

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INDISCIPLINA: REFLEXÕES DUOETNOGRÁFICAS DE PROFESSORES-PESQUISADORES-FORMADORES

*TEACHER EDUCATION AND INDISCIPLINE: DUOETHNOGRAPHIC REFLECTIONS OF
RESEARCHER-TEACHER-EDUCATORS*

Benyelton Santos¹, Sérgio Iifa²

¹ *Universidade Federal de Alagoas (UFA), Maceió, AL, Brasil*
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2641-2826>
e-mail: benyelton.santos@fale.ufal.br

² *Universidade Federal de Alagoas (UFA), Maceió, AL, Brasil*
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6586-0154>
e-mail: sergio.ifa@fale.ufal.br

Recebido em 31 de janeiro de 2025

Aceito em 01 de abril de 2025

Resumo: Vivenciando os desafios da prática docente contemporânea, nós, professores-pesquisadores voltamos nossos olhares para os processos de formação docente neste manuscrito. Objetivando um esforço transgressivo de reflexão sobre os processos de formação docente de professores de língua inglesa como língua adicional, este trabalho, escrito por meio de 4 mãos, visa dialogar as impressões de 2 professores-pesquisadores-formadores e suas vivências em uma jornada de formação, intitulada “Formação de Professores de Línguas Adicionais: diferenças e reexistências para o Bem Viver”, ocorrida no ano de 2022, em ambiente virtual com a presença de professores de língua inglesa e atuando em diversas cidades do Brasil. Buscamos registrar reflexões sobre a valiosa experiência vivida, repleta de emoções, dúvidas, pensamentos, alegrias, confusões, revelações e frustrações – nesse espaço formativo de/para professores em serviço. Optamos por uma metodologia duoetnográfica (Breault, 2016; Norris; Sawyer, 2012), tecendo uma escrita que passeia por dentro de vivências, memórias e afetos construídos na jornada de formação investigada. Nossos diálogos autoetnográficos trilham reflexões baseadas em relatos de professores-participantes, que discutem a questão da indisciplina de seus alunos em sala de aula. A escrita dialógica e colaborativa nos permitiu repensar visões e aprender novas lições sobre a complexidade da formação docente no contexto da jornada que experienciamos.

Palavras-chave: Duoetnografia. Educação. Formação

Abstract: Experiencing the relevant challenges of contemporary teaching practice, we, as teacher-researchers, turn our attention to teacher education processes in the present manuscript. Aiming for a transgressive effort of reflection on the teacher education processes of English language teachers as an additional language, this work—written through four hands—seeks to engage in dialogue about the impressions of two teacher-researcher-educators and their experiences in a training journey. This journey, titled “Additional Language Teacher Education: Differences and Reexistences for Well-Being”, took place in 2022 in a virtual environment, with the participation of English teachers working in various cities across Brazil. We aim to document reflections on this valuable lived experience, filled with emotions, doubts, thoughts, joys, confusions, revelations, and frustrations—within this formative space for and with in-service teachers. We adopted a duoethnographic methodology (Breault, 2016; Norris; Sawyer, 2012), weaving a narrative that navigates experiences, memories, and emotions built throughout the investigated training journey. Our autoethnographic dialogues explore reflections based on participant-teachers’ accounts, particularly discussing the issue of student indiscipline in the

classroom. The dialogical and collaborative writing process allowed us to rethink perspectives and learn new lessons about the complexity of teacher education within the context of the journey we experienced.

Keywords: Duoethnography, Education, Teacher-Education

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar no Brasil é um cenário desafiador para qualquer professor de línguas adicionais. Esteja a escola inserida na esfera privada ou pública, a sensação é que uma das tarefas do trabalho docente é ter que provar, todo dia, para nós mesmos, para os alunos, para os colegas de outras disciplinas e para a comunidade, que a escola é um espaço para aprender línguas adicionais.

Destacamos aqui a importância de um ensino de línguas que vise a formação de cidadãos (mais) críticos e conscientes do seu papel no mundo em que vivem. Neste sentido, entendemos que é a nossa tarefa, como professores, a (des)(re)construção de conceitos sobre educação, muitas vezes arraigados no imaginário social e ausentes de uma reflexão aprofundada e consciente. É necessário, portanto, um exercício de descolonização, ou seja, “desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres” (Walsh, 2014, p. 43). Nessa visão, podemos transpor a necessidade de reaprender para a docência. É preciso reaprendermos a ser professoras e professores de línguas. Tal reaprendizagem corrobora, na nossa visão, ao sentido que Freire (2015) propõe quando diz que o ato de ensinar é, também, um ato político.

Nesse sentido, como educadores e formadores de professores de línguas adicionais, nossa indignação e desafio aumentam quando identificamos a descrença por parte de alguns docentes, exatamente aqueles que deveriam se responsabilizar por essa tarefa. Além disso, é sabido que o ensino de línguas em todos os níveis requer responsabilidade e ação dos órgãos públicos e dos profissionais envolvidos e comprometidos para erradicar ou minimizar a situação caótica em que se encontra o ensino dessas línguas no estado, a saber: a falta de professores na rede estadual; a carga horária insuficiente de 1 hora semanal no ensino médio; o absenteísmo por parte dos professores; a descrença na aprendizagem das línguas inglesa e espanhola ou até mesmo na validade de aprendê-las tanto por parte dos alunos como de alguns

professores, dentre tantas outras. É nesse cenário em que atuamos na formação de professores.

A ideia de partir das experiências para construir coletivamente e democraticamente é algo que pode ser transposto quando se pensa em formação docente. Nesse sentido, este artigo se debruça sobre as vivências de docentes e formadores de professores e uma jornada de formação pensada nesses aportes e intitulada “Formação de Professores de Línguas Adicionais: diferenças e reexistências para o Bem Viver”, edição 2022 (doravante FORMBEV2022).

A seguir, apresentamos o contexto dessa jornada e discutimos o cunho auto/duoetnográfico (Adams; Jones; Ellis, 2015) da pesquisa. Logo após, trazemos a interpretação de alguns dados obtidos nessa experiência, no que diz respeito a microcenas específicas e tematizadas, nas quais ilustram a visão de alguns professores-participantes aos problemas vivenciados na sala de aula que evidenciam o comportamento dos alunos bem como as inquietações dos professores-participantes. A interpretação é apresentada em formato de diálogo entre os pesquisadores-formadores Prof. Me. Benyelton Santos (doravante Beny) e o Prof. Dr. Sérgio Iffa (doravante Sérgio).

CONTEXTO E APORTES TEÓRICOS DA JORNADA FORMBEV2022

A jornada FORMBEV2022 foi estruturada como encontros de formação de professores de línguas adicionais, cujo público-alvo são as professoras e professores de línguas adicionais, seja em formação inicial ou continuada, das redes pública ou privada, que também se sintam “inquietos” com suas práticas. Importante salientar que, ao abordar a formação de professores, parto do entendimento desta como um processo que permite uma aprendizagem contínua e novas reflexões acerca do fazer pedagógico. Ou seja, trata-se de um processo permanente, cujo objetivo é proporcionar aos professores participantes e formadores a percepção de que as escolas são “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (Giroux, 1997, p. 161).

Compreendemos que a formação ofertada não pode *não considerar* um Bem Viver (Acosta, 2016) entre os participantes, para que possamos, pelo menos, em

nossos círculos onde atuamos, combater a exploração e/ou sobrecarga de trabalho, o apagamento da importância da língua espanhola, a desvalorização do trabalho docente. Bem Viver, portanto, expressa uma afirmação política da necessidade e possibilidade de outras formas de se viver e revela-se como resistência e enfrentamento à colonialidade/modernidade que ainda perdura nas sociedades atuais.

A visão do Bem Viver preconiza uma mudança de paradigma que se apresenta atualmente: as epistemologias do pensamento hegemônico ocidental. Diante do sofrimento causado pelas atuais visões capitalistas e neoliberais, as quais valorizam o individualismo, o consumismo e a acumulação de bens e (portanto, de conhecimentos, também), práticas do Bem Viver promovem valores diferentes a essas características antidemocráticas (Mamani, 2010). Assim, como condutas decoloniais e alimentadas pelo Bem Viver, pretendo promover conscientização e uso de práticas de ensino-aprendizagem da língua adicional para valorização e construção cidadã e democrática para o bem viver de todas as espécies do planeta.

Reconhecemos que a nossa realidade, hoje, precisa que nós, professoras e professores, sejamos “agentes sociais participantes; ou seja, [mulheres e] homens que através da práxis autêntica (reflexão e ação), deixem de ser consumidores [...] e transformem o mundo” (Ifa, 2014). Dessa forma, refletindo sobre a sua prática dentro e fora de sala de aula, ser-lhes-á possibilitado (des)(re)construir-se não apenas como profissionais, mas também como seres humanos, “com capacidade para manter o mundo da forma que lhes convêm ou recriá-lo” (Op. Cit., p. 27). É o exercício da formação pautada pela criticidade que, no nosso entendimento, só é um vislumbre possível no contexto de uma vivência democrática.

A instituição democrática, no entanto, é essencialmente frágil, ensejando a necessidade dos membros que a constituem estejam alinhados a uma prática que visa defendê-la (Brown, 2015). compreendemos que a educação é um processo chave para isso, porém, depende que as perspectivas epistemológicas que guiam a prática docente visem a manutenção de práticas democráticas (como a livre discussão de pensamentos, direitos humanos, etc.). A “saúde” da democracia e suas práticas está relacionada diretamente com a forma que se pensa a educação (Westheimer, 2004). Conseqüentemente, a preocupação com a formação de cidadãos democráticos

solicita uma reflexão sobre como pensar e propiciar processos para uma sociedade democrática.

A interação contínua entre vivências do docente sugere que a prática do educador se transforme com as experiências em sociedade. Dessa forma, a ideia de completude torna-se contraditória no contexto da formação docente, pois, se a sociedade está em constante transformação, a prática do educador também está, portanto é relevante entendermos que o docente estará em constante reconstrução de sua prática. Para tal, é necessário uma abordagem transformadora, crítica e reflexiva da formação.

No Brasil, as universidades são as principais formadoras de docentes para todos os níveis de ensino. Há um enfoque no ensino básico, tido como essencial para que tenhamos uma educação dita “de qualidade” no país. A formação docente continuada torna-se significativa para os rumos da educação. Destacamos que compreendemos o processo de formação como um *continuum* (Garcia, 1992), pois:

(...) se trata de um processo em desenvolvimento e sem fim, no qual as experiências passadas e recentes interagem e nos fazem pensar, refletir e praticar para que possamos ser melhores que antes. (...) uma experiência não acontece isoladamente, pois ela está sempre atrelada a experiências anteriores e, ao mesmo tempo, interferindo em futuras experiências. (Ilfa, 2014, p. 102)

A FORMBEV2022 se justifica, portanto, porque diante dessa realidade, pretendemos fazer com que os professores-participantes do curso de formação de professores, enquanto atuantes em suas comunidades, em formação inicial ou continuada, se conscientizem de que conversas entre conhecimentos teóricos e experiência prática em contextos reais de sala de aula são fundamentais para sermos educadores mais atuantes em/de língua adicional no atual contexto sócio-econômico.

As diferenças sociais gritantes em nosso país nos inquietam e nos fazem refletir sobre o que podemos fazer para que as diferenças sócio-econômicas sejam, pelo menos, minimizadas, com o auxílio das nossas discussões e pesquisas para termos futuros professores mais éticos, críticos e transformadores da sociedade em que vivem.

O ser professor encontra-se em um paradigma de vulnerabilidade (Santos, 2021), relacionado ao ideário neoliberal (Brown, 2015) que é evidenciado em ataques ao ensino público superior federal perpetuados pelo poder executivo federal, incluindo

até ministros da educação com ofensas e acusações infundadas. A demonização de Paulo Freire, acusações de uma tal doutrinação e outros ataques aos docentes têm sido comuns nos últimos anos. Num movimento resistivo, transgressivo, defendo que a formação dos professores da nossa nação pode ser pautada pelo esforço de promover a educação como prática de liberdade e combater as instituições e discursos que fragilizam a docência e comprometem valores democráticos. Nesse sentido, o entendimento do professor de línguas torna-se ponto de reflexão. Concomitantemente, compreendemos que é relevante pensar sobre o ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Assim sendo, a importância e relevância social deste projeto foi aliar a integração entre teoria e prática, a promoção de troca de saberes acadêmicos e populares para provocar nos professores participantes o desejo de fazerem escolhas bem informadas, baseadas nas necessidades específicas das comunidades onde trabalham, exercitando assim sua cidadania e seu profissionalismo nas várias realidades. Assumo a posição de formadores transformadores (Nóvoa, 2017) ao reconhecer a necessidade de uma mudança profunda do campo da formação de professores, sem aceitar a sua substituição por lógicas de mercado, valorizando as experiências trazidas e vividas por cada um dos docentes participantes.

A FORMBEV2022 ocorreu entre os meses de maio a setembro de 2022, com 8 encontros síncronos por meio de plataforma online. Os encontros eram quinzenais, aos sábados, por 3 horas. Contamos com a média de 15 participantes, todos eram professores do ensino público. A maioria deles era do estado de Alagoas, mas também compareceram docentes de outros estados. Os professores tinham em média uma década de exercício docente e os denominamos de Professor-Participante.

A interpretação a seguir contempla o caráter qualitativo e duoetnográfico. Ela se realiza em forma de diálogo, com articulações por parte das duas mentes que vivenciaram o FORMBEV2022 e suas quatro mãos que redigiram este manuscrito: Beny e Sérgio. A duoetnografia (Breault, 2016; Norris; Sawyer, 2012) é similar em alguns aspectos à autoetnografia (Ellis, 2004). Breault (2016) afirma que a duoetnografia é essencialmente uma articulação de autoetnografias. Quanto às pesquisas autoetnográficas, Ellis (2004) compara-as a ir para uma floresta sem bússola, estando disposto a explorar o terreno e vivenciar os momentos que ali se

experienciam. Em outras palavras, os pesquisadores autoetnográficos não seguem um roteiro pré-estabelecido, pois os questionamentos e reflexões surgem à medida que vão experienciando os momentos. No caso específico da duoetnografia, essa exploração dos dados deve ser cuidadosa, pois envolve uma multiplicidade de perspectivas.

Breault (2016) defende que a autoetnografia pode ser guiada por alguns princípios. Dentre eles, destacamos: (1) a reciprocidade e mutualidade do ato de se fazer uma reflexão conjunta sobre algo que se vivenciou conjuntamente; (2) O dialogismo, perspectiva de Bakhtin (2009), que permite uma interpretação de dados com mais de uma voz, proporcionando uma leitura diversificada de um mesmo acontecimento etnográfico; e (3) a diferença: na duoetnografia, valoriza-se o compartilhamento das visões de forma que as discordâncias e diferenças de leitura de mundo também são manifestadas no ato da interpretação.

Destacamos também o trabalho intitulado “Simbora Discutir a Nossa Formação Continuada? – Uma Trioetnografia Construída por Formadores de Línguas Adicionais” (Ifa; Meniconi; Agra, 2025) que, como consta no título, foi uma trioetnografia também sobre formação de professores. Concordamos que o registro poliautoetnográfico de uma experiência de formação é um desafio e valoriza a vivência contextualizada e reflexiva e pode contribuir para futuros processos de formação de professores.

Considerando essa discussão, a seção a seguir traz a interpretação dos dados vivenciados por nós, apresentada duoetnograficamente, com nossas vozes diferenciadas e destacadas, porém em diálogo, com o objetivo de proporcionar uma interpretação mais humana e reflexiva do que foi conjuntamente vivenciado e apresentado.

INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, trazemos excertos de dados gerados nas experiências de formação citadas na seção anterior. Em conjunto, introduziremos os excertos. Entretanto, de maneira separada, faremos interpretações articuladas, iniciadas por nossos nomes (Beny e Sérgio). Trazemos microcenas para focar neste manuscrito

sobre dois temas centrais: a questão da indisciplina/não-participação dos alunos e aulas com foco na realidade dos alunos.

A seguir há um trecho do primeiro encontro da FORMBEV2022. A interação ocorreu após os participantes realizarem uma atividade de compreensão oral com um vídeo que apresentava as dificuldades de alunos estadunidenses com o ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19. Eles foram convidados a relacionar e contextualizar o vídeo com a realidade deles e Participante 1 se prontificou a falar:

PP 1: Nós ensinamos alunos em área rural, (...) Lá eles tem internet, por isso mandamos atividades em QR code para eles fazerem, só que eles **não fazem as atividades** (...) **Eles não querem fazer**, mesmo tendo nascido na era digital. (...)

[outro PP fala de forma ininteligível]

PP 1: Tem alunos do presencial que moram próximo, passa o ônibus e **não vão pra escola** (...) Acaba a aula, vão embora jogar bola, usar a internet da escola até 2 da manhã... Porém, né, é o **querer do aluno**. Não adianta o professor fazer todas as atividades com **QR Code...com vídeo**, com isso e aquilo. **O aluno tem todo aparato e não quer** (...) Você tem dificuldades? Tem, mas o que você [ele se refere ao aluno] está fazendo para superá-la? (...) Quando a gente tá na sala de aula, só o que rola é *Freefire*, rede social...

(Microcena 1 – FORMBEV2022 Encontro 1 – 15 de maio de 2022)

Beny: Assim que ouvi o depoimento de PP 1, fiquei imediatamente incomodado porque, no meu tempo de aluno de ensino médio, o que mais me deixava revoltado era essa ideia de que todo aluno é desinteressado e que o professor não tem nada a ver com isso. Pareceu, inclusive, que não é só a figura do professor que teve sua agência desconsiderada, mas também de outros agentes relevantes à vivência dos estudantes em sala de aula (como coordenação, pais, direção, etc.). O que mais te chamou atenção nesse trecho, Sérgio?

Sérgio: Há dois aspectos na fala de PP 1 que considero importantes. Uma delas é o interesse de PP 1 em usar ferramentas e tecnologias atuais, o que deveria ser do agrado dos estudantes, em sua visão. No entanto, aí é meu segundo aspecto, estar em um mundo digitalizado não quer dizer que somos todos letrados digitalmente. O mundo não é homogêneo, uniforme. Precisamos, antes, na minha visão, saber se há interesse e vontade, neste caso, dos estudantes.

A seguir, há a continuidade da microcena 1 por meio de um trecho do diário de formador Beny:

Nas perguntas de reflexão após o vídeo, um dos participantes quis responder o questionamento de “Você acredita que seus alunos passaram por problemas similares aos discutidos no vídeo? Dê exemplos.”. A resposta dos professores participantes foi basicamente um desabafo num tom de que eles tentavam de tudo para engajar seus alunos, tais como: atividades online, com QR codes, jogos, músicas... **De acordo com os participantes nada funcionava porque os alunos simplesmente não estavam interessados.** Ele seguiu acaloradamente dizendo que os alunos preferiam ficar jogando Freefire (popular jogo eletrônico para celulares) e fazendo outras coisas e que eles não queriam aprender. **O PP 1 foi instantaneamente correlato no chat: outros participantes concordaram e falaram que passavam por isso. “Você pode pintar o 7 e eles ainda não querem nada com a aula”** relatou a PP 2. (...) **O mais estranho que me senti foi que, naquele momento, eu não quis enfrentar e questionar isso, só mencionei que tinha mais o que pensar sobre.** Fiz isso devido ao tempo, mas também confesso que não queria soar muito combativo logo na primeira experiência de formação que estava tendo com aqueles participantes;

(diário do pesquisador-formador, FORMBEV2022 encontro 1, 15 de maio de 2022).

Beny: Ao refletir sobre o meu diário, destaco que é muito comum a racionalidade neoliberal dar uma ênfase extrema no individualismo (Hilgers, 2011) Apesar de eu relatar de forma contundente que fiquei incomodado, eu não fiz nenhum convite à reflexão no momento que a brecha¹ (Duboc, 2014). Agora, escrevendo este texto, penso que eu estava hesitante em intervir com os participantes de forma mais assertiva porque era o primeiro encontro que tinha com eles. Rememorando a cena, sinto que não queria dar uma impressão negativa, autoritativa logo do início criticando os discursos dos participantes (mesmo vendo problemas). Interpretamos isso como problemático.

Ora, se a proposta da jornada era de ser um entre-lugar (Nóvoa, 2017), o professor-pesquisador também é participante desse lugar e também está em formação. Entendemos o meu momento de hesitação como um indício apenas humano de eu tendo minha identidade posta em cheque, causando estranhamento. Compreendemos isso como algo valioso, quase mágico, que define o professor pesquisador como alguém que está sempre em formação (Garcia, 1992). Da mesma

¹ Compreendo brecha aqui como uma metáfora para um momento que oportuniza o exercício de postura crítico-reflexiva ante a uma vivência compartilhada. Concordo que pode ser “uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo” (Duboc, 2014, p.212).

forma que critiquei o discurso de PP1 ao responsabilizar os alunos pelo não andamento das aulas não posso também pensar que a brecha ter “passado direto” tenha sido uma falha ou contravenção. Entendo que conseguimos no final um momento de compartilhamento de vivências.

Concordo com Acosta (2019) em sua defesa de que, mesmo que seja difícil falar sobre alternativas ao pensamento neoliberal, capitalista. Podemos entender esses momentos de quebra como uma busca coletiva por novos viveres e experiências. Entendo que a FORMBEV2022 ter esse viés colaborativista, para que a sala de aula também seja vista pelos participantes como um ambiente em que todos os envolvidos têm agência nos rumos do processo de ensino e aprendizagem.

Sérgio: Veja o quão fascinante e desafiador é trabalhar com pessoas e valorizar o que dizem sobre o mundo, as coisas, as situações e as pessoas, por exemplo. Precisamos, como professor e pesquisador, entender as pessoas ou tentar entendê-las. Como estudiosos da linguagem, precisamos usar as várias linguagens disponíveis para conhecê-las melhor. No seu trecho de diário, identifico a visão de que há sempre um lado que não faz a tarefa direito quando o resultado não é bom. Neste caso, o não aprendido é consequência da falta de mobilizar ações dos estudantes para conhecer o que está sendo disponibilizado. “Você pode pintar o 7 e eles não querem nada com a aula” reforça uma visão que tenho sobre formação de professor que é a de partir do que os cursos de línguas para fins específicos solicitam: identificar as *needs, wants, and lacks* (necessidades, desejos e lacunas) dos participantes. Nesse caso, trabalhar a visão de ensino-aprendizagem socio-interacionista poderia provocar nos PP um questionamento: a responsabilidade do ensino-aprendizagem não é tanto do professor como dos alunos? A concordância de outros professores sublinha a importância de focar nesse aspecto. A visão neoliberal, como você apontou, pode ser identificada na individualização das ações e da culpabilização (acho muito forte esse termo) do trabalho não feito pelas outras pessoas. Há a possibilidade de agregar a lacuna identificada (aparentemente teórico-metodológica da visão de ensino-aprendizagem) com o desejo (a vontade de trabalhar com as atuais tecnologias, por exemplo) e as necessidades dos professores participantes (elaborar atividades significativas). E, por fim, em relação ao seu cuidado em não querer impor uma visão

autoritária e rebater cada fala com a qual você não concordava faz muito sentido, para mim.

Em outros momentos, vimos que essa frustração sobre a indisciplina e não-participação marca muito a prática de muitos PPs, pois é recorrente. Na próxima microcena, a questão do aluno desinteressado é verbalizado novamente:

PP 2: (sobre um aluno usando celular na sala de aula) Ele quer jogar na hora da aula e **ele sabe que é errado né?**

Beny: A gente como cientista social tem que tentar observar os fenômenos com aquela curiosidade científica, né. Por que será que ele está escolhendo aquele momento para jogar? **então será que é uma mensagem que ele quer passar?** Por que ele não consegue associar o celular com o aprendizado? (Microcena 2 – FORMBEV2022 Encontro 6 – 20 de agosto de 2022)

Beny: interpreto que, na fala de PP2, o entendimento do não-querer está atrelado à indisciplina (destaco a fala “ele sabe que é errado, né?”). Concordo que a indisciplina é “um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno” (Aquino, 2011, p. 468). Nesse sentido, considero que meu questionamento grifado é um convite à problematização desse tema.

Sérgio: Eu iria pela mesma orientação teórica. Aquino (2011) amplia a necessidade de compreensão das atitudes e ações dos estudantes, pois eles/as, são humanos como os/as professores/as. Consciente ou não, o estudante naturalmente faz o que acha melhor. Isto é, sua ação diz muita coisa, conscientemente não quer aprender e por isso, opta por fazer outra atividade a não participar da aula.

Beny: Minha colocação – “(...) será que é uma mensagem que ele (o aluno) quer passar?” – denota o esforço de tanto acolher e validar a vivência compartilhada pelo participante, como também sugerir reflexão àquele discurso, visto como problemático por mim no momento. Minha intervenção foi uma tentativa de convidar o PP2 a considerar uma nova perspectiva: seu aluno indisciplinado pode estar pedindo ajuda. O aprendiz, em outras palavras, pode estar denunciando que a aula não funciona para ele e que talvez seja necessária uma outra abordagem ou uma outra perspectiva didática para engajá-lo.

Em momentos outros, os PPs revelam suas compreensões sobre como os alunos participam das aulas:

PP 1: Infelizmente eu vi uma frase de uma pessoa comentando que eu acho que define nossos jovens hoje. E aí que vem **pode vir em qualquer cientista social** e concordar comigo: o que ele (o aluno) não tá tendo hoje em dia **é limite, entendeu?**

PP 3 (no chat da sala): Um aluno me disse “Professor tá difícil de vir assistir aula 7 horas [porque] eu fico jogando até 5 horas da manhã”.

PP1: (referindo-se à fala de PP 3): O caso que a pessoa comentou aí é o que mais ouço aqui [referindo-se à cidade onde leciona]: Ele [um aluno] chega na sala e ele quer dormir, ele quer deitar, **porque em casa ele não tem esse limite**. Vão para a escola e começam a jogar, vão na quadra e sai umas duas da manhã. **Então se os pais não colocam esse limite** aí a gente chega na escola e quem **coloca esse limite** somos nós, é muito complicado. (Microcena 3 – FORMBEV2022 Encontro 6 – 20 de agosto de 2022)

Sérgio: Sem dúvidas é um outro tema que merece atenção e precisa ser tratado e problematizado já que mais PPs concordaram com essa visão de “déficit moral” (Aquino, 1996). Creio que poderíamos problematizar essa visão por meio das perguntas baseadas na perspectiva do Letramento Crítico: Por que você pensa assim? De onde vem essa sua visão de que os alunos não têm limites? Por que o estudante age ou reage da forma que desagrada os professores? Ele age de forma consciente ou não? Como foi para você ouvir essas reclamações? Como você as interpreta?

Beny: A pergunta que fica é se esses questionamentos passam pela cabeça dos PPs e como podemos orientá-los a (re)considerá-los. Eu confesso que na hora eu nem pensei isso porque fiquei bem desestabilizado com a primeira fala do PP 1. Para mim, a fala dele sobre cientista social foi uma alusão à minha provocação na microcena 2. Vejo isso como uma tentativa de minimizar minha provocação num sentido que a experiência anedótica daquele participante tivesse mais valor argumentativo. Lembro-me então de como Acosta (2016) e Brown (2015) destacam como a racionalidade neoliberal faz um esforço para deslegitimar as pesquisas em ciências humanas. Há uma visão de que a produção científica das humanidades interpretativistas são menores ou até mesmo inúteis (Brown, 2015). Vejo o apontamento de PP 1 como essa visão fossilizada oriunda da racionalidade neoliberal. Você sentiu algo assim também, Sérgio?

Sérgio: Naquele momento, estava prestando atenção em como a conversa estava sendo construída e como PP 1 estava centralizando-a. Rer a transcrição é importante porque dou-me conta que poderíamos ter questionado com mais perguntas: As tarefas de pais e professores são sempre fixas e imutáveis? Parece que as tarefas e obrigações estão separadas por funções, atividades e papéis. Na ausência de pais em casa, por exemplo, o que pode ser muito comum em tempos atuais, de quem, então, seria essa função? Se a escola for a primeira instituição social na qual o aluno interage e participa de várias práticas sociais e tendo esse aluno crescido em um lar desprovido de atenção e da boa convivência com o próximo, poderíamos julgá-lo como “sem limites”?

Beny: E tem outra: essa coisa de limites é um argumento bem velho que muito professor ainda usa. Lembro-me de uma citação de Aquino:

Outra hipótese muito em voga no meio escolar, produto de nosso suposto e, às vezes, perigoso "bom senso" prático, diz respeito à suposição de que "as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, e a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muito permissivos" Quase todos parecem concordar com essa hipótese ao "déficit moral" como explicativa da indisciplina. (Aquino, 1998, p. 189)

É possível identificar esse mesmo discurso na fala de outros participantes, uma visão preconceituosa, o que não é novidade. Entendo que esse preconceito não se sustenta no sentido que o aprendiz tem consciência das regras e simplesmente desrespeita apenas por uma vontade descontextualizada. A fala do participante na microcena 3 se refere à concepção de limite como regra. O aluno, portanto, não quer participar daquele momento, ou seja, da aula. Interpreto que o problema é que novamente os participantes jogam a culpa em outro agente, dessa vez, os pais. Entendo que a culpa nunca pode recair ao professor, justamente pelo paradigma de fragilidade: já somos sobrecarregados de trabalho, mal pagos, desrespeitados. Talvez não seja uma questão de quem culpar, mas de como resolver o dilema. A jornada FORMBEV2022 foi pensada justamente para ser esse entre-lugar de vivências e de autoria conjunta de soluções para os desafios da classe docente (Garcez; Schlatter, 2017). Nesse sentido, vejo o desafio da indisciplina de outra maneira. A indisciplina não é um pré-requisito para a prática docente, mas pode ser uma consequência de

uma prática pedagógica sem criticidade, interação ou preocupação com o contexto do aluno.

Entendo que a indisciplina pode ser uma indicação que o planejamento didático de um docente não está sendo suficiente para engajar os alunos. É possível que o docente apenas acredite que sua prática pedagógica é interessante e relevante, sem refletir se realmente é. Esse tipo de problema pode ser correlacionado ao trecho a seguir:

PP 2: E aí eu vou só fugindo um pouquinho (do assunto) falando aqui como foi a questão do que eles gostam (ensinar com o que os alunos gostam). **Eu gasto dinheiro.** A pessoa leva sempre datashow, um notebook, sei lá porque todo mundo na escola sabe que eu preparo aulas assim **bem dinâmicas.** Mesmo assim eu sentia a turma dispersa. Microcena 4 – FORMBEV2022 Encontro 6 – 20 de agosto de 2022).

Beny: Participante 2 demonstra um viés tecnocrático em sua fala, sugerindo que, já que ele usou instrumentos tecnológicos em sua prática (*datashows, notebook*), o natural era que os alunos ficassem engajados. Entretanto, ele narra depois que os alunos ainda assim não participaram (“eu sentia a turma dispersa”). Além disso, ele ainda cita nominalmente que gasta dinheiro para levar o equipamento. Essa visão tecnocrática revela a ideia de que o aluno em uma aula que contém esses apetrechos devem se engajar. Caso contrário, são desinteressados e a culpa é deles. Além disso, ele parece entender que uma aula dinâmica é sinônimo de aula cheia de bugigangas tecnológicas.

Essa visão é problemática, pois nem todo o avanço tecnológico é necessário em todos os contextos e, se utilizado de forma não crítica, pode ser mais danoso do que benéfico (Acosta, 2016). A noção do Bem Viver põe isso em cheque: para que mesmo precisamos da tecnologia? Contextualizo para a realidade aqui problematizada: para que o docente precisa de tanto equipamento tecnológico? Se os objetivos da aula não forem bem pensados, sendo inclusivos, interacionistas, entendemos que, caso os alunos já não estejam interessados, continuarão assim. E isso, naturalmente, pode causar indisciplina. É importantíssimo repensar essa visão tecnocrática da prática docente e considerar uma visão interacional e crítica do planejamento de aulas.

Sérgio: Mais um discurso que se assemelha ao que apontei anteriormente. A fala de PP 2 revela um assunto para ser desenvolvido e problematizado. É uma

questão de enxergar o processo ensino-aprendizagem ou qualquer processo educativo com responsabilidades compartilhadas e, para isso acontecer, necessita de diálogo entre os participantes. Quando uma das partes não participa ou não está envolvida, ela pode não se sentir responsável. Ensinar e aprender exigem co-participação e co-responsabilização pelo processo e pelos resultados.

Nesse mesmo encontro, o professor-pesquisador Sérgio faz uma intervenção após a fala dos participantes:

Eu acho que tudo é motivo de fazer pesquisa. A partir da fala de vocês, farei alguns questionamentos. **Júlio Groppa, professor da USP defende: quando a gente percebe indisciplina na sala de aula, ela é um recado que o aluno está dando para o professor de que a gente precisa mudar o conteúdo ou a forma de ensinar.** Talvez trazer tecnologias, por exemplo, que é da modernidade e o que os alunos utilizam não seja o problema mas talvez seja o conteúdo que a gente trabalha. **É bom** lembrar também que todos estamos num processo de ensinar e aprender (...) Generalizar dizendo que todo aluno x é isso ou aquilo não acho legal. Na verdade, somos plurais e diferentes. O que a gente precisa é identificar e aprender com esse aluno. Qual é a mensagem que eles estão querendo passar? (...) Sempre a gente vai usar alguma tecnologia. Então, o desafio pode estar em outros aspectos. **Talvez a gente não domine a tecnologia, mas a gente domina o conteúdo e como ensinar.** (...) A gente precisa entender ou tentar ampliar o nosso escopo de ação e ver que somos plurais, diferentes e que o processo ensino-aprendizagem é super dinâmico e a gente precisa dar espaço para essas outras visões.

(Microcena 5 – FORMBEV2022 Encontro 6 – 20 de agosto de 2022).

Beny: Lembro que esse momento foi um dos que mais me afetou. Eu ainda estava meio atordoado pela sequência de microcenas que tinha ocorrido, e estava hesitando em ser mais incisivos com os participantes. A sua intervenção demonstra como a jornada era esse ambiente de múltiplas vozes e múltiplas visões. Já estávamos no final do encontro e aquilo seria a fala final, chega a ser climático. O primeiro destaque já fez uma grande justiça à pluralidade de visões.

Sérgio: Rerler o que disse, em outro momento distante do momento em que enunciei, provoca mais reflexões e outras interpretações. O questionamento que faço é qual foi o sentimento que eles tiveram ao final do encontro. Fazendo uma autoavaliação, minha fala poderia ter tido exemplos práticos ou poderia, ainda, ter finalizado com questões.

Beny: Que tipos de questões?

Sérgio: Sabemos tudo de tudo? Quando você faz algo obrigado, mas não gosta ou não tem interesse em fazer? Você tem a opção de não fazer quando é exigido para fazer? Será que toda comida é gostosa, saborosa para todos? Por que ela é deliciosa? Por que ela atende ao paladar, ao gosto das pessoas. Não poderíamos associar isso às aulas? Será que todos os estudantes estão “saboreando” a minha aula? Se não, por que não? Foi a forma como eu preparei? O tempero que usei que não é do agrado? Precisamos saber mais o que acontece, não?

Beny: Quando você fala que tudo é motivo para fazer pesquisa, interpreto que você tentou retomar o momento em que eu falei da curiosidade do cientista social (microcena 2), trecho que o participante havia minimizado a relevância (microcena 3). Essa reiteração de que o professor deve ter uma postura pesquisadora é importante para a construção da nossa profissão (Nóvoa, 2017). O professor não precisa necessariamente ser um rigoroso estudioso pesquisador, mas ele tem de ser autor: responsável pelas próprias práticas e reflexões (Garcez; Schlatter; 2017) Essa responsabilidade é justamente pensar o que precisamos aprender em nossa formação contínua.

Sérgio: Exatamente! Quando trouxe o Júlio Groppa, quis dizer que precisamos ser curiosos e buscar soluções por meio de leituras teóricas, mas também com a ajuda de conversas com colegas (e nossa formação propicia isso) para ampliar possibilidades de ação. Isso me lembra o que Nóvoa coloca quando diz que:

A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. Há duas palavras-chave: convergência e colaboração. (Nóvoa, 2017, p. 1116)

Entendo que essa consonância é justamente propiciar um ambiente de partilha. A colaboração seria o resultado de “sentir-se confortável com as outras pessoas” para expressar pontos de vista. Seu, nosso objetivo foi o de, quando desse, quebrar paradigmas e visões preconceituosas e enraizadas. Acredito que o objetivo da sua intervenção foi sugerir novas formas para minimizar o sofrimento da classe docente, promover o Bem Viver no sentido que há esperança e há novas formas de se viver e de ser professor (Acosta, 2016).

Para finalizar esta seção de interpretação, trazemos um excerto de uma entrevista que fizemos com o PP 1, dois anos depois de sua participação na FORMBEV2022.

Beny: (...) o que você acha que influencia na participação do aluno nas aulas?
PP 1: (...) O aluno não é um coitadinho só, mas também não pode demonizar o professor. (...) As vezes não tem apoio de gestão também, (...) teve uma vez que uma direção (de escola) me deu um livro de inglês 1 semana pra acabar o semestre e botar os alunos para fazer uma prova. (...) Depois disse que a culpa dos alunos não conseguirem nota era do professor. (...) **A educação é um conjunto, não é só Eu e Aluno.** É relação, como eu falei antes, é um conjunto. Como não tem (apoio de) uma direção, como não tem uma coordenação...".

Quando o aluno é desinteressado e só quer jogar no celular, não serei mentiroso aqui, é difícil? É! Uma das ideias é trazer para a realidade dos alunos. (...) O professor tem que ser o eterno aprendiz, ir sempre atrás, e ver nuances, ou seja: o que tá rolando aqui (...) o que chama atenção, o que não chama. (...) Primeiramente, eu vou ver o aluno. É fácil? Não é. Pegar o que é que tá rolando (com os alunos) hoje? Vamos tentar montar uma aula com isso aqui." (Microcena 6 – Entrevista com Participante 1 – 19 de dezembro de 2024).

Beny: Uma coisa que destaco logo de início é que a visão e o discurso do PP 1 sofreram uma alteração em relação ao que tinha dito quando participou da jornada. Desta vez, a não participação do aluno pode não ser apenas responsabilidade dele mesmo, mas sim um conjunto de fatores que afeta a participação do aluno ou não. Além disso, há um conjunto de agentes que ele cita, desta vez, e que são bem diferentes das falas passadas, nas quais transpareciam que era só o aluno envolvido no processo.

Sérgio: É possível ver que o PP 1 se apresenta aberto a considerar a realidade dos estudantes e a considerar o que chama a atenção para os alunos (é o que gostaria de ter entendido). A compreensão de que para PP 1, eu, você, estamos sempre em formação me alegra também. Não sabemos e não precisamos saber o quanto da participação de PP 1 na FORMBEV2022 foi significativa para o “estar se refazendo” de PP1. Como formador de professores, satisfaz-me saber que o discurso de PP 1 é menos acusativo e mais direcionado a buscar compreender, o que já é um grande feito em um mundo que tem se apresentado tão hostil.

Beny: Eu também acredito que muitos formadores acabam tendo uma visão muito positivista, querendo saber efeitos práticos e mensuráveis de um processo de formação. Querendo que os participantes falem diretamente como mudaram, ou o que

mudaram. Também me satisfaz ver que o PP1 de forma natural, e do jeito dele, demonstrou que as visões dele sobre a prática docente tiveram mudanças. Ele mesmo diz que o professor tem de estar sempre em formação e tentar trazer a sala de aula pra realidade do aluno. Para mim, isso já revela que a experiência da formação faz parte da maneira que ele pensa a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Qual a importância da FORMBEV2022 na sua formação?

Beny: A experiência do FORMBEV2022 me mostrou como é importante (re)pensar a formação docente na atualidade. Como foi minha experiência inicial de formação com professores da rede pública, me senti intimidado. Havia participantes ali que, o que eu tinha de idade, eles tinham de prática docente na sala de aula. Ficava sempre com uma tempestade de pensamento em relação a isso. Coisas como: “será que me acharão pretensioso?”, “será que me julgarão pela minha experiência menor?”, “será que ainda há uma visão que a universidade e a pesquisa é distante da realidade?”. Confesso que esses pensamentos ainda aparecem em minha mente, principalmente quando me deparo com os dados que obtive nessa experiência.

Sérgio: A jornada foi mais um espaço formativo em que professores atuantes possibilitaram abrir-se para, ao compartilhar suas visões e crenças de como concebem ensino, aprendizagem e língua e como tais construtos são por eles mobilizados. O compartilhamento foi construído conosco, com a equipe de formadores (com muita ou pouca experiência com formação em serviço). Para mim, formação de professores se assemelha aos cursos de capacitação que as universidades federais oferecem aos servidores no sentido de todos já exercem o seu cargo e tais cursos os tornarão melhores que antes. Então, o meu/nosso desafio é fazer com que todas as pessoas interessadas permaneçam até o final e saiam, no término do curso, com algumas aprendizagens. Tenho aprendido ao longo desses anos que precisamos compreender mais e melhor quem são esses professores que, com disposição e vontade de aprender, participaram quinzenalmente da jornada. A motivação é/foi genuína e precisamos levar isso em consideração. Não estavam lá porque iriam

ganhar mais financeiramente falando ou serem recompensados monetariamente, mas buscavam compensação não material de uma aula bem dada.

Beny: O caso do participante PP 1, para mim, foi bem icônico. Ele me pareceu um microcosmo do professor tradicional na escola pública. A visão dele, que culpa o aluno, é facilmente racionalizada por vários professores como ele: “já trabalho tanto, recebo mal, nem tenho estrutura e, quando me esforço, os alunos não participam, como pode ser culpa minha?” pós a reflexão deste texto, creio que deve ser esse tipo de questionamento que muitos professores fazem. O que pensei, e ainda penso em construir ao participar de jornadas de formação é que há outras possibilidades de se pensar a escola, o ensino e a prática docente. Uma que seja colaborativa, construtiva, democrática, e que não isole a culpa das mazelas do eu-professor apenas no aluno. Um *locus* de partilha, de compartilhar experiências e refletir sobre elas: o entre-lugar (Nóvoa, 2017). Apesar de me incomodar bastante com a postura de PP 1, fico feliz de ele ter achado que o FORMBEV2022 foi um local confortável o suficiente para que ele pudesse compartilhar aquela experiência de forma honesta e sincera.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O Bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ADAMS, T. E.; JONES S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography:** understanding qualitative research. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf>.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009
- BREAULT, R. A. Emerging issues in duoethnography. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Raipur, India, v. 29, n. 6, p. 777-794, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1162866>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/299657403_Emerging_Issues_in_Duoethnography. Acesso em: 18 de abril de 2025.

BROWN, W. **Undoing the demos**: neoliberalism's stealth revolution. Zone Books, 2015. ISBN 978-1-935408-53-6.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-230.

ELLIS, C. **The ethnographic I**: A Methodological Novel about Autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira, 2004.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: Mateus, E. & Tonelli, J (Orgs). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36. ISBN: 9788580392708. DOI: 10.5151/9788580392708-01. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319299153_Professores-autores-formadores_Principios_e_experiencias_para_a_formacao_de_profissionais_de_educacao_linguistica. Acesso em 18 de abril de 2025.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (ed.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, Lda, 1992. p. 51-76.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

HILGERS, M. The three anthropological approaches to neoliberalism. **International Social Science Journal**, v. 61, n. 202, p. 351-364, 2011.

IFA, S. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: Experiências Significativas Para a Construção de Conhecimento Sobre Prática Docente. In: **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, p. 100-119, jul/dez, 20147

IFA, S.; MENICONI, F.; AGRA, C.; **Simbora Discutir a Nossa Formação Continuada?** – Uma Triotnografia Construída por Formadores de Línguas Adicionais. Editora Diálogos, no prelo, 2025.

MAMANI, F. H. **Buen Vivir/Vivir Bien**. Filosofia, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima, Peru: CAOI, 2010. Disponível em: <https://dhls.hegoa.ehu.eus/documents/5182>. Acesso em 18 de abril de 2025.

NORRIS, J.; SAWYER, R. D. Toward a dialogic methodology. *In*: NORRIS, J.; SAWYER, R. D.; LUND, D. (ed.). **Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012. p.9-39.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

SANTOS, A. S. B. **O inglês como democracia: um olhar autoetnográfico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

WESTHEIMER, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, Summer 2004.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entetejiendo sentidos. (p.23-61) *In*.: **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Querétaro, México: En cortito que's pa'largo, 2014.

Sobre os autores

Benyelton Santos

Mestre em Linguística (PPGLL-UFAL). Professor de Língua Inglesa e Linguística Aplicada no curso Letras Inglês (FALE-UFAL). Pesquisador do grupo de Pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade.

Sérgio Ilfa

Doutor em Linguística Aplicada e estudos da linguagem (LAEL – PUCSP). Professor de Língua Inglesa Linguística Aplicada no curso Letras Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/FALE/UFAL). Líder do grupo de Pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade.