

AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: REGISTROS AUTOETNOGRÁFICOS A SEIS MÃOS

AFFECTIV(ART) AND TEACHER EDUCATION: AUTOETHNOGRAPHIC RECORDS IN SIX HANDS

Barbra Sabota¹, Santhiago Veiga de Jesus², Vitória Silveira³

¹ Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3100-259X>
barbra.sabota@ueg.br

² Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO, Brasil
<https://orcid.org/0009-0009-2363-1925>
santhiagoueg@gmail.com

³ Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO, Brasil
<https://orcid.org/0009-0005-5535-0221>
vitoria.maria.ss@hotmail.com

Recebido em 30 de janeiro de 2025

Aceito em 01 de abril de 2025

Resumo: Neste estudo nos propomos a *sentipensar* atravessamentos de vivências artísticas e afetivas na construção da identidade docente de professores/as em formação. Partimos do entendimento de que a arte, em suas múltiplas formas de acontecer, não apenas ocupa um lugar na experiência cotidiana, mas também desempenha um papel importante no desenvolvimento de sensibilidades, percepções e modos de ensinar e aprender. Desta forma, revisitamos, em conjunto, algumas memórias em que a arte se fez presente em diferentes etapas da vida do segundo autor, à época redigindo seu Trabalho de Conclusão de Curso. Tecemos, a seis mãos e em perspectiva autoetnográfica, as construções de sentidos durante sua primeira infância, educação básica e vivências na universidade. Para isso, utilizamos desenvolvemos uma autoetnografia, como possibilidade de caminho sensível na construção de um texto atravessado por experiências *sentipensadas* e corporificadas. As discussões sobre vivências e formação que emergem ao longo do trabalho podem, dessa maneira, propor uma auto-reflexão crítica da formação docente. Assim, refletimos juntos/as sobre a arte e a linguagem na formação de professores/as, incluindo nossa própria formação, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. *Corpovivências* banhadas do que chamamos aqui de *afetividade* são problematizadas propondo um giro no olhar para a educação linguística e a formação docente. Para realizar esta análise, utilizamos escritos autoetnográficos (Bochner 2013; Takaki, 2020) que nos permitem explorar e *sentipensar* corpovivências (Almeida, 2023) de maneira mais intencional. Além disso, com o estudo também procuramos compreender como tais experiências artísticas dialogam com nossos processos de formação, atravessando as escolhas pedagógicas que fazemos e a forma como enxergamos o ensino como uma prática emancipatória para um devir docente outro.

Palavras-chave: Arte. Corpovivências. Decolonialidade. Autoetnografia. Formação docente.

Abstract: In this study we propose to feel and think from interweaving movements of artistic and emotional experiences in the construction of the teaching identity of teachers in training. We start from the understanding that art, in its multiple forms of occurrence, not only occupies a place in everyday experience, but also plays an important role in the development of sensibilities, perceptions and ways of teaching and learning. In this way, we revisit, together, some memories in which art was present at

different stages of the second author's life, at the time he was writing his undergraduate final paper. We cross and analyse the meaning-making processes during his childhood, basic education and first experiences at college. To do this, we use autoethnography, as a possibility of a sensitive path in the construction of a text crossed by felt and embodied experiences. The discussions about experiences and training that emerge throughout the work can, in this way, propose a critical self-reflection of teacher education. Thus, we reflect together on art and language in teacher education from a critical and decolonial perspective. Bodily experiences immerse in what we call affective art here are problematized, proposing a shift in perspective towards linguistic education and teacher training. To carry out this analysis, we used autoethnographic writings (Bochner 2013; Takaki, 2020) that allow us to explore and feel-think about our personal experiences (Almeida, 2023) in a more intentional way. Furthermore, with the study we also seek to understand how such artistic experiences dialogue with our training processes, going through the pedagogical choices we make and the way we see teaching as an emancipatory practice for a different professional experience.

Keywords: Art. Embodied experiences. Decoloniality. Autoethnography. Teacher education.

Temos tempo de recuar. Temos coragem de voltar ao ponto de partida.

Cândido Portinari

TEMOS CORAGEM DE VOLTAR AO PONTO DE PARTIDA

Abraçar a nostalgia pode ser um ato de reencontro que reforça nossa conexão entre passado e presente. Construimos, a partir desse movimento, novos sentidos e leituras sobre como esses aspectos ainda nos atravessam. Desde a louça refinada guardada para a visita e jamais manuseada no dia a dia, até a forma como familiares reagem às nossas tragédias particulares comuns da infância e recebem – ou não – nossas expressões de sentimentos, é possível notar: podemos ser formados e transformados sob influência do ambiente (Dusavitskii, 2019; Vigotski, 2017). E nessa (trans)formação, giramos olhares sobre aspectos da construção identitária como docente de língua(gens) que são atravessadas pela arte. Assim, iniciamos este estudo com o entrelaçamento de nossas performances para uma escrita corporificada em que nossas subjetividades, olhares e palavras se imbricam.

Nossas mãos se uniram na universidade para criar vivências em que nos permitimos afetar-nos enquanto percorríamos uma jornada de escrita e coorientação de pesquisa acadêmica. À época da pesquisa, o segundo autor deste estudo era licenciando em Letras Português-Inglês e estava sendo acompanhado por duas

professoras em distintos estágios de formação continuada. Santhiago relata suas *corpovivências*¹ a partir de seu espaço socialmente marcado: um jovem homossexual e negro, com talento para o artesanato e o olhar apurado para o belo e as artes. A primeira autora, é professora universitária e pesquisa Letramentos Críticos, engajando-se em estudos que se dediquem ao combate à desigualdade, à mitigação da violência, a favor da justiça social. Contudo, suas *corpovivências* são sentidas a partir do lugar da mulher-mãe, da professora atarefada que vive às voltas com seus prazos, mas prioriza relações interpessoais, dentro e fora da academia. Nosso último par de mãos, Vitória, uma jovem mestranda, também é atravessada pela arte de múltiplas maneiras e conecta isso às ontoepistemologias rizomáticas. Em sua trajetória, *sentipensa*² questões de gênero e afetos e procura tensionar olhares sobre como performances feministas podem estar presentes nos mais diversos contextos. Nós três, além de professor/professoras de inglês, somos entusiastas do crochê e do quanto as linhas nos aproximam, nos acalmam e nos enlaçam. Acreditamos que *sentipensar* o processo de afetividade na educação linguística crítica constrói uma ponte suave por meio das artes. Foi na experiência de nos aproximarmos um/as do/as outro/as, sentir e deixarmos nos afetar pela escrita e, pelas *corpovivências*, que construímos este artigo a partir da pesquisa inicial.

Para isso, utilizamos o estudo autoetnográfico (López, 1999) para relatar, revisitar e refletir criticamente sobre as experiências do segundo autor. Fazemos isso como um resgate de memórias relacionadas com a forma que constrói sua identidade docente, *sentipensando* múltiplas formas de performar. Nos permitimos, assim, entrelaçar memórias novas sobre como foi acompanhar este processo sobre identidades em constante devir e (re)construção. Para isso, nos apoiamos em Rey (2002) para seguir com um estudo que envolve expressões artísticas e exige de forma intensa o exercício da razão e da sensibilidade. Foi importante estarmos juntos/as ao longo do processo de supervisão, escrita e, agora, reescrita e poder compartilhar nossas impressões sobre os materiais empíricos, sobre as leituras e

1 Almeida (2023, p. 23), define “*corpovivências* como possibilidade de criação de caminhos outros de ser, estar, pensar, enxergar, escutar, sentir, conhecer, enfim, viver o horizonte decolonial” (p. 23).

2 O termo *sentipensar* foi criado por Torre (1997) e indica o processo em que exercemos pensamento e sentimento juntos, sem uma separação dualística.

percepções. Foi dessa maneira que transformamos o texto inicial em nosso, pois o tecemos a partir de nossas impressões em conjunto, de modo que este é um texto outro, assim como nós, que nos transformamos a cada encontro.

Com isso em mente, buscamos revisitar os relatos redigidos em formato de memória a fim de identificar e problematizar como a arte está presente e se faz importante para a emergência das subjetividades e do sensível em eventos de Letramentos Escolares. Entendemos que “a história pessoal deve se tornar o trampolim para uma compreensão maior” (Fortin, 2009, p. 83) e que nossas experiências, emoções e sentimentos são ativadas em uma pesquisa para a construção de sentidos (Monte Mór, 2000). Portanto, acolhemos esta ideia e partimos daí, nos predispondo, também, a repensar certas hierarquias históricas pertinentes ao campo artístico e acadêmico e desafiando algumas colonialidades.

Alinhamo-nos a Gramacho (2024, p 36) quando ele afirma que “[...] ser narrador de si mesmo não é uma tarefa simples. É um aprendizado árduo, que busca compreender a própria vida enquanto a vida acontece.” Ao considerar todos os atravessamentos que a arte percorreu na vida pessoal, escolar e profissional de um jovem negro homossexual que sonhava ser professor, a autoetnografia parecia a nós, orientadoras, o caminho que daria mais suporte e acolhimento para aquele graduando. Isso seria fundamental para que ele ganhasse confiança em si e em sua trajetória, o que resultou em um relato multimodal crítico reflexivo e autoetnográfico. Como reitera Ono (2018, p. 60), na autoetnografia há uma dimensão complexa que demanda “a busca por um equilíbrio entre o rigor metodológico e as emoções, os sentimentos e o processo criativo”. Isso requer de pesquisadores/as maturação (intelectual, emocional, profissional, acadêmica etc.) e a colaboração de pares, então sabíamos que juntos/as cresceríamos.

O presente estudo é dividido em três seções intermediárias: na primeira, “Corações vermelhos em papel criativo: revisitando memórias”, são compartilhadas experiências artísticas da infância do jovem professor ao lado de mulheres de sua família, discutidas a partir de leituras feministas decoloniais. Na segunda seção, “Pontos ainda incertos: recosturando a vida em meio às artes”, os projetos e acontecimentos dos anos finais do ensino fundamental e as vivências no ensino médio

em um colégio em tempo integral são revisitados para problematizar como afetaram a formação identitária do segundo autor do texto. Na terceira, “Bordados em formação - Relacionando identidade docente, artes e educação linguística crítica”, são retomadas memórias recentes da universidade e o encontro com a educação linguística crítica, bem como com as coautoras. Encerramos nosso texto, “Corações em devir - considerações sobre o estudo”, com o resgate dos pensamentos apresentados previamente e enfatizando a importância da pesquisa autoetnográfica para um professorar outro.

CORAÇÕES VERMELHOS EM PAPEL CRIATIVO: REVISITANDO MEMÓRIAS

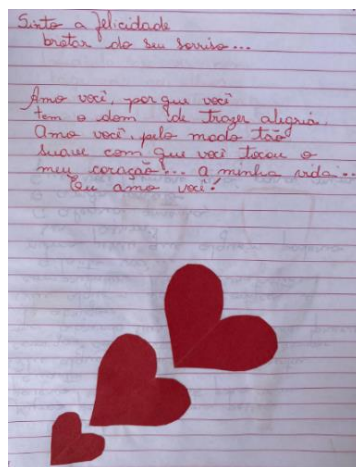
Ao revisitar memórias para este estudo, pudemos entender como ser introduzido à arte/construções artesanais por meio de relações de afeto familiar corporificadas possibilitam um olhar corporificado e sentipensado sobre identidades. No caso específico, a linguagem sensível e amorosa das avós e da mãe culminou na formação de um olhar diferenciado para a cultura e à produção de saberes do segundo autor. Elas são mulheres que cresceram em zonas rurais no interior de Goiás com a ideia da própria sobrevivência como motivação. Buscaram, a partir disso, trabalhos ainda na infância e assumiram responsabilidades adultas logo cedo. Mesmo diante de todas as dificuldades sociais, se conectavam com o artesanato de maneiras distintas, o utilizando para externalizar emoções e criar conexões com outras mulheres da família. Faziam isso por meio de bordados e peças em tricô para o enxoval de bebês recém-nascidos, inclusive o de Santhiago. Insta notar como a arte se faz presente logo no início desta seção com o propósito de tensionar o ato de tecer, que traz em si o ato de cuidar, de preparar para algo especial. São artes feitas com as mãos que transmitem carinho e ancestralidade, mas que, com o passar dos anos, foram perdendo seu valor junto às famílias que preferem peças industrializadas e padronizadas. O ato de esperar uma criança era comunitário para todas as mulheres que teciam seus enxovais. Com a correria dos tempos atuais, este momento de partilha e de tecer o tempo da vida tem se perdido. Para além do incentivo ao consumo, perde-se o momento da partilha em comunidade e/ou família.

Aos poucos vai se desenhando uma nova forma de ser e viver, prejudicial a muitos/as, acelerada e movimentada pelo consumo.

Souza, Martinez e Figueiredo (2019) defendem a reintrodução de corpos não-brancos, antipatriarcais, antirracistas, anticapitalistas e anti-heteronormativos como aspecto significativo no reconhecimento, questionamento e interrupção de prejuízos causados pela colonização. Quando fechamos os olhos para as peças feitas à mão, estamos negando os corpos que produzem aqueles artefatos, reduzindo o valor dessas peças e negando a relevância dos momentos coletivos para o fortalecimento identitários. Como apontam Monte Mór, Ifa e Ono (2021, p. 540), o neoliberalismo imprime um ritmo acelerado individualista na sociedade, de modo a sufocar a reflexão, a troca de ideias e até mesmo o “carinho pelo outro [de se ter] uma preocupação pelo outro, de que o outro importa”. As mulheres da família Veiga de Jesus, embora convivessem com o artesanato e herdassem técnicas e ensinamentos envolvendo tais construções, não compreendiam as singularidades construídas a partir de suas *corpovivências*. Elas se conformavam com o papel socialmente atribuído a elas – mulheres negras de baixa renda, da zona rural – e não percebiam seus trabalhos como arte.

A vida de Santhiago seguia repleta de arte, sem que este termo rondasse o local. O modo como sua mãe o entretinha e o envolvia carinhosamente em seus recorte de papel criativo. Em ato de cuidado amoroso, mãe e filho recortavam figuras diversas em papel colorido e construíam suas colagens, compartilhando tempo e deixando-se afetar um pelo outro. Na imagem que reproduzimos a seguir, trazemos um exemplar de uma das criações da dupla em um momento de lazer durante a infância do futuro aluno de Letras. Sua mãe o envolvia com poesias autorais e o convidava a construir sentidos nas obras singelas de colagem em papel pautado. Esta mãe estava embalando seu filho em sonhos e criando mundos com ele por meio do que neste texto discutimos como *Afetividarte*, pois é na junção da afetividade e da arte que estamos apoiando nossos argumentos neste estudo.

Fig. 1



Fonte: Acervo pessoal, 2012.

Os artefatos criados pelas avós e pela mãe do segundo autor (as peças de enxoval e colagens) exprimem sensibilidade e podem simbolizar a resistência à ideia da arte elitizada – ligada a reproduções clássicas ou atreladas a um alto valor monetário, inacessível para diversos grupos e de circulação restrita a poucas pessoas que têm acesso a museus – e a coloca em um patamar mais próximo das vivências e subjetividades, como algo construído a partir de um propósito relacional. Ou seja, quem a constrói dedica atenção aos seus sentimentos por meio de relações simbólicas, por isso, *afetividarte*. O principal nessa situação deixa de ser o objeto, e o foco se estabelece na emocionalidade (Duarte Júnior, 2002). Ressaltamos esse aspecto *sentipensado* para mostrar como a arte também é um ato de resistência, visto que Aparicio e Blaser (2008) afirmam que a modernidade nega a existência de corpos socialmente excluídos ao privá-los de validade e da possibilidade de coexistir no tempo. Para eles, tal negação é a própria colonialidade. Ainda que o artefato não seja grandioso em termos de valor comercial, quem o constrói entrelaça sensações, emoções, reflexões e compartilha saberes. Buscamos estender essa compreensão

para o que podemos construir em aulas de língua(gens), como vemos ao longo do estudo, sobretudo por meio da multimodalidade³.

A artista brasileira Rosana Paulino é uma mulher negra que utiliza sua arte como forma de resistência. A partir de uma estética multimodal, Paulino anuncia sua posição na sociedade enquanto explora as temáticas da decolonialidade e do feminismo. Sua arte nos inspira por ser uma forma de resistência que denuncia o poder de uma minoria que monitora a economia, a política, e até mesmo como a história é narrada, o que limita elementos essenciais na constituição do ser, como gênero, raça e subjetividade.

À guisa de exemplo, trazemos sua obra *Bastidores* (Paulino, 1997). Em sua construção, Paulino recorre ao uso de materiais de pouco valor social e lidos como femininos através de um viés negativo: o bastidor, a linha, a agulha e o tecido. Essa leitura ainda é feita a partir de uma visão colonial, que liga tais materiais à produção⁴ de bens que trazem consigo a noção de utilidade, caindo na banalização. Paulino utiliza esses componentes de maneira disruptiva e os ressignifica ao cerzir as bocas e/ou os olhos de mulheres negras em fotografias impressas em tecido e presas a bastidores para bordado. A obra denuncia as inúmeras violências e apagamentos sofridos por estes corpos e nos faz pensar sobre como a arte comunica e afeta as pessoas, convidando-as à uma reflexão crítica. Sobre este trabalho, a artista comenta:

[...] Dentro desse pensar, faz parte do meu fazer artístico apropriar-me de objetos do cotidiano ou elementos pouco valorizados para produzir meus trabalhos. Objetos banais, sem importância. Utilizar-me de objetos do domínio quase exclusivo das mulheres. Utilizar-me de tecidos e linhas. Linhas que modificam o sentido, costurando novos significados, transformando um objeto banal, ridículo, alterando-o, tornando-o um elemento de violência, de repressão. O fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição no mundo. (Paulino, 1997, s.p.)

3 A multimodalidade, grosso modo, contempla a união e/ ou fusão de múltiplas formas de construção de sentido a partir de elementos que compõem um texto, quer sejam, gráficos, visuais, sonoros, imagéticos, verbais, gestuais, cinestésicos, táteis, entre outros.

4 Durante este trabalho sempre me refiro ao artesanato como algo *construído*, e não *produzido*, na intenção de enfatizar a ideia da afetividade por trás do objeto. Aqui utilizo *produção* para remeter à criação artística enxergada como algo supérfluo ou destinado a classes sociais privilegiadas quando fogem do caráter utilitário. (Goldschmidt, 2004).

Fig. 2



Fonte: Rosana Paulino, *Bastidores*, 1997.

Além de provocar o espectador com o título da obra *Bastidores*, denunciando que essas mulheres não são vistas, e estão sempre em segundo plano sustentando o espetáculo, a artista propõe uma recontextualização de linhas e tecidos, construindo uma nova semiose em que violências sofridas por mulheres atravessam este espaço. Os materiais inofensivos orbitam agora o espaço da tortura, o ambiente doméstico deixa de ser seguro e afetuoso e representa perigo.

Trouxemos duas ideias de como a arte pode afetar, deslocar o sujeito, (re)construir sentidos e fazer emergir emoções a partir das quais podemos *sentipensar* questões sociais, históricas, pessoais discutindo-a como produção cultural. Discutimos na sequência, como a arte prepara para a resistência e acolhe por afinidades ajudando a lidar com os desafios do crescimento.

PONTOS AINDA INCERTOS – RECONSTRUINDO A VIDA EM MEIO ÀS ARTES

Le Goff (1990) aponta que a memória social pode representar uma possibilidade de discutir problemas do tempo e da história em que a memória esteja em retraimento. Assim, o estudo da memória social pode funcionar como uma ferramenta essencial no entendimento de dinâmicas entre o tempo e a história, já

que oferece um olhar profundo sobre como grupos, especialmente os minorizados, constroem e preservam suas narrativas coletivas. Em tempos de democracias fragilizadas, liberdades ameaçadas e totalitarismos avançando, é importante pensarmos, como educadores/as linguísticos/as, em alternativas de trabalho com o Letramento Crítico que preservem a memória. Sentipensamos, a partir disso, um caminho que cuide da saúde mental e do bem-estar das pessoas, criando espaços de escuta e partilha a fim de reduzir a ansiedade e construir diálogos corporificados (Sabota, 2021).

Ao discutir a memória como ferramenta de preservação de narrativas de grupos historicamente silenciados, Lélia Gonzalez (1984) nos diz que a memória, além de resgatar uma história que foi negada, também pode tornar-se uma força política que desafia as “narrativas oficiais”. Nesse sentido, nas palavras da autora:

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. [A] consciência exclui o que [a] memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência (Gonzalez, 1984. p. 233-234).

Assim, podemos dizer que a memória é também uma forma de resistência cultural e política, auxiliando a manter vivas as histórias de quem foi silenciado, resistindo aos discursos ideológicos que controlam a narrativa da história que é contada. Ao retomar às memórias por meio de leituras de artefatos e/ou reconstrução de registros de lembranças, estamos ativando, para além da função mnemônica base. Estudamos, dessa maneira, como sugere Smolka (2000, p. 186), os “meios, os modos, e os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura”. Fazer desta experiência um evento coletivo e colaborativo pode ser também uma oportunidade de cuidar da memória social ou, em menor escala, uma ação que construa e restaure sentidos coletivos e comunitários.

Reforçamos o potencial transformador dessa perspectiva ao notar que a experiência com a desigualdade social se inicia no processo de iniciação social das

crianças e jovens – a escola. Libâneo (2012) discute um dualismo perverso que prevê uma escola de conteúdos para os ricos e outra de acolhimento para os pobres. No entanto, esse olhar, voltado para a classe social, nublou a visão do autor que não percebeu que nem todos/as os/as pobres experimentam a escola da mesma maneira. Há *corpovivências* que são indesejadas até na “escola de acolhimento” prevista por Libâneo(2012, p. 12): pessoas fora da idade regular, pessoas com deficiência, pessoas de comunidades quilombolas, ribeirinhas, pessoas negras, gordas e/ou da comunidade LGBTQIAPN+ entre tantas outras.

Contudo, a arte, mais uma vez, tem um espaço especial nesta nossa discussão. O jovem professor em formação que escrevia sua autoetnografia, relata que estudou toda a educação básica e superior em instituições públicas. Para um jovem, pobre e negro conseguir concluir os estudos em idade regular e chegar à universidade pública é preciso muita determinação, apoio e esforço coletivo. No ensino fundamental, o *bullying* quase venceu, mas o jovem, com o apoio de sua família, persistiu e foi procurando espaços, de fato, acolhedores.

Durante os primeiros anos de implementação dos projetos modelo de colégios em período integral em algumas cidades no interior de Goiás, enquanto cursava o ensino médio entre os anos de 2017 e 2019⁵, o segundo autor deste texto viu a arte de novo em sua vida. A disciplina intitulada Projeto de Vida era uma oportunidade de incentivar a autonomia dos/as estudantes, incentivando-os/as a refletir sobre seus próprios sonhos e o que desejavam para o futuro nos âmbitos pessoal e profissional. Para que alcançassem tal objetivo, a escola oferecia, além das disciplinas cobradas na Base Nacional Comum Curricular para as séries em questão, um núcleo diversificado com coordenação própria que cuidava mais atentamente do desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos estudantes.

O Projeto de Vida oportunizou o autoconhecimento e escolha da docência como futura profissão. O corpo docente dedicava-se a estar com os/as estudantes e

5 O estágio curricular obrigatório do, então, licenciando foi cumprido nesta mesma unidade escolar de ensino médio em tempo integral, cinco anos após a conclusão da educação básica. Infelizmente, a realidade atual do colégio, alunos/as e equipe é oposta às experiências que irei narrar. Devido à pressão para êxito em avaliações externas e reformas estruturais na unidade, o respeito aos projetos dos/as estudantes e a motivação tão importante nesta fase escolar não tem mais tanta força.

orientá-los/as com sensibilidade, mostrando-se preparados/as para lidar com as demandas e as dificuldades que jovens enfrentam em momentos vulneráveis como o pré-vestibular. Embora o colégio ainda tivesse muito forte em seus valores o discurso tecnicista que associa o valor do indivíduo à aprovação em vestibulares e a inserção no mercado de trabalho (D'Ávila *et al*, 2011), algumas disciplinas respeitavam o espaço e o tempo do corpo discente, como os Clubes Juvenis⁶, responsáveis por movimentar a escola a partir das escolhas dos/as alunos/as. Neles era possível, sem o acompanhamento direto de um/a docente, ter reuniões semanais com jovens de diferentes séries do ensino médio que frequentavam a unidade escolar e que apresentassem interesses em comum para planejar e executar propostas coletivas.

No segundo semestre de 2018, em colaboração de algumas amigas, Santhiago propôs o clube juvenil *Mãos Mestras* com a proposta de trabalhar o artesanato com material reciclável, como tampas de garrafa, lacres de latas de refrigerante e jornal baseado em séries e filmes famosos da cultura *pop*.

Fig. 3



Fonte: acervo pessoal, 2018

6 Parte do núcleo diversificado da Escola da Escolha, os Clubes de Protagonismo Juvenil são uma oportunidade de exercer a autonomia dos estudantes. São grupos organizados pelos próprios alunos com base em seus interesses, como esportes, cultura, tecnologia, literatura, artes ou outras áreas. O objetivo é desenvolver habilidades socioemocionais, a liderança e a capacidade de trabalho em equipe, além de promover maior engajamento na vida escolar. Disponível em: <https://iceabrasil.org.br>. Acesso em: 14. nov. 2024.

Foi formado um grupo de quinze pessoas, o limite imposto pelo colégio e majoritariamente feminino, recorrente do seu círculo social da época, pois como homem cisgênero e homossexual, ele se sentia ameaçado em manter relações próximas com homens heterossexuais pela possibilidade de tornar-se motivo de comentários homofóbicos. Na equipe, havia conforto e acolhimento. A amizade era nutrida há vários anos, com algumas desde outras escolas, sempre atravessada pela arte manual, pelas conversas e pelos sonhos compartilhados. Isso construía um ambiente seguro durante os encontros o que tornava possível se expressar como quisesse. O sorriso no rosto e o orgulho de ostentar sua arte mostra que a escola pode ser um lugar de construir afetos em ambientes onde a interação não-hierarquizada deixa emergir espaços de fala (Silvestre, 2016), onde nos constituímos humanos mais sensíveis e abertos ao diálogo, às diferenças e mais fortalecidos para encarar as durezas da vida de adulto. O tempo, naquele espaço, era redimensionado para caber mais vida; a voz de todos/as nos Clubes era ouvida de modo igualitário; a arte pulsava os/as inspirando. Tanto que quatro desses/as quinze colegas seguiram carreira docente, com formação na mesma universidade pública.

As chances de construir e expor coisas na escola e fora dela que os representassem era um fator estimulante que sempre os fazia querer voltar, por se sentirem vistos e ouvidos naquele ambiente. Pelos registros e discussões durante as sessões de orientação, associamos que a sensação era de vivenciar nos Clubes os espaços de fala, discutidos por Silvestre (2016), ou seja, locais propícios para desenvolver a agência discente cultivando a escuta ativa e o compartilhamento de emoções, reflexões, sensações visam proporcionar. A escola, quando acolhedora, pode fazer muita diferença na vida das pessoas, inclusive, auxiliando-as a tomar importantes decisões de carreira, como aconteceu conosco.

BORDADOS EM FORMAÇÃO - RELACIONANDO IDENTIDADE DOCENTE, ARTES E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Nossa relação surgiu na universidade e as linhas que nos aproximam vão se tornando mais espessas à medida em que nos imbricamos mais em nossas

vivências. Os trabalhos manuais nos fascinam e a simplicidade das construções dos artefatos que contam uma história nos intrigam. Somos instigado/as a planejar nossas aulas com provocações e intervenções artísticas multimodais de modo a envolver nossos/as alunos/as em um ambiente diferenciado para a aprendizagem. Nossas primeiras trocas sobre isso ocorreram ainda em 2020, o ano em que as atividades presenciais nas universidades foram suspensas, por causa da crise sanitária de COVID-19, e várias iniciativas foram tentadas a fim de impedir que nossos/as discentes dispersassem e abandonassem a licenciatura em Letras (Sabota, 2021).

Apesar de nosso envolvimento com trabalhos manuais se dar, em maior ou menor intensidade, desde a infância/adolescência acabamos nos afastando um pouco delas por causa das diversas atividades acadêmicas e o curto tempo livre. Contudo, durante a pandemia, foi comum várias pessoas começarem ou retomarem essas atividades e, assim, nos descobrimos com mais um assunto em comum: o crochê!⁷ Esse momento de extrema vulnerabilidade coletiva nos levou a priorizar práticas que geravam sensação de relaxamento e bem-estar em busca de manter a saúde mental sem grandes custos financeiros. Durante este período de medos e incertezas do isolamento social, muitas pessoas também encontraram nas artes manuais uma possibilidade de reconexão interna, reconciliando conflitos emocionais e exercendo o autoconhecimento. O estudo de Scardoelli e Waidman (2011) afirma que o engajamento em atividades manuais pode causar efeitos de relaxamento e conexão que preservam a saúde mental e aumentam a qualidade de vida. Apesar de o estudo delas se referir a um período pré-pandêmico e de as autoras se dedicarem a entender a saúde mental entre idosos/as em um grupo de artesanato, entendemos que os benefícios podem se estender a outras faixas etárias também. Em meio aos medos e angústias gerados pela Pandemia de Covid-19, potencializados pelo excesso de tela e propagação de notícias falsas, o contato com o artesanato nos trouxe a sensação de acalanto e bem-estar. Redescobrir as tintas e as linhas naquele

7 Além do crochê, cada um/a de nós se dedica a outros trabalhos manuais, como Santhiago que faz colagens, velas artesanais, cultiva e cria arranjos com plantas; Barbra faz tricô e roupas de bonecas; e Vitória que desenha e pinta em aquarela.

momento nos fez muito bem e, de certa forma, foi assim que nos enlaçamos pela primeira vez.

A atividade artística permite que quem a pratique materialize sua subjetividade criativamente abrindo caminhos para também a reinterpretar de diferentes formas sem a necessidade de uma validação racional externa. *Sentipensamos* como, por meio de nossas mãos, podemos criar peças com sentidos únicos e externar nossas impressões. Essa experiência com o artesanato não participa corriqueiramente das conversas acadêmicas. Entretanto, quando nos confidenciamos artesão/ãs, estreitamos nossas parcerias acadêmicas, nossa cumplicidade e nossas *corpovivências*. Entender como a arte afeta a subjetividade pode auxiliar o/a docente a acessar espaços de sua identidade, revisitar sua história, compartilhar suas emoções e elaborar sobre suas preocupações. Esse tipo de sensação de cumplicidade amplia a sensação de acolhimento pela escuta, o que traz mais organicidade, empatia e respeito para ouvir o outro nos espaços de fala criados (Silvestre, 2016). Assim, a *afetividarte* pode ocupar um espaço relevante na formação docente ensinando para a relação respeitosa à medida em que atua na recuperação de memórias afetivas, na mediação de conflitos, favorece a reflexão sobre si e sobre o outro e humaniza as relações. Nos termos de Monte Mór, Ifa e Ono (2021, p. 574), é tempo de pensar em um modo de educação que faça emergir “uma preocupação pelo outro, de que o outro importa” para que o espaço educacional possa corroborar vivências outras, menos desiguais, mais responsáveis pelo bem-estar coletivo, mais cidadão.

Espaços de fala não se dão apenas em contextos de oralidade. Uma alternativa viável para iniciar vínculos de confiança sem exposição diante de uma turma toda é abrir espaços de fala, é por meio da escrita de diários reflexivos sobre o processo de aprendizagem, práxis já consolidada em nossa trajetória docente (Sabota, 2012). Recuperando arquivos pessoais de quando o segundo autor era aluno da disciplina de Inglês 4 da primeira autora, na mesma instituição, ocasião em que se conheceram, percebe-se que o diário de aprendizagem reflexivo e dialogado era um tempo-espaço de registrar o empenho em aprender o idioma, mas também de como estava lidando com a pressão da pandemia, do cotidiano. No trecho, ele comenta

sobre seus *hobbies* e como estava utilizando vídeos de uma plataforma on-line para aprender a tecer peças e expandir seus repertórios na língua adicional.

[...] *As you know, I have many hobbies: candle making, collages, working with beads, karaoke... and now I am starting to crochet as well. But unfortunately, I didn't find any Brazilian YouTube channel teaching what I wanted to do, so I thought it was a great opportunity to look for some tutorials in English, so I can develop my listening and learn a new vocabulary. I learned new words like "Slipknot" which I thought was the heavy metal band but is just a basic knot used to attach the yarn to the hook. And "Clusters", a group of stitches together in the same place [...]* (Arquivo pessoal – Veiga de Jesus, 2021).

No trecho a seguir, retirado de sua autoetnografia realizada durante seu Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2024, ele relata como o resgate de memórias afetivas e culturais começaram a aflorar por meio dos trabalhos manuais.

Assim, comecei, com mais frequência, a preencher meu tempo ocioso com práticas artesanais que me levavam de volta à minha infância e resgatavam memórias de dias de descobertas no quarto de costura de minha avó. Ao mesmo tempo, estava construindo novos saberes na aquisição de uma nova língua e cultura a partir de práticas que antes julgava como não pertencentes à universidade (Acervo pessoal - Veiga de Jesus, 2024).

Percebemos que, a partir dos espaços de fala abertos via diário, a visão do professor em formação passou a ser transformada, ampliada de modo a ressignificar a relação com o espaço da universidade, com os recursos de aprendizagem e com os modos de acessar identidades. Ele mostra perceber, durante sua formação universitária, que há lugar para *corpovivências* e que o fazer acadêmico-científico pode ser também permeado de sensações, afeto, arte ou em alusão ao legado de Paulo Freire (2020), prenhe de vida e esperança. Freire (1996), ao discutir sobre o início da formação docente, justifica que o/a futuro/a profissional precisa entender que ensinar não se resume a transpor conhecimento, mas sim possibilitar sua construção. Estimula, assim, professores/as desde o início de sua formação a assumirem um papel de sujeito autônomo e ativo na construção de saberes, reconhecendo seu caráter libertador.

Argumentamos que, por meio de praxiologias permeadas de *afetividarte*, é possível atuar na formação docente de forma problematizadora, que leve o/a discente a questionar o modo de (re)produção de saberes e sentidos, as colonialidades, o espaço-tempo reservado ao corpo, à identidade, à cultura, à

reflexão dentro da universidade. Neste sentido, *corpovivências* artísticas podem contribuir para possibilitar aos professores/as e alunos/as o reconhecimento de seus corpos em uma instituição educacional, utilizando-as como ferramenta de entendimento e possível exposição de nossos sentimentos e emoções, explorando questões internas e contribuindo para nossa construção identitária. Para Melo (2003), as experiências artísticas ampliam as possibilidades que docentes e discentes têm de expandir seus repertórios e construir novos sentidos sobre o mundo, haja vista a variedade de linguagens em que podem se expressar a partir da multimodalidade.

Assim, ainda durante a graduação, nosso jovem autoetnógrafo já relatava como a experiência com as artes e as linguagens giravam seu olhar para possibilidades outras de exercer a docência (Sabota, 2020). Ele, então, passa a levar suas memórias afetivas, suas *corpovivências*, suas praxiologias para as aulas de Língua Portuguesa que ministra no ano de 2024. De volta à escola onde havia estudado, agora como professor estagiário, a arte é entrelaçada nas aulas de linguagem a fim de favorecer a criticidade, valorizar a memória e alcançar os/as discentes onde estão e os/as elevar com a criatividade. Adotamos aqui o conceito de Martinez (2000, p. 54), para quem a “criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personalógico”. Ou seja, aquilo que tanto havia inspirado o jovem na infância e adolescência, agora o acompanhava pela vida adulta e embasava sua práxis.

A proposta didática de um sarau literário multimodal foi implementada na terceira série do ensino médio, com os/as alunos/as e duas professoras de apoio. A turma contava com cinco alunos/as que necessitavam de atendimento educacional especializado e que eram avaliados/as separadamente, pois sempre eram excluídos/as pelos/as demais colegas. A fim de interromper esta narrativa e promover uma educação linguística que incluísse todos/as os/as alunos/as, o professor pediu que se dividissem em grupos e encontrassem alguma forma de representar uma tela,

poema ou característica da segunda fase do Modernismo Brasileiro⁸ de acordo com suas próprias visões, utilizando-se dos materiais e métodos que desejassem para criar suas performances e seus artefatos artístico-linguageiros.

Já cientes de que as escolas abrem espaço para a interdisciplinaridade, inclusive amparadas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2017), à época tudo foi planejado para colocar essa “ação em movimento” (Yared, 2008, p.162), haja vista o potencial percebido para acolher as incertezas e os riscos que poderiam advir. Ter experimentado na prática como essa possibilidade de aprender com produções artísticas atravessa subjetividades ajudou a construir confiança no processo. Ter pessoas com quem discutir sobre isso – as orientadoras que agora são parceiras de escrita – fundamentando em leituras e debates acadêmicos foi o suporte necessário em momento oportuno. A apreciação estética está presente na competência seis da área de linguagens na BNCC (Brasil, 2017), que a despeito de alguns problemas e críticas em sua constituição e aprovação, neste quesito nos contempla. A linguagem já tem sua dimensão multimodal, complexa e interdisciplinar reconhecida no documento, como nas seguintes habilidades:

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (Brasil, 2017, p. 496).

Desta forma, corroborando a ideia do que o que é visto como arte em nosso país ainda esteja ligada a interesses socioeconômicos que foram promovidos em nosso sistema educacional e ainda nos assombram, Goldshmidt (2004, p. 17) reitera que,

[n]o âmbito da educação brasileira observamos que a inserção da arte no processo educativo está historicamente associada às políticas educacionais que geralmente são definidas de acordo com os interesses socioeconômicos, que terminam por objetivar a formação de um

8 A opção por esta temática se deu em observação à bimestralidade e ao modo como a escola havia organizado os conteúdos curriculares tradicionais naquele ano. Nossa ação interveio na metodologia e não na seleção de conteúdos.

homem cindido entre o fazer e o pensar, assim como entre o pensar e o sentir. Formação compatível com os princípios da educação burguesa para atender as necessidades da divisão social do trabalho que produz a cisão do próprio homem.

Esta educação estruturada para beneficiar a classe dominante ainda impacta uma formação que tenta separar o pensamento, o sentimento e a ação, em que caminhos metodológicos que poderiam estimular o pensamento crítico são desconectados da prática e das emoções, limitando o desenvolvimento pleno dos/as estudantes, o que dialoga com a educação bancária tão criticada por Freire (2014), em que os/as estudantes aparecem no sistema educacional apenas como depósitos de informações, separando razão e emoção, pensar e fazer, focando no capital e ignorando a formação crítica.

CORAÇÕES EM DEVIR - CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Notamos, a partir dos entrelaces de nossas corpovivências, memórias e afetos, que a arte se faz presente em nossas vidas de maneiras múltiplas. Seja a partir de momentos intimistas em que nos recolhemos com nossas linhas para desembaraçar nossas ideias, no tempo de passamos com nossa família, cuidando dos/as nossos/as e de quem nos aquece o coração, ou ainda no apoio e esperar constante que encontramos em nossos/as parceiros/as de escrita e pesquisa acadêmica. Nosso olhar a partir da/com a *afetividarte* tem feito nossas ações ecoarem em espaços dentro e fora da universidade, mostrando que é possível transformar nossas práxis e vivências como a que relatamos e discutimos ao longo deste texto. Nesta escrita conjunta pudemos ampliar um estudo inicial, trazendo nossas corpovivências para somar e compor sentidos.

Ao discutirmos sobre o papel da arte, afetividade e formação de professores/as neste estudo, nos propomos a agir contra determinadas práticas racionalistas e coloniais que podem violentar corpos e suas subjetividades em salas de aula. Trata-se de uma maneira de trazer nossos esforços decoloniais em aulas de línguas e reforçar que a arte e o afeto não devem se separar em contextos de uma educação crítica, mas construírem caminhos múltiplos a partir/com eles. Entendemos com isso que pensar criticamente inclui não dicotomizar o sentir e o pensar, mas entrelaçá-los

nos mais diversos contextos e possibilidades que possam emergir – sem deixar o corpo e a memória de fora. Fazemos esse movimento neste espaço como um exemplo de engajamento autorreflexivo atravessado pelas subjetividades que nos constituem e, conseqüentemente, constroem nossa prática docente. Entendemos que este pode ser um movimento importante para desenrijecer a academia.

A arte e a linguagem atravessam nossas corpovivências porque nos compõem. Expressões artísticas como o artesanato, podem ir além do momento de construção ou possível apreciação: ela permite o compartilhamento de sentimentos e histórias. Ao revisitar as memórias construídas no clube juvenil, percebemos quanto do garoto ainda há no homem que se fez professor. O quanto Santhiago leva de si e das mulheres de sua vida aonde vai. Ao somar nossas mãos neste estudo nos permitimos afetar por nossas próprias vivências e artes. Descobrimos que ao compartilhar nossos talentos, compartilhamos também nossa sensibilidade e nos disponibilizamos ao encontro. A *afetividarte*, ao nos atravessar, desperta afetos, resgata memórias e amplia nossa percepção sobre nossas emoções e até mesmo sobre o mundo ao nosso redor, permitindo novas formas de reexistir. Podemos nos conhecer melhor e nos conectar através dela a outras pessoas, tempos, espaços, culturas. Nos afetamos, ou seja, nos movimentamos nos laços dessas conexões, por meio da arte e performamos este afeto pela linguagem nas narrativas multimodais em que recriamos essas histórias. Desejamos que este texto possa interpelar outras pessoas – professores/as, pesquisadores/as, licenciandos/as – a buscar a arte como meio de conectar-se à linguagem, a docência e a uma práxis mais repleta de sentido e afeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. R. **Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de Letras**: português e inglês. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

APARICIO, J. R.; BLASER, M. The “Lettered City” and the insurrection of subjugated knowledges in Latin America. **Anthropological Quarterly**, v. 81, n. 1, p. 59–89, jun./dez. 2008. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/236700930/The_Lettered_City_and_the_Insurrection_of_Subjugated_Knowledges_in_Latin_America. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DUARTE-JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. Ed. Campinas: Papirus, 2002.

DUSAVITSKII, A. K. Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvvente. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**.

Uberlândia: EDUFU, 2019. P. 265–283. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em 12 ago. 2024.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística. Tradução de Helena Melo, S. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 77–88, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961>. Acesso em: 8 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. Ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOLDSCHMIDT, L. **Sonhar, pensar e criar: a educação como experiência estética**. Rio de Janeiro: Walk, 2004.

GRAMACHO, L. **Que conto nos conta: a literatura inspirando a prática clínica**. Salvador: Laudo de Freitas; Solisluna, 2024.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acesso em: 27 jan. 2025.

LÓPEZ, G. L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Textura**, Canoas, n. 1, p. 45–50, jul./dez. 1999. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/v>. Acesso em: 4 out. 2024.

MELO, M. C. Artistic knowledge and Teachers' practices. In: *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, Aveiro, Portugal, 2003.

MONTE MÓR, W. Visíveis cenas invisíveis: o desenvolvimento do olhar (investigações sobre a leitura). **Claritas**: Revista do Departamento de Inglês da PUC, São Paulo, n. 6, p. 65–78, 2000.

MONTE MÓR, W.; IFA, S.; ONO, F. T. P. As pessoas são as suas histórias: uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópico**, v. 19, n. 4, p. 569–574, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23837>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PAULINO, R. Rosana Paulino: a mulher negra na arte [Entrevista concedida a] Jonas Pimentel. **Portal Geledés**. [s.p.] 13/04/2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 28 set. 2024.

REY, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, B.; TESSLER, E. (org.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. P. 123–140.

SABOTA, B. A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de Inglês: um convite à reflexão. **Revista Polyphonía**, v. 21, p. 1-14, 2012.

SABOTA, Barbra. Now what?! O dia em que a escola parou e as reinvenções docentes em tempos de covid. In: EGIDO, Alex [et al.] **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas (Organização). Goiânia: Scotti, 2021.p. 37-56.

SABOTA, B.; BORGES, L. M. de M. Relação ausência - presença no espaço virtual: considerações sobre a formação docente no Pibid/UEG/inglês/Anápolis e o Letramento Crítico. In: ROSSI, G.F.; SABOTA, B.; BORGES G.F. **Formação docente em tempos de ensino remoto**: desafios da teoria e prática no Pibid. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2024, v. 1, p. 13-34.

SCARDOELLI, M.G.C.; WAIDMAN, M.A.P. "Grupo" de artesanato: espaço favorável à promoção da saúde mental. **Esc Anna Nery** (impr.), Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 291-299, abr-jun. 2011. DOI: 10.1590/S1414-81452011000200011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/8rFYS4NwRtVVwBTPTbGRbKr/>. Acesso em: 08 maio 2025.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID**. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, V. P. V.; SABOTA, B.; PEREIRA, A. L. **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, p. 103-121, 2020.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 166–193, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmjgPbDQt56Jz3XXK9BRF/>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOUZA, L. M. T. M. de; MARTINEZ, J. Z.; FIGUEIREDO, E. H. D. 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**, v. 14, n. 5, p. 05–21, 2019. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3044>. Acesso em: 17 set. 2024.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Inter Letras**, Minas Gerais, v. 8, p. 01–19, abr./set. 2020. DOI:10.29327/214648.8.31-17. Acesso em: 8 ago. 2024.

VEIGA DE JESUS, S. **Diário de aprendizagem**. [manuscrito] Anápolis: [s.p.], 2021.

VEIGA DE JESUS, S. **Diário autoetnográfico**. [manuscrito] Anápolis: [s.p.], 2024.

YARED, I. O que é a interdisciplinaridade? In; FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 161-166.

Sobre os autores

Barbra Sabota

Professora efetiva em regime de dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás. Atua no curso de Letras Português inglês e no mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias. Áreas de concentração e pesquisa: Letramentos, decolonialidade, formação docente, educação linguística.

Santhiago Veiga de Jesus

Licenciado em Letras - Português/ Inglês e suas respectivas licenciaturas pela Universidade Estadual de Goiás. Professor de inglês da rede privada de educação básica.

Vitoria Maria Sá da Silveira

Licenciada em Letras- Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Mestranda em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Bolsista Capes.