolvidas de forma ética, séria e responsável, com funções sociais imensuráveis para a sociedade. Com isso, seguimos problematizando e ampliando nossas percepções de como poderíamos pensar os mo(vi)mentos presentes na ciência brasileira hoje.

Partindo das reflexões postas por Rosane Pessoa e Marco Túlio Urzêda-Freitas (2021, p. 229), entendo que o nosso compromisso deve “se pautar pela problematização de repertórios de sentido que causam sofrimento, produzem violência e reduzem direitos e oportunidades”. E que, dizendo isso, “[o]bviamente, não [estou] falando de ‘calar a boca’ de quem mobiliza tais repertórios, mas de engendrar formas democráticas de contestação” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2021, p. 229, ênfase no original). Acredito que essas problematizações possibilitem “desaprisionar nossas mentes e deslocar nosso ser integralmente para, de fato, conseguirmos (des)(re)aprender a olhar” e vivenciar outras maneiras de ser e estar no mundo (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020, p. 111). É

pensando nisso que, na próxima subseção, discuto os movimentos de Educação Linguística Crítica passíveis de serem observados e entendidos aqui como um constante *tornar-se* docentes de língua(gen)s que ocorreram durante/no *alpendre*.

2.2.3 Mo(vi)mentos de *tornar-se* docentes de língua(gen)s: registros da Educação Linguística Crítica

Quando pensamos sobre o ensino de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, precisamos primeiramente entender que toda pessoa já se predispõe às manifestações das língua(gen)s por ocasiões do convívio social (FRANK, 2018). Todavia, aprender e ensinar línguas “constituem-se ações que equivalem, por um lado, a processos formais desenvolvidos em ambientes educacionais, mas que obviamente não se restringem a esses espaços e, logo, se estendem ao mundo social” (FRANK, 2018, p. 124). É em concordância com essas percepções de Hélio Frank (2018) que opto por chamar tais ações de Educação Linguística. E, desta forma, entendo que pensar uma Educação Linguística de maneira crítica “trata-se de uma proposta audaciosa, transgressiva, desafiadora e, ao mesmo tempo, altamente coerente com as demandas contemporâneas” (SILVESTRE, 2017, p. 30). Por isso, compreendo que falar de Educação Linguística Crítica é falar de/sobre/com o corpo. Em acordo com Michael Rodrigues (2020), não me limito a uma concepção de Educação Linguística considerando apenas o ensino de línguas,

[...] mas também [do] corpo e de sua[s] identidade[s], já que este é construído e constituído na/pela linguagem. Pensar em uma educação do corpo e da representação que ele emana em determinados locais é, também, uma educação linguística. É uma forma de auto(re)conhecimento do sujeito e das significações que podem surgir a partir de suas identific(ações). (RODRIGUES, 2020, p. 84).

Percebo os estudos da linguagem, sobretudo a Educação Linguística Crítica, como possibilidade de romper com esse paradigma moderno/colonial e construir formas *outras* de (re)existências. Dessa maneira, defendo ser necessário pensar uma Educação Linguística Crítica que enfatize “outras maneiras de contar a história, outras formas de organização da vida e dos saberes, bem como a produção de novas subjetividades que não carreguem a herança dos padrões coloniais de poder que seguem vigentes na sociedade” (ANSARA, 2012, p. 310). Acredito que uma maneira de conseguir pensar em formas *outras* de organização da vida e dos saberes acontece com o/no exercício da escuta. A cultura ocidental se sustenta em uma racionalidade que estimula constantemente o *falar*, mas pouco se discute sobre o *escutar*. No ensaio “Escutatória”, Rubem Alves nos diz que:

Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir.
[...]
Escutar é complicado e sutil.

[...]

A gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor...

Sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer.

Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração...

E precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor.

Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade.

Em uma sociedade construída sobre os valores do *cistema* do mundo moderno/colonial, percebo, imbricada nessa ideia discutida por Rubem Alves, uma noção de dominação de umas/uns sobre outras/os através da linguagem, que não valoriza o diálogo, muito menos a escuta. Se reconhecemos os silenciamentos diariamente causados pelo machismo, pela LGBTQIA+fobia, pelo racismo, pelo capacitismo e pelas diversas outras violências, quem tem mais o direito de falar e, conseqüentemente, o domínio do que é e como tem sido dito? Por isso, precisamos *girar o olhar* em busca de encontrar corpos *outros*, com atravessamentos e vivências *outras*, e escutá-los como possibilidade de interromper violências e opressões. Isso porque, “[c]aso contrário, não conseguiremos desestabilizar a tão marcada hierarquização em pesquisas da área, uma vez que o exercício da escuta é o cerne da construção de uma epistemologia *suleada*” (SILVESTRE, 2017, p. 34). E, quando digo isso, estou refletindo sobre a possibilidade de *escutar com o corpo todo*, uma vez que entendo o escutar como linguisticamente sinestésico, dado que ocorre um entrecruzamento de percepções durante o exercício da escuta ativa e sensível, na qual surgem diversas associações de palavras ou expressões, cheiros e cores, na combinação de sensações diferentes durante a interpretação. Nesse sentido, é indispensável relacionarmos os estudos da linguagem com as noções e potencialidades que emanam dos corpos, pois, dessa forma, podemos produzir sentidos mais ampliados sobre tornar-se docente de língua(gen)s.

Dito isso, em um dos encontros, debatemos fragmentos de pesquisas que foram desenvolvidas na educação básica, nos diferentes níveis de ensino e componentes curriculares. Após essa discussão e pelo fato de, na ocasião, a oficina já estar caminhando para o final, algumas reflexões sobre a atividade e sobre a experiência como um todo foram colocadas à baila:

Alpendreiro Jason: Essa foi uma experiência muito rica, de verdade, tanto do ponto de vista de futuro professor como do ponto de vista de pessoa mesmo. Eu acho que é a contribuição de cada um, as falas de cada um, as experiências que cada um trouxe, né? Foi extremamente potente para poder perceber outros pontos de vista sobre ser e estar nesse mundo. O fato de a gente poder se despir aqui e se apresentar para o outro como a gente realmente é, de falar das nossas dores, de falar dos processos que nós já vivemos, que vencemos, que vivemos e não vencemos ainda, sem medo, sem vergonha. Foi uma experiência extremamente rica, e, como a gente falou no sábado passado, a gente sai daqui com essa ideia de uma espécie de intercâmbio-linguístico-

narrativo-vivencial, sei lá rs. É aquela história do quebra-cabeça, né? A gente sai daqui com um grande quebra-cabeça, cada um numa pecinha, e a gente vai montando ali no nosso dia a dia, lembrando da contribuição de cada um e sem a necessidade de chegar a uma completude. Sempre faltará e sobrarão peças, porque o importante, na verdade, é sempre ampliar os sentidos. Hoje, o Jason professor é outro, eu me sinto mais empolgado pelos desafios que me esperam nas salas de aula e mais apropriado, talvez não seja essa a melhor palavra, mas é o que me vem agora, mais apropriado do meu compromisso ético com a docência, sabe?

Alpendreira Vitty: Quando estávamos lá discutindo sobre os fragmentos dos textos, pensando naquelas pesquisas, constantemente eu me pegava pensando “e quando for eu?”, sabe? Eu acho que uma das coisas mais intensas e gratificantes pra mim daqui é ter tido essa percepção de que não são eles, somos nós, nós, professores, porque, no começo, a gente analisava muito a prática do outro, mas não nos colocávamos na situação. Então, eu sinto que, talvez, eu tenha aprendido a olhar para essas situações de um outro ponto de vista, de uma outra perspectiva, sabe? Quando eu entrei, minha expectativa é que isso seria muito difícil, bem acadêmico, da forma como estamos acostumados, muito texto, vídeo, um monte de coisa assim, sabe? Mas foi tão leve, foi realmente um respiro para mim, de verdade. Porque eu sinto que posso discutir, posso colocar minhas ideias, posso ouvir, não tem um julgamento de certo e errado aqui, a gente está sempre debatendo e discutindo, acessando novos pontos de vista, é realmente uma grande ampliação do nosso repertório de vivências. Uma tentativa de sintetizar tudo isso, eu acredito que essa oficina tira sangue da gente, sabe? E a gente sabe que o sangue representa a vida, a morte, mas, acima de tudo, a cura, não é? Então, acho que é isso. A oficina, as discussões, as atividades... foram feitas com muito sangue, logo, com muita vida. Eu sou outra professora depois dessa experiência, a escuta, a partilha, o acolhimento e aquilo que o Jason falou, o compromisso ético com a docência tem outras perspectivas para mim agora.

(6º encontro, sala do Zoom, 13 de novembro de 2021)

O alpendreiro Jason anteriormente havia pontuado algo muito interessante sobre cura coletiva, e no trecho anterior que destaquei, quando ele comenta sobre se despir e se sentir confortável em se expor, isso me faz perceber que conseguimos construir um *espaço de fala* (SILVESTRE, 2017) potente para ressignificar posições e pontos de vistas sobre si e sobre o mundo. Outra coisa na fala de Jason que considero significativa é a definição da oficina como uma “espécie de intercâmbio-linguístico-narrativo-vivencial”. A mobilização desses termos me faz entender que uma das praxiologias de educação linguística crítica passível de percepção é a não separação entre uma discussão vivencial e acadêmica. Creio que os encontros no *alpendre* nos proporcionaram a ampliação de nossas noções sobre a atuação docente e a prática de escuta sensível e ativa nesses espaços, além de corroborar com a percepção da importância do coletivo nas construções de epistemes, suleadas por perspectivas críticas.

É possível perceber um movimento parecido no relato da alpendreira Vitty. A tomada de consciência nas análises que essa alpendreira fazia da profissão docente – no início, distanciada da

sua prática e, depois, reconhecendo-se enquanto futura professora – colocou-a de frente com uma perspectiva ampliada da práxis docente. Com isso, a (auto)crítica e o (auto)questionamento se tornaram práticas presentes na postura dessa alpendreira. Além disso, outro ponto no seu relato me chama a atenção: ao dizer que tinha uma expectativa diferente da vivenciada na oficina, Vitty demonstra que a imagem criada em seu imaginário sobre a academia e o ambiente da academia ainda era pautada em uma noção moderna-colonial de como (nos) percebemos nesse espaço. A leveza com que diz sentir o “respiro” que os encontros foram para ela, na verdade, é a afetividade que em muitos momentos fica em falta nos ambientes acadêmicos. Por isso, entendo o *alpendre* como um espaço “entre”: entre o que percebemos enquanto vivências e o que percebemos enquanto ciência. Caminhando por essa direção, separei a seguir mais alguns trechos de falas que aconteceram logo após a reflexão trazida pela alpendreira Vitty destacada previamente:

Alpendreira Virginia: Eu adorei essa atividade de discutir os fragmentos das pesquisas porque eu entrei no *alpendre* pensando muito na educação linguística crítica. Estou no último período, já terminando e é uma preocupação que eu tenho de como é que eu vou proceder agora enquanto professora. E, além dessa atividade de discutir os fragmentos, eu amei cada parte da oficina, porque ampliaram muitos pontos, me fez tomar consciência de algumas coisas que jamais tinham passado pela minha cabeça, me fez olhar com outros olhos o meu arredor. Isso fez eu perceber muitas ausências dolorosas. E, quando pensamos nos corpos que ocupam os lugares, essas ausências me mostram os corpos que não ocupam também. Meu sentimento agora com a oficina acabando é de pesar, por isso não acontecer tão naturalmente no nosso dia a dia. É tão difícil a gente parar para refletir, para pensar, para discutir os problemas sociais que a gente passa, sobre nossa formação de sujeito, sobre nossa visão muitas vezes embaçada e como isso reverbera lá no chão da escola. Ter essas discussões é muito difícil no dia a dia, e acho que a gente deveria ter mais isso no dia a dia.

Alpendreiro Will: Mas como você acha que é possível ter mais disso no nosso dia a dia? Tipo, para você aí, no seu contexto, como você poderia proporcionar momentos assim?

Alpendreira Virgínia: Então, é uma coisa que eu vou tentar fazer. Fomentar essas discussões nos espaços que estou, aproveitar o finalzinho da minha graduação, alguns espaços familiares. E enquanto eu estiver dentro de sala de aula, principalmente, né? Quero levar o *alpendre* para mais lugares [rs].

Alpendreiro Will: Claro! Talvez propor um grupo de estudo com o pessoal da sua turma, que está formando com você. Montarem um grupo de estudos de egressos, para que possam discutir sobre essas experiências novas de sala de aula que terão agora, indicação de reflexões e discussões que fizerem na escola. Pode ser uma forma de acolhimento para os desafios que virão e também uma forma de manter as partilhas e discussões entre vocês. Se fizerem algum grupo ou evento ou qualquer coisa com gente e narrativas e afins [rs], me chamem, quero participar [rs].

(6º encontro, sala do Zoom, 13 de novembro de 2021)

Alguns pontos em tais relatos e no diálogo que os segue são bastante pertinentes. A alpendreira Virginia não teve grandes falas no início dos encontros. Sua participação foi aumentando na medida em que avançamos na oficina. Mas no momento anterior, ocorrido em um dos últimos encontros, o relato dela trouxe elementos interessantes para sentipensarmos algumas das percepções que vínhamos construindo no *alpendre*. Virginia, para mim, foi uma das alpendreiras que teve uma das maiores mudanças de perspectivas ao longo dos debates. Nesse momento, ela localizou um ponto de percepção muito potente quanto à presença e à ausência de corpos ocupando espaços. Quando ela faz o (auto)questionamento e a (auto)reflexão relativos às ausências ao seu redor e as coloca como “ausências dolorosas”, isso me faz perceber um movimento potente de reflexão sobre dissidência e representatividade. Além disso, Virginia relata um sentimento de pesar com o findar da oficina e a preocupação de não encontrar no seu dia a dia espaços para discutir de forma aberta questões importantes sobre a construção humana de saber e de viver. Além disso, foi a primeira alpendreira a comentar a respeito da possibilidade de levar o alpendre para mais lugares, expandindo a noção de uma oficina acadêmica para uma experiência de vida, uma outra forma de *ser* e *estar* no mundo.

Entendo, então, que as resistências políticas devem ter como postulado a resistência ontoepistêmica, dado que, do contrário, ficamos com a ideia de que, a menos que se defronte com uma resistência ativa, o pensamento abissal continuará a se autorreproduzir, por mais excludentes que sejam as práticas que o originam. Trata-se, então, de uma postura e um posicionamento críticos frente às violências e aos silenciamentos causados por uma racionalidade eurocêntrica. Com isso, ir de encontro a tais noções é assumir a responsabilidade de viver com essas estruturas permeadas em nossos corpos/seres e diariamente romper com violências e opressões nas ações e posturas que temos, principalmente enquanto educadoras/es, ao nos propormos um trabalho crítico e libertador. Precisamos também levar em consideração que “se trata de mais de meio milênio de estabelecimento de um paradigma hegemônico de construção/validação de conhecimentos, que, a despeito de nossos desejos e esforços por mudanças, estão entranhados em nosso ser [...]” (SILVESTRE, 2017, p. 30). Por isso, a (auto)crítica e o (auto)questionamento constantes são de suma importância. Precisamos assumir as colonialidades presentes em nossas práticas e ações, questioná-las, para então termos condições de romper com posturas que provocam o sofrimento humano e a barbárie.

Dentre os vários sentidos que construímos acerca desse mo(vi)mento em nossas vivências na coconstrução do *alpendre*, destaco os seguintes:

- 1) As trocas vivenciais coconstruídas no *alpendre* foram significativas para nós, alpendreiras/os, sobretudo pelo trabalho colaborativo que desenvolvemos nas tomadas de

decisões, assim como nos direcionamentos dos encontros e no rumo da oficina. Isso proporcionou um sentimento de pertencimento tanto onto quanto epistemológico. Construímos de forma coletiva a identidade ontoepistemológica daquele espaço e o percebemos como um potente lugar de trocas, partilhas e atravessamentos identitários e praxiológicos.

2) Ao corporificar nossas vivências, percebendo-nos no movimento de perceber a/o outra/o e coconstruir um espaço sensível de escuta de diferentes pontos de vista sobre a realidade e sobre o mundo, vivenciamos com o corpo todo outras realidades e outras perspectivas. Isso nos proporcionou “prioriza[r]mos temas relacionados a questões de subjetividade e a questões sociais mais amplas, considerando nossa responsabilidade de cuidado com o outro e buscando conciliar tudo isso aos aspectos linguísticos” (ROSA-DA-SILVA, 2021, p. 212).

3) Nossas praxiologias, coconstruídas partindo dos repertórios vivenciais inspirados por perspectivas críticas de educação linguística, nos proporcionaram (re)pensar qual era nossa relação com a docência e com a formação de professoras/es, tal como com nós mesmas/os e com a/o outra/o. Com isso, pudemos refletir sobre a posição ética que temos enquanto professoras/es e as reverberações disso para dentro e fora de nossas salas de aula.

Já caminhando para o final do capítulo, realço a importância de discutir e debater situações, narrativas e percepções de mundo e de vida quando se trata da formação de professoras/es, mas, sobretudo, da formação humana. Ao tensionarmos, ampliarmos e problematizarmos ideias e concepções sobre a docência e a nossa atuação enquanto professoras/es e futuros professoras/es, podemos ampliar nosso olhar para outras dimensões do tornar-se professora/r e as reverberações disso para dentro e fora das nossas salas de aula. Minha intenção é estabelecer diálogos problematizadores, partindo do exercício da escuta. Logo, eu não tinha, na ocasião dos encontros, interesse em fechar definições ou conceituar movimentos, pois me é muito mais cara a ampliação de sentidos e percepções sobre o mundo, sobre si e sobre a/o outra/o, em especial a ampliação dos sentidos quanto ao que é ser professora/r em formação. Para tanto, no próximo capítulo, debruço-me nos mo(vi)mentos de formação crítica de professoras/es que ocorreram ao longo da coconstrução do alpendre e como podemos perceber esses mo(vi)mentos como um fazer docente *outro* necessário.

CAPÍTULO 3

FAZERES DOCENTES *ALPENDREIROS*: PROBLEMATIZAÇÕES E (RES)SIGNIFICAÇÕES

Certamente, esse foi um espaço transformativo. Mas, pensando aqui, eu prefiro entendê-lo com um lugar de se (re)conhecer e se (re)construir. Com toda certeza, o alpendre foi esse espaço de nos perceber em todos os momentos, porque discutimos e pensamos juntos durante todo o processo sem juízo de valor ao que estávamos dizendo, sem hierarquias, sabe? Éramos livres para dizer, para ficarmos em silêncio, ocultos (pela câmera). Era um espaço de (des/re)encontro comigo mesma e com as demais pessoas que participaram. Foi e é um espaço de (des)encontro e acolhimento pra mim.

Alpendreira Louise (via chat do Zoom)

Obviamente, esse espaço que construímos aqui é muito formativo. O alpendre foi um lugar essencial para (re)formar-me enquanto um futuro docente, um futuro linguista aplicado, com as práticas e as provocações trazidas pelo Will e pelos meus e minhas colegas. Quando nos encontramos em um recinto com pessoas que podem não ter os mesmos ideais que nós, porém, compartilham do respeito, de um objetivo em comum, talvez, podemos encarar essa realidade como um espaço (re)formativo de grande valia.

Alpendreiro Steven (via chat do Zoom)

Agora que já estamos dentro do alpendre, caminhamos pela sua coconstrução e conversamos com as/os alpendreiras/os que coconstruíram este espaço comigo, vamos esticar a conversa acerca da formação crítica de professoras/es de língua(gens)s. Nesse momento, de forma horizontal, dialogada e reflexiva, deixamos emergir discussões relativas às nossas formações, aos diferentes contextos presentes e às perspectivas que tivemos/temos sobre tornar-se professora/r e as reverberações de nossas práticas, (auto)críticas e (auto)questionamentos nos mais diversos espaços, mas, principalmente, na sala de aula.

No caminhar por essas direções, neste capítulo, desloco minhas percepções/reflexões durante as discussões – relacionadas à Formação Crítica de Professoras/es e à Educação Linguística Crítica, em busca de sentipensar a construção de saberes locais coconstruídos no *alpendre* e percebidos como um fazer docente *outro* – para a/na formação de professoras/es de língua(gen)s. Com isso, “compreendo as perspectivas críticas de formação de professores/as de línguas como plural, uma vez que não há um modelo único de formação crítica ou uma única noção de educação linguística crítica”

(SILVESTRE, 2017 p. 24). Desse modo, intento sentipensar quais sentidos coconstruídos durante a vivência do/no *alpendre* nós podemos perceber como um fazer docente *outro* necessário.

Início discutindo a formação crítica de professoras/es de língua(gen)s e ampliando percepções e construtos. Na sequência, sentipenso como as discussões construídas no alpendre podem ser percebidas como um fazer docente *outro*, contornado em três fazeres docentes alpendreiros que caminharam no entendimento desse espaço como (trans)formativo para a alpendreira Louise e para o alpendreiro Steven nas epígrafes que abrem este capítulo.

3.1 “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”: formação crítica de professoras/as de língua(gen)s

A citação que dá título a esta subseção, uma de tantas reflexões potentes do mestre Paulo Freire (#SemprePresente), ilustra bem o porquê de iniciar este capítulo com uma reflexão sobre formação crítica de professoras/es. Porque a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989) e essa premissa se fundamenta na ideia de que educar é como viver, pois

[e]xiste uma reflexão da [pessoa] face à realidade. [A pessoa] tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. [...] Isto é próprio de [todas as pessoas] e não privilégio de [algumas] [...]. Porque quando [a pessoa] compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 16).

É caminhando na possibilidade de construção desse mundo *outro* sentipensado por Paulo Freire (1979) que acredito ser pertinente sentipensar direções *outras* acerca dos *fazeres docentes*. Na década de 1970, o mestre Paulo Freire publicava sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1974), registrando seus ensinamentos sobre educação como ato político na luta por justiça social e pela emancipação de um poder colonial. De lá para cá, suas palavras o eternizaram em estudos, pesquisas e práticas que, em seu cerne, (trans)bordam os ensinamentos freirianos em pedagogias críticas difundidas nos mais diversos contextos. Aqui, em um ato de (re)visitação a suas pedagogias críticas, afiliando-me a perspectivas críticas de pesquisa dentro da LA, busco refletir a respeito das (rel)ações possíveis construídas no alpendre que podem ser percebidas como um *fazer docente outro*, aqui entendidos como *fazeres docentes alpendreiros*.

As pesquisas dentro da LAC têm partido do esforço de (re)pensar e fomentar discussões sobre a atuação crítica no contexto de educação linguística, por isso “não há como desvincular a formação da ação docente, o que faz com que, por vezes, estudos com foco em perspectivas críticas de educação

linguística se interseccionem com estudos voltados para a formação crítica docente” (SILVESTRE, 2017, p. 80). (Des)Encontrando essas perspectivas com o pensamento decolonial, Walter Mignolo (2018, p. 81, ênfase no original) nos (re)lembra que a decolonialidade “não é nem um ‘campo de estudo’ nem uma ‘disciplina’, mas um modo de estar no mundo, interrogando as estruturas do conhecimento e do saber que nos foram lançadas”. Logo, aqui me debruço sobre a formação crítica de professoras/es, interrogando colonialidades e buscando um diálogo outro possível para se (re)pensar a identidade docente construída em uma realidade brasileira.

Hélvio Frank (2013) discute em sua tese de doutorado sobre o curso de formação de professoras/es tornar-se um espaço fundamental de des(re)construção da sua vida social e sobre como essas/es professoras/es em formação (se) percebem (n)a profissão docente. Ainda nas reflexões de Hélvio Frank (2013), a formação de professoras/es é um espaço potente para ser exposto a construções sociais, profissionais, culturais etc. diversas quanto a quem somos e/ou o que podemos vir a ser. Com isso, por meio das fronteiras e rupturas que surgem dos atritos de visões de mundo diferentes, as/os professoras/es em formação podem perceber a potência da língua(gem) na des(re)construção de “instituições opressoras que agem de modo a nivelar determinados sujeitos[/as] ao consenso das condições sociais estabelecidas” (FRANK, 2013, p. 40).

O engajamento em atividades, disciplinas, projetos de pesquisa, grupos de estudo e eventos acadêmico-científicos estabelece relações que envolvem saberes específicos, pedagógicos e aqueles coconstruídos nos espaços experimentais, nas experiências. Com isso, a práxis pedagógica torna-se um elemento significativo e constitutivo na formação, podendo, assim, reverberar em ações contínuas e progressivas na vida dessas/es professoras/es e nas das pessoas com quem terão contato (família, alunas/os, colegas etc.) (FRANK, 2013). Porém, (in)felizmente, sabemos que cada programa de formação varia de acordo com as diferentes abordagens e orientações de quem assim os pensou. E, até dentro de um mesmo programa de formação, podemos encontrar docentes formadoras/es com posturas muito diferentes relativas à percepção dessa função social do curso de formação, a depender de em qual ética ontoepistêmica essa/e docente se pauta.

Nessa mesma direção, Viviane Silvestre (2017) nos alerta que também é imprescindível

[...] despertar a sensibilidade localizada para que o/a professor/a consiga identificar e se comprometer com problematizações relevantes em cada contexto sócio-histórico-cultural em que atuar. O/A professor/a que estamos formando hoje irá lidar com problematizações em sua atuação futura que não podemos – e nem temos a intenção de – prever. (SILVESTRE, 2017, p. 86).

No entanto, tensionando essa reflexão de Viviane Silvestre (2017), em um curso apático, acríptico e composto por colonialidades nas práticas de algumas/ns professoras/es formadoras/es, como podemos coconstruir um espaço que realmente proporcione essa criticidade das/os professoras/es em formação? Isso me inquieta ainda mais quando penso especificamente no curso de Letras. Ao refletir que percebemos o mundo social e que tudo o que através disso construímos de sentidos e significados acontece via língua(gen)s, acredito ser fundamental haver posturas preocupadas “em abordar questões de desigualdade, poder, preconceito, raça, racismo, etnia, sexo, sexualidade, identidade, diferença, diversidade cultural, silenciamento, opressão, cidadania etc.” (ALMEIDA; SABOTA, 2021, p. 35-36) dentro e fora das salas de aula. Foi por esses caminhares que coconstruímos o *alpendre* como um lugar em que pudéssemos discutir e problematizar nossas identidades e nossas posturas enquanto docentes em formação.

Ao assumirmos as diversas colonialidades presentes nos ambientes acadêmicos (SILVESTRE, 2017; BORELLI, 2018; PESSOA, 2018; URZÊDA-FREITAS, 2018; ROSA-DASILVA, 2021), dizer, então, que nos construímos professoras/es dentro do curso de formação é assumir como nos construímos professoras/es imersas/os em colonialidades que reverberam em práticas que reproduzem, reiteram e reforçam violências no mundo. Isso porque a colonialidade

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Assumir isso é importante para podermos entender, caminhando por reflexões traçadas por Tânia Rezende *et al.* (2020), que, depois de determinados corpos passarem a ocupar a profissão docente, houve uma desqualificação social ainda maior da profissão. Logo, se pensarmos em quais são os corpos que ocupam as licenciaturas hoje, precisaremos refletir sobre algumas inquietações: “Quem são essas pessoas? [...] [C]omo fazer uma formação docente que respeite a humanidade dessa pessoa que está se formando e, ao mesmo tempo, que a forme sem imposição?” (REZENDE *et al.*, 2020, p. 19). Com isso, para além de tematizar qualquer tipo de discussão “decolonial”, precisamos encará-la como uma postura de enfrentamento que modifica a percepção de ensino e a formação, levando em consideração o território, a cultura e o lócus social e epistêmico das pessoas envolvidas nessa formação. Aceitar esse desafio e se esforçar para uma postura de enfrentamento é reconhecer que “ser decolonial” não é para a nossa geração; o que podemos é aceitar o desafio de *tentar* des(re)construir uma sociedade crítica sobre as violências causadas pela colonialidade, estando

dispostos a enfrentá-las (REZENDE *et al.*, 2020). Ao formar pessoas críticas que tenham condições de, por sua vez, formar uma geração coletivamente decolonial, não estamos falando de “decolonizar” a formação e/ou o ensino no Brasil, porque “[q]uerer decolonizar é uma postura colonial”, armadilha em que caímos o tempo todo (REZENDE *et al.*, 2020, p. 20). Logo, nas discussões que seguirem nas próximas subseções, não tenho como pretensão criar fórmulas ou apontar quais atitudes podem ser ou não lidas como decoloniais.

Refletindo sobre um alerta que Valéria Rosa-da-Silva (2021, p. 44) registra em sua tese de doutorado, precisamos reconhecer que a lógica colonial ainda opera na formação de professoras/es quando facilmente percebemos que “não são raras as investigações cujos resultados servem somente aos interesses extrativistas do/a pesquisador/a (geralmente da universidade), não havendo preocupação em oferecer uma resposta ao contexto e aos[às] agentes pesquisados[as]”. Para tanto, “na intenção de construir uma educação linguística de caráter político, ético, social, problematizador, incerto, movente e transgressor” (ALMEIDA; SABOTA, 2021, p. 35-36), que fuja dessa lógica colonial extrativista (ROSA-DA-SILVA, 2021) e desvie dessa armadilha colonial (REZENDE *et al.*, 2020), discuto nas próximas subseções sobre algumas perspectivas relacionadas. Intento, através de discussões e problematizações que partam de temas vivenciais, identificar possibilidades de coconstruir engajamentos identitários importantes na práxis colaborativa para a construção de afetos nos cursos de formação de professoras/es – e como isso reverbera em possibilidades de des(re)construir um espaço acadêmico-científico menos violento, contornado em três *fazeres docentes alpendreiros*.

3.1.1 Fazeres docentes alpendreiros: o ato de questionar-se

Estamos vivendo constantes transformações no que entendemos como mundo. Isso tem escancarado questões urgentes e insurgentes de se pensar a vida em sociedade. E as língua(gen)s têm significativa importância na nossa interpretação social, cultural e, principalmente, vivencial de como temos recebido/percebido essas mudanças. Falar de formação docente é falar de formação humana, pois o ambiente educacional se constrói em micro das macrorrealidades nas quais está inserido. Caminhando por essas direções, tal como Michael Rodrigues (2022), percebo que esse momento sociocultural atual, diferente dos momentos anteriores, nos possibilita construir e representar o conhecimento de diversas maneiras, acessar fluxos contínuos de informações, experiências de sentido e perspectivas diversas etc., além de vivenciar um movimento contínuo e rápido de transformações. Para tanto, “esse cenário traz novas demandas e responsabilidades para a sociedade [...], para o ensino

e a formação de professores/as e alunos/as nas instituições de educação da sociedade, em quaisquer níveis, do básico ao superior, do formal ao informal” (RODRIGUES, 2022, p. 35).

Penso que a Educação Linguística Crítica seja uma perspectiva possível para interpretarmos essa nova realidade e agirmos nela. E, aqui, não tenho o interesse de criar uma regra única ou um termômetro de criticidade, mas apontar possíveis caminhos para nos tensionarmos a entender qual é nosso papel nessa des(re)construção social em curso no momento. Por isso, acredito, tal como Viviane Silvestre (2018, p. 260), que

[s]eja na formação universitária, nos cursos de licenciatura em Letras, seja na formação continuada, em seus mais diferentes formatos (cursos de extensão, grupos de estudo etc.), a formação crítica de professoras/es de [língua(gen)s] é o processo de constituição do/a profissional docente que atua(rá) na educação linguística crítica. Assim, a despeito de suas peculiaridades, a educação linguística crítica e a formação crítica de professoras/ es de línguas são intrinsecamente implicadas. (SILVESTRE, 2018, p. 260).

Por também compactuar com a ideia da Educação Linguística Crítica e a Formação Crítica de Professoras/es estarem intrinsecamente implicadas (SILVESTRE, 2018), nas discussões que seguem nesta subseção, caminho por debates em educação linguística crítica que nos possibilitem (re)pensar a formação de professoras/es em uma perspectiva crítica e ampliada. Pois, como “[c]idadãs/ãos que somos, nós usamos língua/linguagem para nos construir em vida social e significar o mundo a nossa volta” (FRANK, 2018, p. 125). Acredito que seja na formação docente – com nossas narrativas e práxis – que se regule o dinamismo social do uso da língua(gem) para a criticidade, que está posta, porém, não estimulada em muitos momentos (FRANK, 2018). Por isso, “qualquer processo de mudança, de ressignificação, de transformação, de desconstrução e até mesmo naturalização se resvala no esforço social linguístico presente em nossas práticas e narrativas e no que fazer com elas” (FRANK, 2018, p. 125-126). Nesse sentido, cabe acompanharmos as reflexões sobre formação crítica de professoras/es traçadas por Michael Rodrigues (2022) em sua dissertação de mestrado, alertando-nos para que

[a] formação crítica de professores/as de línguas tem um papel importante para os educadores/as linguísticos pelo ensejo de desestabilização das verdades e normas sociais historicamente construídas, que, por meio da estrutura da sociedade, mantêm-se e continuam a promover injustiças e desigualdades. Por sua vez, essa formação também abarca a reflexão contínua das práticas pedagógicas e de seus cenários, o que inclui os sujeitos, os recursos e as estruturas, como também as condições profissionais de trabalho. É, assim, um ato de reflexão e conscientização do espaço, poder e alcance de sua atuação no processo de formação de docentes e aprendizes de línguas. [...] Uma formação nesse viés, com sujeitos na posição de docentes ou/e de aprendizes, desdobra-se na construção de uma sociedade mais participativa, política e problematizadora nas esferas locais e globais. (RODRIGUES, 2022, p. 36).

É tentando construir essa sociedade mais participativa, política e problematizadora (RODRIGUES, 2022) que os debates ocorriam nos encontros no *alpendre*. Ainda caminhando pelas discussões de Michael Rodrigues (2022), acredito que uma das práticas recorrentes na formação crítica de professoras/es de língua(gen)s seja a possibilidade de expansão das perspectivas sobre como percebemos língua e linguagem na educação linguística, pois entendo que assumirmos os sentidos construídos acerca dessas perspectivas e compreensões resulta em desdobramentos significativos “nas práticas de ensinar e aprender, como também nos sentidos culturais construídos no uso dessa língua” (RODRIGUES, 2022, p. 43). Partindo das reflexões suscitadas acima, em acordo com Alastair Pennycook e Sifree Makoni (2005, 2020), compreendo as línguas como invenções que partiram de um projeto colonial, inventadas como construtos nomeáveis, quantificáveis e distinguíveis. Ainda na esteira desses autores, a invenção do que entendemos por língua se dá pelas classes dominantes. E não apenas para ofuscar outras possibilidades linguísticas, mas também como forma de negação geral da tida “diferença”. Encarar essas reflexões é entender que todo esse processo parte de um projeto moderno colonial, culminando em um “ensino” de línguas inventado para difundir as concepções de língua, cultura e sociedade – e tudo o que é construído por meio da linguagem –, forjadas e impostas a partir da violência colonial. Tomar consciência desse processo nos faz questionar para além do porquê de essas posturas serem como são. Por que “não são outras”?

Com isso, percebo que o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2015) e da interrogação, bem como os (auto)questionamentos, possibilitam a ampliação de visões e percepções de como temos concebido o mundo e, também, os espaços formativos e educacionais. Nos recortes que trago a seguir, havia questionado o grupo durante o encontro se o espaço que estávamos coconstruindo ali poderia ser entendido como um lugar de formação. Considero que esse exercício do questionar-se, colocando-se também como produtora/r daquele saber e pensando nos corpos presentes nas discussões, esteja sendo feito nas seguintes colocações das/os alpendreiras/os:

Alpendreira Vitty: Bem... é... respondendo sua pergunta, não, esse é um lugar de formação. E, olha, eu estou com um problema com o termo “formar”. Me incomoda porque me faz pensar que é uma atuação só do professor. Eu não acho que seja isso, então preferia substituir isso por “construir”. Eu acho que a sala de aula é um lugar de construção, porque isso vai envolver a participação do aluno e do professor e de tudo o que estiver no ambiente. Quem consiga interferir, modificar, acrescentar nessa construção. Não é isso? A gente não está sempre construindo? Eu acho que, quanto menos formatado for, mais possibilidades nós temos de construir coisas, bem no plural mesmo. Eu acho que precisamos sempre nos perguntar que lugar gostaríamos de construir. E acho que, além disso, até quanto estamos dispostos a ir para construir esse lugar, sabe? Me corrija se eu estiver falando besteira.

Alpendreiro Steven: Então, eu acho que entra até no que Paulo Freire fala no livro *Pedagogia da Autonomia*, né? Ele fala uma coisa sobre isso, quando ele fala que quem forma se forma e se reforma ao mesmo tempo. Então, eu não vejo problema com o uso da palavra “formar” ou “formação”, porque eu acho que o importante é sempre partir da ideia de que se forma alguém, então, da mesma forma, as experiências, certo? Então, ao mesmo tempo que tem alguém formando, ela está sendo formada pela experiência de quem? De quem eles têm ensinado? Como se têm ensinado? Para quem está sendo ensinado? E para quem não, né? É muito mais perguntas que respostas, credo [rs].

Alpendreiro Jason: Bem, eu já acho que é um pouco do que a Vitty falou, eu entendo também esse processo como uma construção coletiva, não é? Acho que quando a sociedade entende qual é o papel dela, e que quando cada indivíduo entende o seu papel, não só o aluno enquanto aluno, mas o pai enquanto pai, o professor enquanto professor, e todos trabalham para um fim. Então, o processo de ensino-aprendizagem acaba acontecendo de forma muito mais fluída e significativa. E como não era e ainda em muitos lugares não é assim, a gente vê os frutos aí hoje em dia, que são pais que são péssimos adultos, alunos que são péssimos filhos, professores que são péssimos profissionais, e por aí vai. Então, é uma sociedade que está se deteriorando, e a gente não consegue ver ensino, não consegue ver aprendizagem e não consegue ver o cidadão formado como cidadão em sua integralidade. E é o que dizem os documentos da educação, inclusive, não é? Então, estamos aí nos fragmentando, literalmente. Ou desfragmentando? Aliás, não é? Perdi um pouco a concentração aqui, desculpa [rs].

Alpendreiro Will: Mas, para além de pensarmos que a sociedade está se deteriorando, como podemos mudar o curso disso? É possível projetar um futuro melhor? Qual é o nosso papel enquanto futuros professores nisso? Qual é o papel da escola na construção de um futuro melhor? Se não ótimo, pelo menos, menos perverso? [rs].

Alpendreiro Jason: Eu penso que ainda tem solução. Eu acho que a gente ainda consegue transformar a sociedade em um lugar que a gente queira viver. Mas eu acho difícil também. Agora, sobre o nosso papel enquanto professor, eu acho que é sempre deixar a chama da esperança de uma transformação acesa, construir espaços mais críticos, mais preparados para as demandas atuais, não sei.

Alpendreira Vitty: Eu penso que nosso papel, tanto enquanto professor, tanto quanto escola, é justamente mostrar direções possíveis de ir para além dessa outra que tem destruído o planeta com a gente dentro. Eu acho que é justamente mostrar que existem caminhos. Mas, pra isso, a gente precisa acreditar que existe mesmo.

Alpendreiro Steven: A educação não muda o mundo, ela muda as pessoas para as pessoas mudarem o mundo. Eu já citei um monte de vezes Paulo Freire aqui hoje. Mas eu acho que é sobre isso mesmo. A gente, professor, escola, não temos o poder para mudar diretamente o mundo. Mas temos a possibilidade de construir, reformar uma ideia de futuro que talvez possa ser diferente. Mas eu acho que é isso que a Vitty falou, precisamos acreditar, apostar nossas fichas e ver como o futuro se dará [rs].

Alpendreiro Jason: Ajudaria bastante se a nossa profissão tivesse mais valor também, né? A desvalorização de nós, professores, é uma afronta até a essa perspectiva de futuro que estamos aqui falando. E parece que, cada vez mais, a gente

é visto com piores olhos. Então, vamos acrescentar nessa sociedade do futuro que estamos tentando construir uma maior valorização da gente? Acho que cabe [rs].

(6º encontro, sala do Zoom, 13 de novembro de 2021)

A alpendreira Vitty e o alpendreiro Steven começam a discussão trazendo suas percepções sobre o construto “formação” e ampliando os sentidos relativos aos movimentos que acontecem dentro das salas de aula. Tanto na fala de Vitty quanto na de Steven o tom inquieto, os autoquestionamentos e o exercício da suspeita estão presentes. Essa alpendreira e esse alpendreiro se questionam, para além do que está dado, sobre outras possibilidades de se pensar as relações presentes nos espaços educacionais. Mas entendo que essas reflexões, em muitos casos, extrapolam os limites da escola e vão em direção a se (re)pensar uma sociedade como um todo. Quando o alpendreiro retoma a fala da Vitty e discute os papéis socialmente atribuídos a alunas/os, professoras/es, pais e afins, Jason mobiliza uma angústia que retrata uma sociedade construída por cima de valores moderno-coloniais, que reiteram violências e causam a (des)fragmentação, como dito por ele. Contudo, o tom lamentativo trazido pelo alpendreiro o deixava de fora, de certa forma, do movimento de mudança dessa sociedade que está se “deteriorando”, conforme ele comenta. Então, nas minhas provocações posteriores, tento tensionar a relação trazendo-o também para o centro da discussão, pois todas/os estávamos em uma posição de professoras/es em formação.

Nesse momento, então, chamo a responsabilidade para nós também, enquanto professoras/es e escola, e qual seria nossa responsabilidade nessa sociedade que queremos formar. É quando Jason traz a relação da nossa responsabilidade de deixar “a chama da esperança de uma transformação acesa”. A alpendreira Vitty toma o uso da palavra e traz um elemento interessante para a reflexão. Nos dizeres dela, “a gente precisa acreditar que existe mesmo” outro caminho para a sociedade e a humanidade. O alpendreiro Steven reitera a fala de Vitty com uma citação de Paulo Freire e expande as percepções sobre o que estamos chamando de um futuro melhor. Acredito que esse mo(vi)mento construído pela alpendreira e pelos alpendreiros caminhe pela discussão feita anteriormente com base no trabalho de Michael Rodrigues (2022), na qual entendo que esse (auto)questionamento “desdobre-se na construção de uma sociedade mais participativa, política e problematizadora nas esferas locais e globais” (RODRIGUES, 2022, p. 36).

Nessa direção, quando Barbra Sabota (2018) discute o seu entendimento sobre a perspectiva crítica ser uma forma de ver o mundo e construir sentidos a partir de um posicionamento que leve em consideração outros corpos e outras manifestações culturais de língua(gen)s, isso nos possibilita

localizar a nossa responsabilidade ética enquanto professoras/es de língua(gen)s em formação. Assim, quando construímos um sentido

[...] que inclua, que ouça, que respeite, que se permita sentir a si e ao outro antes de responder com regras, fórmulas e formas, construímos um espaço em que podemos pensar outras formas de ser e estar no mundo e como podemos transformar nossas práticas em algo que seja relevante para nós e para o contexto a qual estamos inseridos. (SABOTA, 2018, p. 62).

No final do diálogo que optei por separar, o alpendreiro Jason mobiliza uma relação que ainda não havia sido trazida pelo grupo: a desvalorização da nossa profissão enquanto docentes. Para tanto, acompanhar as reflexões de Viviane Silvestre (2018) nos ajuda a expandir nossas percepções sobre o nosso trabalho dentro das perspectivas críticas na formação de professoras/es, pois

[...] alguns aspectos se mostram prementes no processo de formação crítica de professoras/es de [língua(gen)s], como: autoquestionamento (constante autorreflexividade sobre nossas próprias visões, concepções e valores), percepção crítica (estranhamento de noções naturalizadas, aguçado pela sensibilização com o local), ampliação do repertório de letramentos diversos (estudo e problematização de diferentes teorizações), problematização sobre língua (reflexão sobre concepções de língua e atitudes (sócio)linguísticas) e engajamento identitário (envolvimento subjetivo do/a professor/a). Assim, a formação crítica de professoras/es de línguas se mostra necessária e desafiadora contemporaneamente, em tempos em que a profissão docente se configura cada vez menos decente. (SILVESTRE, 2018, p. 261).

Logo, o desafio também é lidar com a imagem que se construiu sobre a profissão docente para entender a dimensão da responsabilidade social, ética e educativa que temos enquanto professoras/es. As reverberações de uma sociedade mais afetuosa, acolhedora e plural podem ser perspectivas para encararmos essas percepções sobre um outro ponto de vista, porque para que “as mudanças necessárias cheguem à sala de aula é importante investir em mudanças também na formação de professores, universitária e continuada, a fim de multiplicarmos os espaços de diálogos que levem a transformações de atitudes docentes” (SABOTA, 2018, p. 62). Para tanto, na próxima subseção, discuto sobre o ato de ler-se lendo como uma prática possível de reflexão e autocrítica da nossa responsabilidade nas transformações sociais que queremos para o futuro.

3.1.2 Fazeres docentes alpendreiros: o ato de ler-se

Por este/a estudo/pesquisa ser construído/a em um ambiente coconstruído por um grupo de estudantes de língua(gen)s, penso ter sido através dele/a que começamos a nos (re)perceber enquanto professoras/es. Monica Heller, Sari Pietikäinen e Joan Pujolar (2018) refletem que

[...] nós conceituamos e atribuímos sentido ao mundo que nos cerca por meio da linguagem, e nós negociamos nossas relações com os outros por meio da linguagem. Quem somos, e quem podemos ser são questões de linguagem. E quem podemos ser tem a ver com nosso acesso às coisas que interessam: poder político, recursos econômicos como trabalho, educação, status social ou recursos culturais como histórias, músicas e arte. (HELLER; PIETIKÄINEN; PUJOLAR, 2018, p. 1).

Ainda discutindo as percepções dos autores, as negociações identitárias que fazemos via língua(gen)s nos permitem problematizar e (res)significar nosso entendimento sobre esse construto, dado que somos estudiosas/os de Língua(gen)s, como discutido na subseção acima. Para tanto, acredito que os diversos elementos linguísticos religuem as relações possíveis entre linguagem e fazer social, ainda mais se compreendemos o volume de textos, discursos, nomeações, relações de poder e saber, culturas, ideologias etc. que se estabelece nessa imbricação e que constituem o uso social da linguagem por pessoas que existem e (se) significam dentro e fora das salas de aula (FRANK, 2022). Por isso, reconheço que a “criticidade na educação linguística se faz por intermédio da problematização diária pautada no questionamento que sustenta aquilo que se julga como verdade única sobre o que fazemos” (FRANK, 2022, p. 297). Em um momento dos encontros no *alpendre*, reproduzido nos excertos a seguir, os alpendreiros Steven e Jason e a alpendreira Sam traçam uma discussão em que, caminhando nessas percepções sobre a construção da identidade por meio de negociações via linguagem, expandem os sentidos da importância do acesso a repertórios *outros* para a construções de sentidos *outros*:

Alpendreiro Steven: [...] sem dúvida, essa é uma forma de conhecer histórias de outras pessoas... de pessoas que contaram suas próprias histórias. A... a história do ponto de vista das telas, no caso dos colonizadores, é muito importante para a gente entender, primeiramente, que país é esse que a gente ama, não é? Como o racismo tem raízes em tantos preconceitos, está em risadas, comentários inocentes, piadinhas bobas, conselhos simples. [...] Um caminho que eu acho importante para a gente conseguir trazer novas abordagens para a sala de aula é construir nela um ambiente mais plural, sabe? Com a história sendo contada por outros pontos de vista.

Alpendreiro Jason: E esse é um processo muito interessante porque, quando a gente pensa na busca desses conhecimentos, a gente pensa em “fontes”. Só que, quando a gente vai ler a história que foi registrada, ela é sempre justa com quem conta a história. *A história é sempre justa com quem conta a história.* Então, a gente nunca vai encontrar na história, do ponto de vista daquele que foi, vamos dizer, a vítima, não é mesmo? A narrativa do escravo, do negro, da mulher, do gay, do imigrante etc. Então, até mesmo nesse processo de buscar informações e conhecimento, é preciso tomar muito cuidado para a gente não ser injusto, porque a história vai tratar como um mocinho quem está contando a história, e às vezes é uma narrativa única.

Alpendreiro Steven: Certamente, se primeiro a gente... primeiramente, a gente tem que saber quem é que pode contar a história, né? Com certeza, um homem negro nunca poderia contar sua história porque não seria aceita, não é? A gente está

vivendo em um ambiente altamente elitizado. Para ver isso, basta a gente olhar para o Congresso. É um ambiente de pessoas majoritariamente brancas e homens heterossexuais. Então, essa representatividade que a população brasileira tem... não se reflete... não se reflete nas políticas, e aí fica muito difícil da gente ouvir e contar outras histórias. Diferentes das “poderosas”.

Alpendreiro Jason: Eu ainda diria mais, porque isso reflete na gente poder se perceber nesses espaços, mesmo que nunca ocorra isso em sua totalidade, né? Porque a gente sempre vai ter essa questão da burguesia, da elite e tal, mas, realmente, hoje não está nada fácil, meu deus.

Alpendreiro Steven: E principalmente no Brasil, não é?

Alpendreira Sam: Com certeza!

(3º encontro, sala de discussão 2 via *Meet*, 23 de outubro de 2021)

O alpendreiro Steven toca em um ponto muito importante durante sua colocação; ele traz a relação da colonização com o racismo que perdura em nossa sociedade. Ao fazer isso, traz também toda uma corporalidade que já havia se manifestado em outros momentos. Steven já havia se colocado em outras situações como um estudante das perspectivas decoloniais, com pesquisas voltadas para questões de raça e racismo. Apesar de tal atravessamento não ser, em muitos momentos, ponto focal da discussão, o alpendreiro Steven sempre traz consigo essas percepções, ampliando, em diversas ocasiões, nossas reflexões e análises e, em especial, desvelando muitas cegueiras ocasionadas por privilégios. Percebo imbricado a isso um movimento de *ler-se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011). Steven lê-se ao ler outras narrativas e movimenta uma praxiologia importante quando pensamos na formação de professoras/es. Ao se colocar nas discussões e perceber seus atravessamentos, esse alpendreiro movimenta cosmovisões que me inquietam e inquietam o grupo. Além disso, confrontar a história única (ADICHIE, 2009) – quando diz acreditar que uma forma de construir um ambiente escolar mais plural seja levando a História sendo contada por outros pontos de vista – mobiliza a importância de problematizarmos: através de qual prisma estamos enxergando o mundo? Esse debate caminha na reflexão sabiamente traçada por Ailton Krenak (2019) quando nos provoca sobre

[c]omo justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p. 14).

Nesse mesmo caminho, um movimento parecido acontece na fala do alpendreiro Jason. Ao mobilizar a ideia de que “a história é sempre justa com quem conta a história”, deparamo-nos fortemente com o debate traçado por Chimamanda Ngozi Adichie sobre o Perigo da História Única (2009). Nas palavras da autora, para criar uma única história, mostre a um povo/uma sociedade uma coisa, somente uma coisa, repetidamente, e isso será o que esse povo/essa sociedade se tornará, demonstrando “como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história” (ADICHIE, 2009, s/p). Seguindo essa reflexão, Chimamanda Adichie acrescenta outro elemento a essa discussão: o poder.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. (ADICHIE, 2009, s/p).

Entendo, então, que Jason reverbera essas noções com sua preocupação sobre quais fontes usaremos para buscar informações sobre a construção do conhecimento que fujam do princípio do “nkali” (ADICHIE, 2009). Esse alpendreiro já havia demonstrado, em outros momentos, uma relação com questões raciais e sua ancestralidade. Percebo uma reverberação do mo(vi)mento que tivemos ao problematizar que corpo tinha o saber e a ciência, além de corporalidades já anteriormente colocadas por esse alpendreiro, que, em suas narrativas, sempre tem um grande apelo pelas justiça sociais e contra o sofrimento humano. Esse movimento de Jason, desde os primeiros encontros, faz-me esperar pelas posturas outras que tenho percebido na formação de professoras/es de línguas, afinal, essas posturas envolvem “rupturas paradigmáticas. Para o projeto de criticidade social, o caráter da incompletude, ainda bem, rechaça a chance da certeza. Tensões e desestabilizações acontecem porque estamos tentando mudar o tempo todo” (FRANK, 2018, p. 130). Essas tensões e desestabilizações colocadas por Hélio Frank (2018) foram presenciadas em diversos momentos nos encontros, assim como uma mudança de tom e da forma de se colocar. Até mesmo os (auto)questionamentos foram crescendo encontro após encontro, como já sentipensado na subseção 3.1.1.

Nas três últimas falas do diálogo anterior destacado, o alpendreiro e a alpendreira confrontam a relação de as ausências constroem um sentimento de não pertencimento. Eles e ela mobilizam relações da importância de corpos outros ocuparem espaços e situam a angústia no território Brasil. Como salienta Viviane Silvestre (2017, p. 78), o “Brasil é mundialmente conhecido por sua

diversidade – étnica, cultural, biológica etc. No entanto, nosso país não é apenas diverso; ele é marcadamente desigual”. Quando me debruço sobre a resposta do alpendreiro Steven ao alpendreiro Jason, preciso realçar que os encontros nos quais se desenrolaram esses diálogos aconteceram durante o terrível (des)governo de Jair Messias Bolsonaro. A falta de representatividade no Congresso mencionada por Steven é uma crítica àquela conjuntura social que, felizmente, com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, tem sido remediada. Porém, ainda sobre aquela conjuntura política, cabe refletirmos que

[...] na ausência de uma memória coletiva responsável sobre as tragédias que nos trouxeram até o presente, a tendência é que elas se repitam e se cristalizem como dados da realidade. Infelizmente, é o que temos visto acontecer, pois o extermínio de povos indígenas, de populações negras e pobres, de opositores políticos e de outros corpos indesejados, como mulheres e pessoas LGBTQIA+, nunca cessou por aqui. A morte se naturalizou de tal modo que fomos capazes de eleger, como Presidente da República, um homem que se refere a um Golpe Civil-Militar como “revolução” e que declara, soberbamente: “a minha especialidade é matar”. Não por acaso, o governo de Jair Bolsonaro tem sido responsável por escancarar e potencializar as múltiplas crises que constituem a base da sociedade brasileira, assim como por institucionalizar a morte como elemento-chave da política nacional. (URZÊDA-FREITAS, 2021, s/p).

Difícilmente, é possível passar por uma fala dessa, vividos quatro anos daquele (des)governo que institucionalizou a morte como elemento-chave da política nacional, como bem pontuou Marco Túlio Urzêda-Freitas, sem refletir/denunciar/repudiar sua configuração. A falta de representatividade no Congresso, os discursos de ódio e os constantes ataques a grupos sociais, ativistas e militantes configuraram-se em anos de medo e angústia. Isso se reflete em diversos níveis sociais, mas, com o ataque exacerbado à ciência e às instituições educacionais, nós, professoras/es-pesquisadoras/es ficamos profundamente afetadas/os com tal situação. Isso constrói um sentimento de não pertencimento e, até mesmo, de receio moral e físico. A angústia registrada verbalmente por Steven e Jason – que, em outros momentos, também já havia sido expressa por outras/os alpendreiras/os – é um retrato de todo um grupo social que assim estava. Essa ausência de memória coletiva, trazida por Marco Túlio Urzêda-Freitas, tem ocasionado massacres, silenciamentos e apagamentos que não podemos mais aceitar. O governo de morte configurado por Jair Messias Bolsonaro jamais poderá ser esquecido ou apagado de nossas memórias, para que o Brasil nunca mais experimente outro governo que se aproxime daquilo.

Dito isso, acredito que, no diálogo entre os alpendreiros Steven e Jason destacado anteriormente, evidencia-se a importância de ampliarmos nossos repertórios vivenciais e corporificar outros pontos de vista para percebermos alguns silenciamentos e apagamentos históricos. Logo, faz-

se crucial pensarmos também que nossas salas de aula não vivem em um vácuo social, imunes a esses atravessamentos desiguais. Torna-se, assim, indispensável que essas discussões e reflexões também façam parte da nossa práxis e, principalmente, da formação de professoras/es.

Para tanto, precisamos mobilizar as noções de que “a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma pra toda uma nação, todo um mundo [...]. Várias formas de ler e escrever existem” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 288). Com isso, devemos reconhecer que “[...] enquanto leitores, ao identificarmos o significado de determinado texto, nós estamos contribuindo e assumindo a responsabilidade pela nossa interpretação. Cada texto tem interpretações diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 291-292). Que assumamos, então, a responsabilidade pela nossa leitura, porque essa leitura terá consequências sociais (MENEZES DE SOUZA, 2011). Percebo que, após as leituras e discussões desenvolvidas nos encontros, ocorreu, em diversos momentos, o processo de *ler-se lendo*, “ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado [...]. Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram minhas ideias? As minhas interpretações?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296). Nos recortes de falas que trago a seguir, percebo esse movimento discutido por Lynn Mário Menezes de Souza (2011) marcadamente presente:

Alpendreiro Jason: Eu acho que é como a minha cultura afro maravilhosa, não é? Eles sempre olham para o passado e refletem no presente, acho que os contos ali, as histórias, fizeram isso porque a gente estava discutindo exatamente a questão do enredo. Um dos textos que tem uma discussão assim, porque começa lá atrás, mas que a gente consegue aplicar até os dias de hoje. Então, eu acho que são pessoas em busca do seu lugar ao sol, driblando ali as adversidades, né? Os percalços da vida, buscando o seu lugar de fala, seu lugar de conhecimento, seu lugar de existência nessa sociedade. E é uma busca infinita, não é? Eu, pelo menos, não consigo ver um fim nem ali nos textos e nem na vida prática. Assim, no dia a dia, eu acho que a gente vai vivendo literalmente um dia de cada vez, uma superação, por vezes, e seguindo. *Então, enquanto líamos e discutíamos, eu ficava sempre pensando no meu lugar de fala, onde me atravessa. Fiquei pensando nas minhas ações, até que ponto tenho feito algo, até que ponto tenho deixado de fazer algo. Assim, para além de pensar o que tenho feito, talvez no que posso fazer também.*

Alpendreiro Ulisses: É, eu vejo assim... vejo com muito pesar, na verdade, algumas realidades que enfrentamos. Tipo, é tudo isso que a gente enfrenta em relação à discriminação, ao preconceito etc. e tal, porque, como o próprio Jason falou, a gente precisa ver por um outro prisma, encontrar uma luz no fim do túnel. Na verdade, eu acho que esta luz no fim do túnel, é até uma coisa que eu recorro bastante, é quando a gente se olha para si, para dentro de si mesmo, para dentro do que a gente é, é do que a gente almeja, dos nossos objetivos, porque o mundo lá fora realmente ele é muito cruel, né? São situações, assim, intrinsecamente fadadas a transpassar pela nossa história, não é? *Então, eu acredito que precisamos fazer sempre esse mergulho pra dentro da gente mesmo, entender questões, convicções, até mesmo defeitos. Então, enquanto a gente refletia, eu pensei muito nas coisas que já passei e pensando*

que tem muitas pessoas que ainda estão passando por isso agora. Então, como podemos, enquanto futuros professores, intervir nisso também, né?

Alpendreira Sam: Então, eu fiquei aqui pensando enquanto os colegas falavam, e, assim, a igreja... quer dizer, desculpa... a religião, família e educação são três fatores que influenciam demais no comportamento humano, no modo como as pessoas pensam na formação desse cidadão para se viver em sociedade. Então, quando fomos lendo o texto, eu fui pensando nas coisas que eu acredito, nas coisas que eu não acredito, nas coisas que o outro acredita que são diferentes das que eu acredito. Então, eu acho que o caminho é realmente pensar em um lugar que acolha a subjetividade humana mesmo, com todas as suas diferenças. *E eu acho que, por exemplo, através desses encontros assim, igual essa oficina, em que discutimos de tudo, mas sempre pensando na relação com a educação, os letramentos etc., é promissor, viu, eu acho que é um caminho bacana para a gente se colocar à frente de algumas convicções diferentes da nossa e entender que uma não é melhor que a outra. Eu mesma tenho tentado sempre fazer esse movimento, sabe?* E, assim, eu acho que, aos poucos, a gente vai rompendo com isso, essa coisa dada, pronta, e vai contribuir, sim, para a formação desse cidadão de forma mais autônoma, que é capaz de pensar, de avaliar, de chegar às suas próprias conclusões, sem tanta influência. Porque eu acho que, infelizmente, hoje tudo tem sido muito pragmático, não é? É extremamente direcionada.

Alpendreiro Steven: Há uma sincronicidade. Existe essa palavra? Sincronicidade... Há uma sincronização no ensino, não é? E eu, a Virginia e o Thiago [na salinha menor], a gente discutiu muitas coisas teóricas, minha gente. Falamos sobre as escolas que estudamos e percebemos que todas eram majoritariamente rigoristas, né? Com métodos tecnicistas que não davam espaços para as diferenças aparecerem na sala de aula, não é? Aí, nesse momento, o Thiago falou sobre o cárcere privado. Que algumas escolas parecem o cárcere privado. A gente pensou em Foucault. Que o modelo não é de construção de escolas, e sim de presídios, de hospitais e de manicômios. É para vigiar, para punir, é para controlar aquela população. É por isso que a gente tem um ensino, tinha... ou tem mesmo, na verdade, um ensino majoritariamente behaviorista tecnicista, que é para formar mão de obra, não é? É para formar massa de manobra, como diria o “querido” Presidente da República. Aí, eu fiquei pensando na minha realidade mesmo, em que penso mais nas práticas sociointeracionistas, que podem contribuir para uma formação de um cidadão mais crítico e tal. *Mas aí fico me perguntando constantemente: no que eu estou interessado mesmo enquanto professor? Quais são meus objetivos quando vou ao ambiente escolar, para a sala de aula? Eu tenho isso comigo diariamente? Sabe?* Então, ficamos discutindo sobre o conhecimento ser sempre construído a partir da história e das práticas sociais, da convivência com outras culturas. Então, a gente finalizou essa nossa discussão com uma música da Katy Perry que fala sobre isso, sobre o ritmo da educação que faz com que as pessoas se acostumem. E é por isso que, em parte, os governantes não querem professores “doutrinadores da ideologia comunista de esquerda”.

(3º encontro, sala do Zoom, 23 de outubro de 2021, ênfase adicionada)

Inúmeras análises podem ser feitas a partir desse recorte, mas aqui me atento a uma: os alpendreiros Jason, Ulisses e Steven e a alpendreira Sam fazem um movimento de se colocar ao falar das leituras. Nas falas desses alpendreiros e dessa alpendreira são mobilizados pontos como cultura,

religião, preconceito etc., que já haviam se manifestado em outros momentos de outros encontros; pontos, inclusive, discutidos anteriormente no segundo capítulo da dissertação. Mas destaco, a seguir, alguns trechos para sentipensar um outro movimento presente nessas falas.

- *[...] enquanto líamos e discutíamos, eu ficava sempre pensando no meu lugar de fala, onde me atravessa. Fiquei pensando nas minhas ações, até que ponto tenho feito algo, até que ponto tenho deixado de fazer algo. Assim, para além de pensar o que tenho feito, talvez no que posso fazer também [...]* (Jason).
- *[...] enquanto a gente refletia, eu pensei muito nas coisas que já passei e pensando que tem muitas pessoas que ainda estão passando por isso agora. Então, como podemos, enquanto futuros professores, intervir nisso também, né? [...]* (Ulisses).
- *E eu acho que, por exemplo, através desses encontros assim, igual essa oficina, em que discutimos de tudo, mas sempre pensando na relação com a educação, os letramentos etc., é promissor, viu, eu acho que é um caminho bacana para a gente se colocar à frente de algumas convicções diferentes da nossa e entender que uma não é melhor que a outra. Eu mesma tenho tentado sempre fazer esse movimento, sabe? [...]* (Sam).
- *Mas aí fico me perguntando constantemente: no que eu estou interessado mesmo enquanto professor? Quais são meus objetivos quando vou ao ambiente escolar, para a sala de aula? Eu tenho isso comigo diariamente? Sabe? [...]* (Steven).

Nos trechos destacados, percebo um movimento que caminha em direção à proposta de ler-se lendo, como uma possibilidade de ampliação da responsabilidade que temos sobre nossas interpretações, o que é de suma importância para os desafios na contemporaneidade. Esses alpendreiros e essa alpendreira se questionam, pensando no lugar de que estão falando e como se posicionar frente aos desafios. E essas são as percepções que traço olhando para a construção dessas falas, que, de forma muito particular, mobilizam relações de corporalidades e identidades importantes para futuras/os professoras/es.

Apesar de reconhecer a importância dessas problematizações e de que possamos passar a ler-nos lendo como possibilidade de reverberações de práticas sociais mais plurais, preciso concordar com Hélio Frank (2018, p.130), pois em alguns dias nos “[sentimos] atemorizado[s/as] diante das tentativas de poder que tendem a nos sufocar e a nos subalternizar”. Então, precisamos entender o processo de des(re)construção como provisório, inconstante e inacabado, a fim de continuarmos tendo força para esperar, dado que “o confronto e não o conforto, por si só, já é esperança de que a criticidade tem feito algum movimento de sentido” em *nossas* vidas (FRANK, 2018, p. 130). É

dizendo isso que, na próxima subseção, caminho por algumas discussões que expandem nossas percepções sobre ser/estar pessoas neste mundo e, principalmente, sobre ser/estar professoras/es.

3.1.3 Fazeres docentes alpendreiros: o ato de (de)vi(r)ver-se

A coconstrução do *alpendre* acontece de uma forma muito sensível, mas também muito potente. No alpendre cheio de narrativas, escuta, voz e corpo, encontro após encontro, construímos um espaço de segurança e liberdade. Por isso, reconheço esse entrelugar também como um *espaço de fala* (SILVESTRE, 2017), que, para Viviane Silvestre (2017, p. 253-254), configura-se em 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”. O *alpendre* e a construção desse entrelugar surgiram de um sonho: o sonho de uma formação crítica de professoras/es de língua(gen)s que possa reverberar em mudanças significativas na sociedade em que vivemos. É preciso concordar com as sábias palavras de Ailton Krenak (2019) quando ele nos diz que,

[p]ara algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades. (KRENAK, 2019, p. 36).

O alpendre, insurgido desse lugar do sonho, é um espaço aberto para diversas possibilidades de transformações, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do social, educativo e escolar. É um espaço, no qual podemos enriquecer as nossas subjetividades, que “é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (KRENAK, 2019, p. 23). E chegamos a uma reflexão de que, definitivamente, não somos iguais, “e é maravilhoso saber que cada um/[a] de nós que está aqui é diferente do/[a] outro/[a], como constelações” (KRENAK, 2019, p. 23). Essas diferenças e esses corpos e suas corporalidades, ao ocuparem este espaço, fazem transbordar de diversas formas as práticas socioculturais que nos guiam. Um mo(vi)mento de entender (sem entender) este espaço como formativo, mas muito mais acolhedor e libertador, e isso é o que torna cada encontro tão potente e tão intenso. Ainda nas palavras de Ailton Krenak (2019, p. 23):

O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2019, p. 23).

Então, apesar de todas/os as/os presentes neste entrelugar estarem em um curso de Licenciatura em Letras e em processo de formação para serem/atuarem como professoras/es, não há homogeneidade: a diversidade e as múltiplas formas de interpretar a realidade são forças ativas e significativas que permeiam toda a (não) estrutura daquele lugar. Desta forma, “entendo que trabalhar a educação linguística sob um viés crítico é importante que estejamos abertos para diferentes possibilidades de pensamentos e para [contínuas] mudanças”, pois, “[t]odos militamos em alguma causa, afinal a língua é uma manifestação política” (SABOTA, 2018, p. 66). Logo, não há como pensarmos em um espaço plural sem acolher as desestabilizações e múltiplas interpretações que advêm desse processo. Porém, vale ressaltar que “uma educação linguística crítica não significa substituir a missão pedagógica pela social. O caráter educativo não exclui o indispensável desenvolvimento linguístico; ambos estão imbricados” (SILVESTRE, 2018, p. 59).

É partindo dessas importantes reflexões que separo a seguir um diálogo em que interpretações, inquietações, autoquestionamentos e um constante exercício da suspeita estão imbricados em como as/os alpendreiras/os percebem esse entrelugar que coconstruímos e como isso pode reverberar em aberturas de outros *alpendres por aí*:

Alpendreiro Steven: Minha professora de estágio sempre fala que, independentemente de qual seja o método, de qual seja a abordagem, o processo de aprendizado vai acontecer. Aí, nesse momento, ela sempre lembra do behaviorismo, falando sobre abrir aquelas cartilhas com técnicas, aqueles exercícios de repetição, que é chato, mas eles vão aprender com aquilo de alguma forma. E faz sentido isso, porque eu aprendi. Eu tive um processo escolar baseado na repetição, nessa técnica. Então, eu penso que ensinar e aprender são processos, e não que na forma como foi ensinado durante o tempo não ocorria esses processos. Mas que o que a gente precisa mesmo entender é se esses processos estão condizentes com a sociedade em que nós nos encontramos hoje. Então, eu sempre fico me questionando: com que tipo de pessoas eu me relaciono hoje enquanto professor? Quais são as novas demandas sociais que estarão na minha sala de aula? Como eu posso estar sempre acompanhando esses movimentos para não me estagnar enquanto professor? Tem muita coisa para a gente pensar, gente, até sobre básico mesmo. O que é ensinar e o que é aprender hoje, por exemplo?

Alpendreiro Will: Hmm, então será que são duas coisas diferentes? O ensinar e o aprender? Será que a gente termina de aprender e aí a gente começa a ensinar ou quando a gente termina de ensinar a gente começa a aprender? Fico me perguntando: qual que é o limite entre ensinar e aprender? A gente consegue dimensionar isso?

Alpendreira Louise: Eu penso que os dois acontecem simultaneamente. Não dá para você dicotomizar isso aí, não.

Alpendreiro Steven: Isso me lembra do Freire, né? “Eu aprendo ensinando e ensino aprendendo”.

Alpendreira Louise: É bem isso mesmo, eu vejo essas duas coisas bem juntas, sabe? A gente vai ampliando como temos percebido ensino-aprendizagem, junto aqui, porque, tipo, eu também aprendi com a educação que eu tive, mas a pergunta que eu me faço é: eu aprendi o quê? Até quando? Até quanto? Sabe, eu acho que é mais ampliado, sei lá.

Alpendreiro Will: Vamos pensar aqui, então: a escola é um lugar de quê? A universidade é um lugar de quê?

Alpendreiro Steven: De ensino e aprendizagem?

Alpendreiro Will: Tá, mas ensinar e aprender o quê?

Alpendreira Vitty: Eu penso que, para além dessas primeiras questões que vêm à nossa mente quando pensamos nesse espaço, tipo, conteúdos, disciplinas, eu acho que é um espaço de conhecimento e, dentro disso, cabe o se conhecer, se descobrir, entender que existem outras possibilidades de ver a vida, o mundo, as relações. Eu penso que a diferença desses métodos de antigamente em que, como disse Steven, as pessoas até aprendiam, mas eu acho que o acesso a outras perspectivas deixava limitado a mais aceitar do que questionar, não?

(7º encontro, sala do Zoom, 20 de novembro de 2021)

O alpendreiro Steven traz questões em sua fala que nos provocam algumas reflexões pertinentes. Quando menciona a relação com sua professora de estágio e a compara com a forma como teve sua educação escolar e com que tipo de educação ele quer fazer hoje, enquanto professor, ele desvela uma preocupação de se situar sócio-histórico-culturalmente no contexto atual. O mundo mudou; a educação, também. Como reflete Marlana Ribeiro em sua dissertação de mestrado (2023), é importante considerarmos

[...] que o advento das tecnologias digitais significou o ponto de partida de um complexo processo de reorganização das relações sociais, a partir de uma nova lógica de interação – não mais prioritariamente presencial, mas viabilizada por formas de telepresencialidade, por meio de ferramentas tecnológicas –, inaugurando novas formas de se operar sobre o mundo, novos modelos de relacionamento e de convívio entre as/os sujeitas/os. (RIBEIRO, 2023, p. 47).

Com isso, o acesso a informações, leituras, repertórios culturais e outras visões de mundo ficou ainda mais ampliado. Recebemos diariamente uma quantidade gigante de informações sobre todo canto do mundo e não podemos desvincular nossas salas de aula nem nossas/os alunas/os dessa realidade. E isso ficou ainda mais exacerbado após o momento pandêmico que vivemos com o contágio da covid-19, em que o

distanciamento físico nos levou a nos “digitalizarmos” ainda mais, isto é, a mantermos/(re)inventarmos nossas relações sociais por meio das telas, das tecnologias digitais; impelidos – sem prévio aviso e sem possibilidades de negociação

– a nos adaptarmos ao teletrabalho, às aulas on-line, às consultas médicas à distância, entre outras coisas. (RIBEIRO, 2023, p. 29).

Com isso, essa inquietação de “como posso estar sempre acompanhando esses movimentos de mudanças para não me estagnar enquanto professor”, como apontado por Steven, é uma inquietação que sempre precisa estar presente em nós, professoras/es, e ser estimulada na formação de professoras/es. Não sabemos nem temos o interesse em prever quais desafios surgirão para as/os professoras/es que se formarão, mas estimular a importância de estar sempre em movimento, sempre aprendendo coisas novas e novas formas de olhar para algumas antigas práticas, é importante para construirmos, em um futuro, uma organização educacional preparada para receber demandas e desafios inéditos, com abertura para o novo e o diferente.

Aproveitando a introdução do assunto sobre “ensino” e “aprendizagem” trazida na fala do alpendreiro Steven, lanço ao grupo questionamentos sobre esses processos ocorrerem separadamente e como podemos dimensionar quando um acaba e o outro começa. Nessa minha provocação, a alpendreira Louise junta-se com o alpendreiro Steven para mobilizar sentidos sobre a indissociabilidade desses processos. Louise traz outros elementos relacionados ao tipo de educação que teve e amplia o sentido a respeito de até que ponto “aprender” o que está sendo ensinado na repetição, através de técnicas muitas vezes desprendidas da realidade, seja realmente “aprender”. Os (auto)questionamentos que Louise traz me proporcionam provocar um pouco mais o grupo, questionando-o sobre o que se ensina e se aprende nessa configuração educacional. E, nessa hora, a resposta da alpendreira Vitty me salta aos olhos.

Em sua fala, ela traz uma ampliação do que entendemos sobre ensino-aprendizagem. Nas palavras dela, para além de conteúdos, disciplinas, cabe – no processo do conhecimento, aqui pensado no espaço escolar – o se conhecer, o se descobrir, o entendimento da existência de outras possibilidades de ver a vida, o mundo e as relações. E, nessa hora, ao comparar os métodos postos como “antigos”, Vitty tensiona a relação de como algumas dessas abordagens mais limitam a aceitar do que ensinam a questionar. Aqui, consigo perceber uma perspectiva de educação que se constrói partindo da agência de quem está na posição de aluna/o, mas também de docente. Esse giro no olhar (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020) relativo à “função” docente é extremamente importante para pensarmos outras formas de sermos/estarmos e nos *tornarmos* professoras/es no mundo atual.

Com essa última colocação trazida ao debate pela alpendreira Vitty, direciono novamente um questionamento ao grupo:

Alpendreiro Will: Então, é um espaço que dá acesso a outros repertórios?

Alpendreira Louise: Eu acho que pode ser esse espaço que dá acesso a outros repertórios, que acolhe e tal, mas pode ser um espaço silenciador também, meio que apaga as identidades e tal.

Alpendreiro Will: Tá, mas de qual espaço estamos falando? Do que existe enquanto posto que é “escola”, “universidade” ou como entendemos o espaço escolar e universitário?

Alpendreiro Steven: Eu acho que hoje... ainda hoje, sim, encontramos mais esse lugar castrador mesmo do que libertador. Mas, se você me perguntar como eu entendo esses espaços, aí vou te dar um ponto de vista diferente do que encontramos em muitos lugares.

Alpendreiro Will: Mas, gente, nós não estamos aqui, enquanto futuras/os professoras/es e que atuaremos, direta ou indiretamente, no funcionamento desses espaços? Então, por que não pensar em como queremos construir um lugar que mais acolhe do que exclui e silencia? Entende que não é AQUELE lugar, mas sim nós aqui NESTE lugar?

Alpendreiro Steven: É esperar, né? Do verbo de ação? Ir atrás da transformação, e não esperar que ela caia em nossos colos. Eu acho que é por aí mesmo. Me pergunto se talvez não tenhamos que pensar em outro ensino-aprendizagem, juntos agora, para essa outra sociedade que estamos formando.

Alpendreiro Will: E como podemos pensar isso? Não estamos tentando chegar a uma solução concreta aqui, mas possibilidades de atuação crítica mesmo.

Alpendreira Sam: Eu acho que um bom exemplo é o que estamos fazendo aqui. Porque eu entendo que são todas essas coisas juntas. Ensinar... aprender... construir... formar... E eu consigo ver todas essas coisas aqui neste espaço. Porque a gente discute, reflete, fala e escuta, a gente sai todos os sábados com a mente burilando de conhecimentos novos, a gente fez laços. Acolhemos e fomos acolhidos em vários momentos. E minha percepção sobre ser professora de línguas hoje é muito diferente da de quando começou a oficina. Então, eu responderia sua pergunta dizendo que podemos pensar isso construindo mais alpendres ao longo da nossa caminhada profissional... profissional só não, da nossa caminhada humana.

(7º encontro, sala do Zoom, 20 de novembro de 2021)

Quando direciono ao grupo a pergunta se a escola seria então um espaço que dá acesso a outros repertórios, a alpendreira Louise e o alpendreiro Steven localizam a configuração que temos ainda, infelizmente, muito presente nos nossos espaços de educação “formal” e trazem a discussão que tais espaços podem também ser silenciadores e castradores. Então, na tentativa de ampliar a perspectiva e pensar que, enquanto educadoras/es linguísticas/os suleadas/os pelas perspectivas críticas, também transformamos os espaços ocupados por nós, questionei se o que estamos chamando de “aquele” lugar, na verdade, não deveria ser pensado como “neste” lugar, um espaço que também ocupamos e, assim sendo, modificamos. Steven traz a relação do esperar freiriano, como um verbo de ação, de ir atrás da transformação e não esperar que ela ocorra. Ele então se questiona,

questionando também o grupo, se talvez não devêssemos pensar em outro ensino-aprendizagem para essa outra sociedade que estamos formando. E a alpendreira Sam, nesse momento, complementa o diálogo com associações a práticas que estávamos coconstruindo no alpendre, direcionando-as a espaços outros.

Sam, em seguida, constrói sentidos de como ela tem percebido esse espaço que ensina, aprende, constrói, forma, acolhe e que é assim que quer construir-se enquanto professora de línguas. A fala dessa alpendreira diz muito sobre como esta pesquisa, desde a oficina-colaborativa até a escrita da dissertação, tem sido sentipensada. Esse entrelugar – que é dentro, mas também fora e vice-versa – que se tornou o alpendre é uma forma de nos conectarmos com o mundo que nos cerca e com as pessoas que nos atravessam e de pensar qual é o nosso papel nesse sistema-mundo outro que queremos construir.

Por isso, compreendo a importância de que “haja educação para o respeito, para o debate, para a construção colaborativa de sentidos que sejam capazes de transformar realidades, oxigenar ideias e favorecer que as vozes antes silenciadas emergjam” (SABOTA, 2018, p. 66). E esse era o objetivo dos debates no alpendre. A construção de um ambiente de segurança no qual pudéssemos nos expressar, argumentar e nos expor a pessoas que nem sempre pensariam como a gente, mas cujo respeito sempre prevalecesse nas falas e provocações. Durante as reflexões do alpendre, sempre tentei construir presenças, porque, como sabiamente reflete Ailton Krenak (2019),

[n]osso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. (KRENAK, 2019, p. 20).

E, já encaminhando para o final desta subseção e também deste capítulo, aproveito a reflexão proposta pela alpendreira Sam destacada no diálogo anterior para também direcionar aos/às demais alpendreiras/os presentes se seria possível, então, levar o *alpendre* para as salas de aula delas/es ou, até mesmo, se seria possível eles/as entenderem as suas salas de aula como *alpendres*, como forma de ampliar, e não encerrar, a discussão. A seguir, algumas das reflexões que vieram após a minha interrogação:

Alpendreiro Jason: Com certeza. Esse alpendre é o que nós somos, o que nós construímos. É parte de nós. A gente vai levar, com certeza, acho que não só para a

sala de aula, mas para a vida como um todo. Eu acho que um pedacinho de todo mundo aqui foi colado e foi montado como um quebra-cabeça que a gente vai sempre poder usar. [...] Eu vou até repetir algumas coisas que a Sam falou, porque com certeza é possível, justamente porque tudo tá junto e misturado. E, além de levar as experiências daqui, eu acho que podemos levar o formato, sabe? O como foi feito, como foi pensado o ritmo, os inícios e finais das discussões, como foi pensado na dimensão humana. Eu acho que levar o alpendre para outro lugar e levar o acolhimento, a criticidade, o diálogo aberto e ativo, é levar o que temos construído aqui nesses sábados para além da dimensão pedagógica, eu acho.

Alpendreiro Ulisses: Então, Will e colegas. Eu penso assim. Vejam, é a primeira vez que estou fazendo um curso superior e fiquei sabendo da oficina através de um grupo nesse curso superior. Então, para mim, foi muito intenso tudo, porque eu tinha uma expectativa, de como estava vendo as coisas no curso superior, mas cheguei aqui e encontrei um espaço em que podia ficar nu, assim, de alma, eu digo, gente, de poder falar sem medo ou vergonha das minhas condições. Eu vejo que eu já sou uma pessoa diferente da qual entrei. Claro que eu já tinha meus princípios e todos bateram com as atividades propostas e a galera que tá aqui, graças a Deus. Mas, assim, com tudo que eu vivi aqui, acredito sair mais consciente de como me posicionar frente a algumas violências, sabe? *E, se eu puder, eu levarei essa liberdade que construímos aqui de ser quem somos e estar tudo bem para outros lugares da minha vida e, principalmente, os lugares que eu ocupar.* Não sei se chegarei a uma sala de aula, mas, se sim, espero poder levar isso daqui.

Alpendreira Louise: Então, eu só ia dizer que eu sempre penso assim, porque eu gosto muito dessa relação de coletividade mesmo, sabe? De troca. E, para mim, quando penso nessa sua pergunta, Will, *te respondo que eu vou levar é agora mesmo. Pensando na minha identidade como professora, eu levo cada um de vocês daqui, das experiências, das coisas que aprendi enquanto pessoa mesmo. Eu acho que eu saio carregando esses pedacinhos, assim, dessas pessoas que eu vou encontrando no caminho para levar isso agora, tipo, não só na sala de aula, mas para a vida mesmo.* A gente está falando sobre ver as coisas de formas diferentes. Então, eu espero seguir o movimento de sempre tentar ver as coisas diferentes e poder proporcionar que outras pessoas próximas de mim, meus alunos, familiares, possam fazer um movimento parecido também.

Alpendreira Sam: Eu que motivei a pergunta, mas vou retomar o raciocínio e te responder, Will. Então, pensando nesse contexto e em como esse respeito pelo diferente sempre foi mantido aqui, eu penso que podemos pensar o colégio como um *alpendre*, o nosso ambiente familiar como um *alpendre*. Porque eu acho que o alpendre são as relações e como elas foram construídas, então não depende de um espaço específico, depende da vontade das pessoas envolvidas. E eu particularmente te acho fantástico, Will. Você tem um respeito gigantesco com a gente, assim, a sua capacidade de ouvir é sensacional. E é justamente o que às vezes nos falta muito. Às vezes, a gente impõe demais a nossa opinião, sem ouvir a opinião do outro, sem se permitir perceber outras formas de ver o mundo mesmo. Porque, mesmo que a gente não concorde, ainda é necessário que a gente ouça sem um julgamento preestabelecido. Eu acho que é interessante você ouvir até para você ter essa capacidade de, quem sabe, desconstruir aquele tipo de pensamento. *Então, eu vejo o alpendre na minha casa, no colégio em que trabalho, né? Tendo essa perspectiva realmente de respeito, de dialogar, de conversa. Eu acho que o alpendre não é uma coisa terminada, é uma constante construção.*

(7º encontro, sala do Zoom, 20 de novembro de 2021, ênfase adicionada)

Nesse caminho, Mariana Mastrella-de-Andrade e Viviane Silvestre (2020) refletem que nossas práxis devem estar em constante ressignificação, pois os saberes e fazeres estão sempre em movimento, não somos fixas/os e/ou completas/os, mas sim inacabadas/os, contextuais e históricas/os. As escolhas que fazemos, praxiológicas, epistemológicas e linguístico-identitárias, são políticas, contextuais e historicamente situadas. Todas as percepções traçadas pelas alpendreiras e pelos alpendreiros sobre como levar ou construir novos alpendres em suas salas de aula demonstram como esse espaço realmente foi coconstruído por todas/os nós que ali estávamos, direta ou indiretamente, suleando nossas práticas, nossas decisões, nossas tomadas de consciência.

Para além de chegarmos a um conceito fechado do que seria então o *alpendre* e os fazeres docentes *alpendreiros*, preferi politicamente escolher registrar ao longo das discussões do segundo e terceiro capítulos desta dissertação os mo(vi)mentos que fizemos/tivemos ao longo de todos os encontros e as *possíveis* reverberações disso. Logo, tão pouco me é pertinente construir verdades, normas e/ou regras sobre como devemos fazer em nossas práxis diárias, por entender que tudo é contextual e historicamente situado. Tomando aqui as sábias palavras do mestre Paulo Freire (2006),

[v]ocê, eu, um/[a] sem-número de educadores[/as] sabemos todos[/as] que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um *quefazer* educativo em si mesmas. *Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa*. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 2006, p. 126, grifos meus).

Precisamos nos assumir enquanto seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos, *capazes de ter raiva justamente porque somos capazes de amar* (FREIRE, 1996). Nesse mo(vi)mento, a seguir, apresento alguns outros (des)caminhares como considerações transitórias/finais do estudo e concluo a dissertação com alguns encaminhamentos, reflexões e inquietações que ficaram/ão.

**É PRECISO VOLTAR AOS PASSOS QUE FORAM DADOS, PARA REPETIR E PARA
(RE)TRAÇAR CAMINHOS *OUTROS*: MAIS ALGUNS (DES)CAMINHARES**

As últimas gotas de chuva do ano
Escorrem preguiçosas pelos beirais
Brilhando nos pastos feito gotas de cristais
Enquanto no céu o sol incandescente vem raiando

Às beiras de córregos, martim-pescador pousa à espreita
E as borboletas em banco revoam coloridas anunciando a estiagem

É tempo de preparação
Pra quem tem devoção
Lua nova
Quarto crescente
Lua cheia
Quarto minguante
É tempo de preparação
E de esperar o coração
[...]

(“Ipê, Colorido Insurgente”, de Tânia Rezende)

Ao nos distanciarmos do *alpendre*, observando todas as mudanças, mo(vi)mentos e (res)significações coconstruídas ao longo de todo o estudo, agora é possível respirar e tê-lo em memória. Tal como fiz o poema que usei na introdução desta dissertação, o fim da viagem é apenas um recomeço. Então, é assim que percebo a conclusão desta dissertação. Estamos saindo de um *alpendre*, agora observando de fora tudo o que foi feito, dito, sentido, vivido e com a esperança (como verbo de ação) de coconstruirmos muitos outros *alpendres* pela nossa caminhada.

Esta pesquisa, a coconstrução do *alpendre*, teve como foco uma experiência colaborativa na formação de professoras/es de língua(gen)s. A materialidade coconstruída para este estudo teve como cenário uma oficina-colaborativa intitulada “Corporificar: conversas de reexistência no alpendre da educação linguística crítica”, destinada a estudantes do curso de licenciatura em Letras de qualquer instituição (pública ou privada) no território nacional. A oficina foi ofertada pelo Laboratório de Mídias Interativas (LIM) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com carga horária total de 25 horas. As inscrições ocorreram via Plataforma *Sympla* entre os dias 25 e 30 de setembro de 2021, e os encontros aconteceram aos sábados durante os meses de outubro e novembro de 2021.

Meus objetivos principais com esta pesquisa foram: problematizar as possíveis (re)coconstruções e (res)significações de sentidos sobre saberes e fazeres na Formação Crítica de

Professoras/es de língua(gen)s, bem como os conflitos inerentes a esse processo; sentipensar o espaço ontoepistêmico do alpendre na academia como possibilidade de corporificar as vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s; e sentipensar as problematizações e (re)significações coconstruídas no alpendre como um fazer docente outro. O que estou chamando de *fazeres docentes alpendreiros* são esforços decoloniais, contextuais, localizados e contingenciais que buscam desvelar ranços de colonialidade ainda fortemente presentes na formação docente, sobretudo levando em consideração a configuração social do que entendemos por Brasis.

As praxiologias construídas ao longo desta pesquisa tiveram como suleamento as seguintes inquietações de pesquisa: 1) Que mo(vi)mentos de corporificar as vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s foram sentipensados no espaço ontoepistêmico do *alpendre*? 2) Que problematizações e (re)significações coconstruídas no alpendre apontam para um fazer docente *outro*?

Durante a des(re)construção dessa pesquívivência (ROSA-DA-SILVA, 2021), tive vários conflitos, em especial ao me encarar olhando para minhas próprias feridas enquanto sentipensava as narrativas que compõem este estudo. Enfim, chego ao final desta dissertação, mas não da pesquisa, muito menos do pesquisador que insurgiu dela. Assim como chego aqui com o sentimento de que é momento de estiagem e, também, de *preparação*, reflexão e *transformação*. É momento de deixar as coisas se assentarem, meu corpo sentir, reagir, é realmente tempo de esperar o coração. A caminhada até aqui foi árdua, e, por vezes, esta pesquisa e esta dissertação, principalmente, foram pesadas demais... mas *cá cheguei*. Então, após todas as problematizações traçadas, o sentimento que fica é de que foi pouco, mas foram essas as escolhas que optei por fazer para chegar até aqui. E lidar com a incompletude, o inacabamento, é necessário para entendermos a fluidez e os mo(vi)mentos que tem a vida. Desta pesquisa, desta dissertação, insurgiram diversos Wilkers, tantas versões, e todas incompletas e inacabadas. Mas antes de deixarmos – momentaneamente – o *alpendre*, ainda cabe alguns outros (des)caminhares sobre o estudo.

A busca por *trieiros* metodológicos outros

Na busca por *trieiros* metodológicos *outros* de pesquisa, deparei-me com o caráter provisório, incompleto e inacabado do que é pesquisar e o contínuo tornar-se pesquisador. Assim, optei por assumir o desafio decolonial e o reconhecimento como uma prática que nos convida, constantemente, a nos repensar. Abrir esses *trieiros* foi uma tentativa de buscar alternativas novas para um fazer ciência menos rígido, concreto e acabado. Ao mesmo tempo, vivemos em uma configuração social de extremo ataque à ciência, às universidades e às instituições educacionais; por isso, acredito que seja

necessário, cada vez mais, haver pesquisas compromissadas com a quebra da neutralidade com que a ciência ocasionalmente está relacionada.

Para tanto, nesse caminho, tentei me deslocar corporalmente para as decisões e os acordos que fui/fomos tomando ao longo da pesquisa, pois penso que, para além de descrever métodos, abordagens e técnicas investigativas, o *como* e o *com quem foi* o estudo, na realidade, são os elementos que carecem de destaque em pesquisas que se propõem a críticas. Nesse sentido, busquei diálogos que partissem de lugares diferentes, construindo uma pluralidade de ideias e saberes que se entrecruzassem com as nossas pluralidades ao longo do estudo. Na busca de nomear um processo construído, situei a pesquisa nos estudos considerados pós-críticas e pós-qualitativos, pois entendo que esse campo me proporcionaria diálogos mais abertos com outras áreas do conhecimento em busca de uma construção menos linear e mais trans/indisciplinar.

A coconstrução de *um alpendre*

A coconstrução desse *alpendre* na Educação Linguística Crítica por um grupo de pessoas na/da formação de professoras/es de língua(gen)s, por onde toda esta pesquisa (des)caminhou, foi um mo(vi)mento potente de (auto)reflexão e (auto)crítica. Ali, abri mão do controle, em busca do sutil movimento pela colaboração. E, neste estudo, entendo a colaboração pelo viés decolonial (SILVESTRE, 2017), como uma forma de estremecer as relações por vezes naturalizadas e abrir caminhos para pensarmos a formação de professoras/es de língua(gen)s como um processo de viver/construir/(res)significar-com.

Acredito que o *alpendre* tenha se construído como um entrelugar que foi escuta, fala, um entrelugar de respiro e reflexão, um entrelugar em que pudemos olhar para dentro (si) enquanto olhava para fora (outra/o) e vice-versa. Um entrelugar que se construiu através da presença, do acolhimento e da afetividade. Mas, sobretudo, na confiança na educação e no entendimento da educação como um ato de transformação. Enquanto professoras/es de língua(gen)s em formação, pudemos refletir sobre sentidos outros do que significava ser/estar professora/r e quais reverberações uma práxis crítica poderia ter na construção de um futuro outro para a educação no Brasil.

Contudo, ao longo do desenvolvimento da oficina, fui percebendo que essa escolha não fazia mais tanto sentido, pois, durante as co(res)significações que tive(mos) ao longo dos encontros, evidenciou-se o caráter de formação humana. As discussões, as reflexões e os debates que traçamos lá não se limitaram à licenciatura porque estamos constantemente girando os saberes em prol da possibilidade de uma sociedade menos violenta. Hoje, percebo, inclusive, que talvez houvesse outros tipos de percepções se as demais áreas de conhecimento, e até mesmo pessoas fora do Ensino

Superior, tivessem tido a oportunidade de participação. Não percebo isso como uma limitação, visto que a potência dos debates e das discussões, os lugares praxiológicos que visitamos e as vivências que sobressaíram foram uma experiência fantástica e muito significativa. Porém, acho importante ressaltar que o *alpendre* também pode ser uma possibilidade em outras modalidades, campos e níveis educacionais.

Porém, ainda assim, creio que o *alpendre* nos possibilitou tomar consciência (ou, pelo menos, iniciar o processo de tomada) sobre a importância de corporificarmos nossas vivências dentro e fora dos espaços educacionais/formativos.

A corporificação de vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s

Com a corporificação de vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s, busquei sentipensar a importância do processo de se perceber e se colocar nos lugares, problematizando construções de narrativas e histórias únicas e ampliando os sentidos sobre ser e estar no mundo. Nesse mo(vi)mento, pudemos notar que as trocas vivenciais coconstruídas e partilhadas no alpendre foram significativas para que pudéssemos construir um espaço de segurança e pertencimento ontoepistêmico. O mo(vi)mento de corporificarmos nossas vivências nos proporcionou viver a experiência do alpendre com o corpo todo e, com isso, perceber-nos em outras realidades e em outras possibilidades de mundo. Por isso, entendo que as praxiologias que coconstruímos no alpendre partindo desses mo(vi)mentos nos propiciaram a oportunidade de (re)pensar qual era a nossa *relação* com a docência e caminhar no sensível, potente e contínuo processo de tornar-se professoras/es de língua(gen)s.

Ao (des)caminhar pelos mo(vi)mentos que coconstruímos quanto ao nosso corporificar, não tive, muito menos tenho, interesse em fechar definições ou conceituar movimentos: acredito que a ampliação de sentidos e percepções sobre o mundo, sobre si e sobre a/o outra/o, especialmente a ampliação dos sentidos acerca do que é ser professora/r em formação, sejam os pontos caros para girarmos nossos olhares. Por isso, o movimento de sentipensar esses sentidos teve como objetivo uma reflexão que ampliasse percepções, engrossasse o debate referente à formação e nos possibilitasse maneiras outras para a formação crítica de professoras/es.

Os fazeres docentes *alpendreiros*

Sobre os fazeres docentes alpendreiros, busquei sentipensar as possibilidades de problematizações que partissem de temas vivenciais e coconstruir engajamentos identitários importantes na práxis colaborativa para a construção de afetos nos cursos de formação de

professoras/es, particularmente de língua(gen)s. No entanto, realço que, para além de chegarmos a um conceito fechado do que seria então o *alpendre* e os fazeres docentes *alpendreiros*, optei nesta dissertação – politicamente – por registrar durante as discussões do segundo e terceiro capítulos os mo(vi)mentos que fizemos/tivemos ao longo de todos os encontros e as *possíveis* reverberações disso para um processo de tornar-se professoras/es de língua(gen)s e (de)vi(r)ver o processo de formação. Logo, pouco me é pertinente construir verdades, normas e/ou regras sobre como devemos proceder em nossas práxis diárias, por entender que tudo é contextual e historicamente situado.

Com isso, ao (des)caminhar por nossos fazeres docentes *alpendreiros*, tive a intenção de sentipensar o *alpendre* de maneira ampliada, como possibilidade de atuação crítica e reflexiva nos espaços educativos e para além deles. Ao fazer isso, assumo o caráter incompleto, inacabado e adaptativo do *alpendre*, tal como das pessoas que o coconstruíram e as possíveis reverberações disso para um outro fazer docente-social sobre si e sobre o mundo.

O alpendreiro Will

As minhas últimas palavras ditas ao final do último encontro no *alpendre* ilustram bem o meu sentimento em relação aos mo(vi)mentos coconstruídos e às (res)significações que aconteceram ao longo do processo:

Alpendreiro Will: Gente, eu realmente não tenho palavras para descrever o sentimento tomado pelo meu corpo neste momento. Não quero me despedir, porque tenho certeza de que o que construímos aqui perdurará de diversas formas nas nossas vidas, então não estamos falando sobre fechamento e muito menos sobre a conclusão de algo. Mas eu preciso dizer para vocês: quando pensei nesta oficina, lá atrás, eu estava reconhecendo muitas feridas presentes em meu corpo, reconhecendo colonialidades no meu ser/estar e em movimentos que fazia dentro e fora de sala de aula, mas, principalmente, eu estava em busca de reconhecer caminhos *outros* para lidar com todas essas dores. E eu pensei que esta oficina seria sobre isso, sabe? A dor. Mas, ao final, vocês me mostraram que se trata muito mais do amor. Do educar por e como um ato de amor. Sabemos que não estou falando desse amor romantizado e clichê que muitas vezes paira sobre nossa profissão. Eu estou falando do amor que cura, como disse Jason sobre a cura coletiva. Tô dizendo sobre o amor que arranca sangue, porque sangue representa vida, como disse a Vitty. Tô dizendo sobre o amor que faz a gente perceber que não precisamos sofrer algo para não querer que o outro sofra, como disse a Virginia. Tô dizendo desse amor que constrói rede. Do amor pelo e feito pelo diferente, o diverso. Do amor que constrói um diálogo respeitoso, apesar do dissenso, como disse a Sam. É realmente isso, gente. Obrigado. Obrigado por coconstruírem tantos sentidos comigo. E, desde já, quero pedir desculpas para vocês. Eu não vou conseguir, e jamais conseguirei, escrever uma dissertação que registre tanto amor, tantos sentidos, tanta potência, tanta transformação como construímos aqui. Então, apesar disso, espero conseguir, pelo menos, levar um pouquinho da gente, do que fizemos aqui, para outros lugares através deste estudo, que ele possa reverberar em construir sentidos outros e possibilidades outras para outras pessoas. Espero que este *alpendre* chegue em outros lugares, se transforme em outras coisas.

Mas que, principalmente, quando pensarmos no *alpendre*, possamos lembrar de tudo o que falamos, discutimos, refletimos ao longo desses oito sábados e possamos lembrar que não se esgota, não acaba e nunca, nunca será completo. Porque nós somos assim. E nós somos o *alpendre*. Deixo então o meu obrigado imensamente corporificado para vocês. Obrigado!

(8º encontro, sala do Zoom, 27 de novembro de 2021)

Ao trazer a minha fala, na íntegra, não tenho com isso o objetivo de descartar a presença de violências nos espaços que transitamos, muito menos conceber uma ideia de que o *alpendre* e o que construímos por lá seja a solução para as mazelas que perduram no nosso dia a dia através dos vestígios de colonialidades. Menos ainda de que saímos totalmente transformadas/os após esses oito encontros como se fosse um trabalho simples, rápido e fácil de ser feito. Mas acredito que os sentidos coconstruídos e deslocados ao longo da vivência no *alpendre* envolvam o entendimento de que o processo de tornarmo-nos professoras/es de língua(gen)s e corporificar nossas vivências na formação de professoras/es compreende estarmos dispostas/os e abertas/os ao novo, ao diferente e, sem dúvidas, ao amor que nos possibilita esperar.

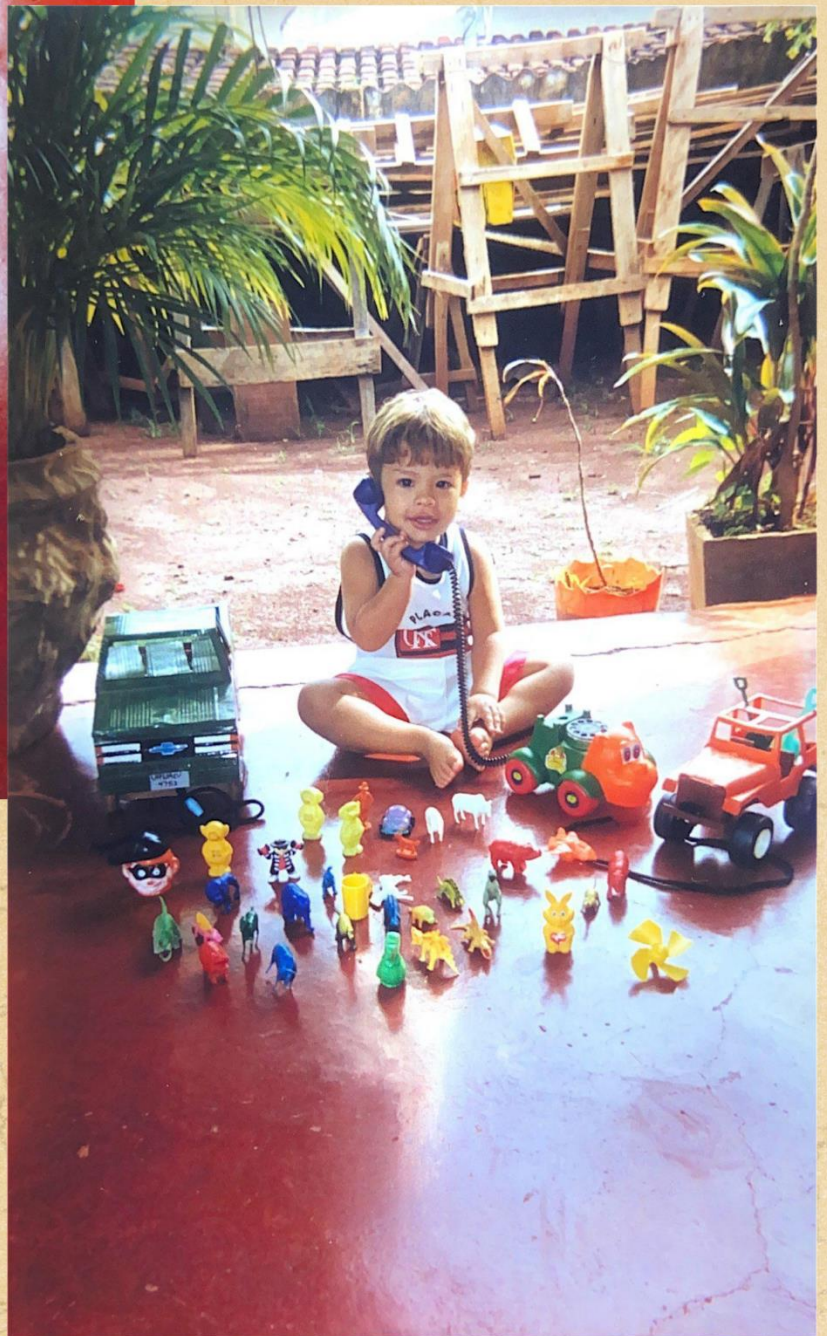
Nessa direção, trago mais uma vez as palavras de Ailton Krenak (2019):

Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. (KRENAK, 2019, p. 15).

Espero que os mo(vi)mentos coconstruídos nesta pesquisa possam nos convidar a refletir sobre direções outras quanto à formação de professoras/es de língua(gen)s e, quem sabe, possamos, através de uma práxis crítica e reflexiva, *suspender ao céu*.

Chego ao fim da escrita desta dissertação com muito mais inquietações, dúvidas e deslocamentos do que quando comecei. Fazer pesquisa por outras direções e em busca de direções outras foi/é uma experiência imersiva de se pesquisar, se perceber e se descobrir ao longo do processo. Tantas versões de Wilkers surgiram dessa experiência, e, realmente, chego ao final sem conseguir fazer uma separação entre o que foi a pesquisa e o que foi o pesquisador. No processo de escrever esta dissertação, também fui escrevendo em meu corpo as incoerências, as tensões e as instabilidades envolvidas. Então, quanto estou disposto à mudança? Ao desprendimento? E à busca por esforços decoloniais? Como os versos com que abri estas considerações finais, penso que agora é tempo de preparações, reflexões, retraçados, ressignificações. É tempo de deixar meu corpo também se

aclimatar nesse *alpendre* que coconstruímos e continuar com o(s) mo(vi)mento(s) de esperar o coração em busca de horizontes *outros* sobre o meu processo de tornar-me professor de língua(gen)s.



REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da uma história única**. TED, [s. l.], 2009. 1 vídeo (18min33s). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 13 jan. 2023.
- ALMEIDA, Ricardo Regis; SABOTA, Barbra. **Esforços críticos e decoloniais na formação docente**: reflexões de professores/as de inglês atuantes em uma franquia de curso de idiomas. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 48, p. 103-122, 2021.
- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 8. ed. Campinas: Papirus Editora, 1999.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ANSARA, Soraia. Políticas da memória X Políticas do esquecimento: possibilidades de desconstrução da matriz colonial. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 297-311, 2012.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- 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, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a Decolonial Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.
- BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (org.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- BOTELHO, Gabriela Rodrigues. Branquitude. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 33-41.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- 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+. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, v. 1, 1995. p. 11-37.
- EVARISTO, Conceição. **CONCEIÇÃO EVARISTO** – “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. Itaú Social. Entrevista cedida a Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

- EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo**: a escrituragem das mulheres negras reconstrói a história brasileira. Portal Geledés. Entrevista cedida a Morgani Guzzo. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrituragem-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- FALS BORDA, Orlando. El Problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. *In*: FARFÁN, Nicolás Armando Herrera; GUZMÁN, Lorena López (org.). **Ciencia, Compromiso y Cambio Social**. Buenos Aires: El Colectivo, 2012. p. 221-249.
- FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO: Siglo XXI Editores, 2015.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- FERRAZ, Daniel de Mello. As perspectivas de licenciandos em língua inglesa sobre sexualidade, homossexualidade e homofobia. **Interseções** – Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, Jundiaí, v. 17, n. 3, p. 66-83, 2015.
- FRANK, Hélvio de Oliveira. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- FRANK, Hélvio de Oliveira. Língua/linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (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.
- FRANK, Hélvio de Oliveira; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 21, n. 1, p. 11-31, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. Rio de Janeiro: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1974.
- GOTTARDI, Letícia. **Os nós do meu quipu**: des/re-territorializações identitárias em um estudo autoetnográfico de formação docente. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.
- HELLER, Monica; PIETIKÄINEN, Sari; PUJOLAR, Joan. **Critical Sociolinguistic Research Methods**: Studying Language Issues that Matter. New York: Routledge, 2018.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Epistemofagia transformadora: saberes locais e inclusão no ensino superior brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 249-276, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus Editora, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **XVI ENFOPLE | Roda de Conversa 1: Formação de professoras/es de línguas**. YouTube, [s. l.], 2020. 1 vídeo (1h33min32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2Q2ZohsHpY>. Acesso em: 20 jan. 2022

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. (Informação verbal). **Decolonizar a academia: para uma metodologia de pesquisa decolonial**. Palestra proferida no miniauditório Professor Egídio Turchi – Faculdade de Letras/UFG em 30 ago. 2019a.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de. “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, 2019b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MEOTTI, Juliane Prestes. **Gênero sob a perspectiva decolonial de educação linguística crítica**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

MEOTTI, Juliane Prestes; FRANK, Hélvio de Oliveira. Linguística aplicada e perspectivas Decolonial, Crítica e Queer. *In*: LUTERMAN, Luana Alves; POZZOBON, Maria Margarete; SILVA, Valéria Rosa da; JÚNIOR, Alcides Hermes Thereza (org.). **Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 99-112.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.
- MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.
- MOREIRA, Karyelly Guimarães. **Praxiologias de educação linguística em tempos de pandemia: (des)construções e ressignificações no Projeto English Mentoring**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.
- NASCIMENTO, André Marques do. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto) representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2020.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction**. New York: Routledge, 2021.
- PENNYCOOK, Alastair. **Posthumanist Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2018.
- PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. Disinventing and (re) constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.
- PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. 2. ed. New York: Routledge, 2020.
- PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. “Resistindo na boca da noite um gosto de sol”: pedagogia da pergunta como resistência democrática na educação linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 217-232, 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.
- QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, New York, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.
- QUINTERO, Pablo. Introducción. *In*: Quintero, Pablo (org.). **Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno**. Buenos Aires: Duke University, 2015, p. 9-25.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, 2007, p. 13-20.
- RAMOSE, Mogobe. **African philosophy through ubuntu**. Harare: Mond Books Publishers, 1999.

RAMOS-SOARES, Wilker. **Onde estão os corpos gordos?** Um levantamento de estudos na Linguística Aplicada (Crítica). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.

RAMOS-SOARES, Wilker. “A escola foi o lugar mais tóxico para meu corpo transitar”: autoetnografia de um corpo gordo na escola. *In: II SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS*, 2021, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2021. p. 1-15.

RAMOS-SOARES, Wilker. Des(re)territorializações da minha identidade docente registradas em diários-reflexivos: (des)encontros com a Educação Linguística Crítica. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 9, p. 230-244, 2022a.

RAMOS-SOARES, Wilker. “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”: registros (auto)biográficos (de)marcados em meu corpo. *In: VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE*, 7., 2022, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2022b, p. 1-10.

REES, Dylis Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/22366385.26003>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003>. Acesso em: 9 fev. 2022.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

RIBEIRO, Marlana Carla Peixoto. **Discursos de ódio em comentários sobre postagens de celebridades femininas brasileiras no TikTok: Reflexões para uma Educação Linguística e Digital Crítica**. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

RODRIGUES, Michael Douglas. **Praxiologias de educação linguística crítica em um cursinho popular: uma autoetnografia docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RODRIGUES, Michael Douglas. **Ateliê pedagógico: construções de materiais didáticos na formação crítica de professores/as de língua inglesa**. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In: SEB/MEC (org.). Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004. p. 14-59.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública**. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SABOTA Barbra; GOTTARDI, Letícia; RAMOS-SOARES, Wilker. MESCLA - The Podcast!: possibilidades outras na educação linguística crítica via mídias digitais. *In: REIS, Marlene Barbosa*

de; RODRIGUES, Olira Saraiva; FRANK, Hélvio de Oliveira; SUANNO, João Henrique (org.). **Educação, linguagem e tecnologias: possibilidades interdisciplinares de formação integral e compromisso social.** Anápolis, Editora UEG, 2022.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (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.

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, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/154/9911>. Acesso em: 9 fev. 2022.

SARAMAGO, José. **A viagem.** Alfragide: Editorial Caminho, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (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. 251-261.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na Linguística Aplicada: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. *In*: SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta. (org.). **Movimentos críticos em educação linguística: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa.** São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-176.

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

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. **Post qualitative inquiry.** Australia: Keynote lecture, 2014.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. **Sobre os ossos do Brasil.** Le Monde Diplomatique Brasil. 16 nov. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/sobre-os-ossos-do-brasil/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

WALSH, Catherine E. On Decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. *In*: MIGNOLO, Walter D; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis.** Durham: Duke University Press, 2018. p. 81-99.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Material de divulgação sobre a Oficina-Colaborativa

**OFICINA-COLABORATIVA
CORPORIFICAR**

Conversas de Reexistência no
Alpendre da Educação Linguística Crítica

Mediador:
Mestrando Wilker Ramos-Soares
(PPG-IELT/UEG)

Supervisora:
Profa Dra Viviane Pires Viana Silvestre
(PPG-IELT/UEG)

**Esse é um chamado para você que sente que tem muito
pra falar e nem sempre encontra espaços de fala.
Vamos conversar?**

O QUE?

Essa é uma oficina-colaborativa que tem como objetivo criar uma rede de partilhas sensíveis de vivências e experiências diversas e plurais.

QUEM?

Para você que é estudante de licenciatura em Letras em alguma instituição de Ensino Superior aqui no Estado de Goiás (pública ou privada).

QUANDO?

Nossos encontros acontecerão semanalmente nas tardes dos sábados de outubro e novembro, começando no dia 09/10 e finalizando no dia 27/11. Serão, no total, 8 encontros síncronos com 2 horas de rodas de conversas e debates.

QUANTO?

Essa é uma atividade 100% gratuita, porque conversa boa é conversa de graça! E, ainda terá um certificado de 25 horas para usar como atividades complementares (mimo dos Laboratórios LIM-LIFE do PPG-IELT/UEG).

ONDE?

Nosso alpendre será virtual, e nossas conversas acontecerão inteiramente de forma remota via plataformas do Google. E, por causa do pouco espaço nesse alpendre, as vagas serão limitadas.

COMO?

Basta se inscrever através da plataforma entre os dias 25 e 30 deste mês (setembro), confirmar sua inscrição, receber nosso e-mail com todas as informações e aparecer para o nosso primeiro encontro dia 09/10. E, de quebra ainda conhecerá um grupo super massa de pessoas diferentes.

Inscrições



ou toque aqui

Ainda ficou com dúvidas ou
quer mais informações?

mande e-mail para
w.rsp@outlook.com



ou mensagem no WhatsApp para
(62) 9 9803 9843.



E, para você que irá se inscrever,
até daqui a pouco!



ANEXOS

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: [REDACTED]

Pesquisador: WILKER RAMOS SOARES

Área Temática:

Versão: [REDACTED]

CAAE: 48210021.3.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

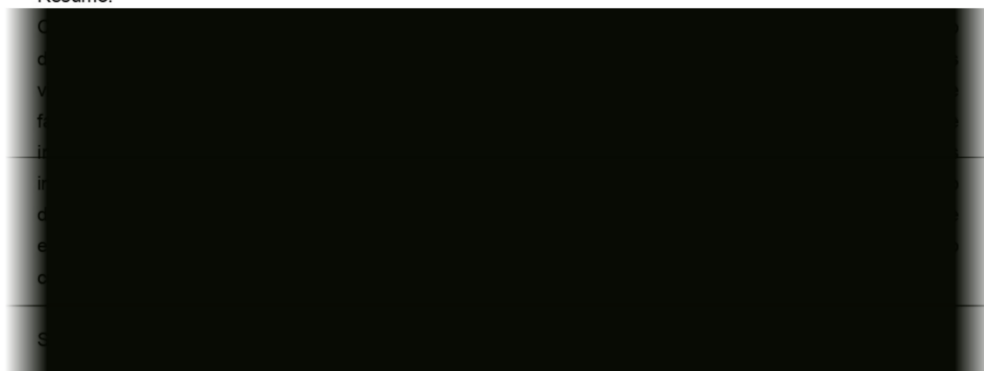
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.945.878

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1775462.pdf", de 18/08/2021) e projeto detalhado ("projeto_de_pesquisa_cep_wilker_[REDACTED]_2021.pdf", de 18/08/2021).

Resumo:



Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903

UF: GO Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.945.878

Básicas do Projeto	ETO_1775462.pdf	14:33:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_cep_wilker_2021.pdf	18/08/2021 14:33:02	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_atualizado_wilker_2021.pdf	29/06/2021 12:50:21	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	orientacao_mapa_mental.pdf	29/06/2021 12:39:35	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	orientacao_auto_narrativa.pdf	29/06/2021 12:38:54	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	orientacao_atividade_1.pdf	29/06/2021 12:38:19	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	projeto_das_oficinas_anexo.pdf	29/06/2021 12:36:13	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	anexo_questionario_inicial_de_autoidentificacao.pdf	24/06/2021 22:20:39	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_assinado.pdf	24/06/2021 22:19:05	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	curriculo_lattes_viviane.pdf	24/06/2021 18:07:05	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	curriculo_lattes_wilker.pdf	24/06/2021 18:05:48	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/06/2021 10:56:39	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada_ewerton.pdf	17/06/2021 10:53:53	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	15/06/2021 16:46:02	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Viviane.pdf	15/06/2021 16:17:24	WILKER RAMOS SOARES	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Wilker.pdf	15/06/2021 16:11:03	WILKER RAMOS SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 4.945.878

ANAPOLIS, 01 de Setembro de 2021

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903

UF: GO **Município:** ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br