



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ALEX ALVES EGIDO

ÉTICA DOCENTE:
ENCARANDO POSSIBILIDADES DE VIOLÊNCIA E DE
HUMANIDADE COM VISTAS A UMA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA

Londrina
2022

ALEX ALVES EGIDO

ÉTICA DOCENTE:
ENCARANDO POSSIBILIDADES DE VIOLÊNCIA E DE
HUMANIDADE COM VISTAS A UMA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Dra. Viviane Bagio Furtoso
Coorientadora: Dra. Josimayre Novelli
Coorientador: Dr. Peter De Costa

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

E29é Egido, Alex Alves.
Ética docente : encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística / Alex Alves Egido. - Londrina, 2022.
460 f. : il.

Orientador: Viviane Furtoso.
Coorientador: Josimayre Novelli.
Coorientador: Peter De Costa.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Educação linguística - Tese. 2. Ética docente - Tese. 3. Decolonialidade - Tese. 4. Outramente - Tese. I. Furtoso, Viviane . II. Novelli, Josimayre. III. De Costa, Peter . IV. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. V. Título.

ALEX ALVES EGIDO

ÉTICA DOCENTE:
ENCARANDO POSSIBILIDADES DE VIOLÊNCIA E DE
HUMANIDADE COM VISTAS A UMA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso
Orientadora
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profa. Dra. Josimayre Novelli
Coorientadora
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Peter De Costa
Coorientador
Michigan State University (MSU)

Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão
Universidade Federal de Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Sandro Barros
Michigan State University (MSU)

Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina, 4 de novembro de 2022.

*Dedico esta pesquisa
a todas aquelas que ousam viver, apesar dos pesares
a todas que escolhem se mostrar frágeis, apesar dos pesares
a todas que encaram o hoje e sonham com o amanhã, apesar dos pesares
Dedico esta pesquisa a todas as educadoras de línguas que ousam sonhar*

NOTA DE GRATIDÃO

Se não te conto quantas vezes escrevi esta nota, não é para causar mistério; é porque eu, realmente, perdi a conta. Perdi a conta porque a cada novo sentimento, a cada nova experiência, a cada nova pessoa que me fazia sentir gratidão, eu corria aqui e registrava seu nome antes que a frenética rotina me fizesse esquecer de fazê-lo. Agora, a verdade também é que nunca fiquei satisfeito com a escrita anterior. Eu sempre sentia serem muitos os sentimentos para serem registrados em um texto acadêmico - e ainda penso que são. Com licença, vou tentar escrever a versão final desta nota com traços poéticos.

*O melhor são as pessoas¹
Na profissão professor
Na trajetória de pesquisador e
Na vida de educador
O melhor são as pessoas*

*Ah, mas não são quaisquer pessoas
São aquelas que amam e se deixam amar
São aquelas que acolhem e se deixam acolher
São aquelas, minha cara, que energizam e se deixam energizar
O melhor são as pessoas*

*Nessa caminhada frenética da vida - e por que não da academia? -
Há prazos
Há relações
Há expectativas
Há demandas
Nessa caminhada, há tantos de tantos, que até esqueço porque a comecei
Ah, aí me lembro que foi pelas pessoas*

Pelas pessoas que sou professor

¹ Poema inspirado na fala “o melhor do doutorado são as pessoas”, da minha querida amiga e excepcional profissional Dra. Giuliana Brossi.

*Pelas pessoas que sou educador
Pelas pessoas que sou pesquisador
Sempre é pelas pessoas*

*Ah, mas não são quaisquer pessoas
São vocês, sempre foram vocês*

Alex Egidio

Foram tantas as pessoas que, mesmo arriscando esquecer nomes, irei nomeá-las. Pessoas com experiências de vidas e traços únicos, de várias localidades geográficas e em diferentes momentos.

A Deus, por colocar em meu caminho todas essas pessoas: minha mãe e meu pai, Hodinete e João; meus avós, João, Aparecida, José e Izaura; meu irmão e minha cunhada, Alan e Ana Paula; e tantas outras e tantos outros familiares que compreenderam a minha ausência durante vários anos, em vários momentos, com a simples resposta “o Alex está estudando”. Entenderam a importância da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para mim tendo elas próprias e eles próprios muito pouco terem ido ao campus. É isso que ousar chamar de amor: entender pelo sentimento, nem tanto pela razão.

Sou também grato à minha orientadora Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso e à minha coorientadora Dra. Josimayre Novelli, por me acolherem durante esta caminhada e figurarem como portos-seguros em momentos de incerteza. Sou igualmente grato à minha sempre orientadora, professora e amiga Dra. Simone Reis, um presente que a vida me concedeu através da UEL.

Agradeço imensamente à Dra. Clarissa Menezes Jordão, à Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, à Dra. Lilian Kemmer Chimentão e ao Dr. Otávio Goes de Andrade pela cuidadosa leitura e contribuições durante a qualificação, em dezembro de 2020. Além das educadoras supracitadas, extenso meus agradecimentos ao Dr. Sandro Barros, que gentilmente aceitou integrar a banca de defesa. Igualmente, agradeço a todas as docentes e demais funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), pelos ensinamentos, pelas relações e pela convivência.

Ao concluir esta caminhada na UEL, sinto-me enormemente privilegiado e honrado por ter tido a oportunidade de ser aluno, seja na graduação ou na pós-

graduação, de educadoras maravilhosas. Muitas das quais tive a oportunidade depois de ser colega de trabalho, entre 2019 e 2021. Minha gratidão: Dra. Adriana Fiori, Dra. Andressa Molinari, Dra. Angela Rodrigues, Me. Atef El Kadri, Dra. Cláudia Ferreira, Dra. Denise Ortenzi, Dra. Elaine Mateus, Dra. Elisângela Liberatti, Dra. Fernanda Brener, Dra. Juliana Tonelli, Dra. Marluce Fagotti, Dra. Michele El Kadri, Dra. Paula Francescon, Dra. Samantha Ramos e Dr. Tacel Leal.

O vasto gramado do campus da UEL também permitiu que relações floríssem para além das salas de aula, como em grupos de pesquisa. Pude crescer muito nas trocas com a Dra. Célia Capellini-Petreche, a Dra. Juliane D'Almas, a Dra. Juliana Orsini, a Dra. Mariana Secatto, o Dr. Fábio Senefonte e a Ma. Silvia Heshiki, quando participávamos do grupo coordenado pela Dra. Simone Reis; bem como nas trocas com o Dr. Estogildo Gledson Batista, a Ma. Isadora Moraes, a Da. Gabriela Franco, a Ma. Giovanna Mollero e a Ma. Leila Saito, no grupo de pesquisa coordenado pela Dra. Viviane Furtoso.

Although geographically distant from UEL, I also had the chance of calling Michigan State University (MSU) home, thanks to Dr. Peter De Costa, who kindly hosted me at MSU and supported me during my stay there. This highly academic and welcoming environment also made it possible to new friendships to flourish, my dear colleagues Alexandra Schurz, Carlo Cinaglia, Hyun-Bin Hwang, Matt Coss, and Vashti Lee. I am also deeply thankful to my colleagues from the courses *Language Identity and Ideology in Multilingual Settings* and *Educational Linguistics*, and to Dr. Sandra Deshors for welcoming me on her course *Advanced Topics in Second Language Acquisition*. Through its natural beauties and the most welcoming people you can ever meet, Michigan taught me way more than just academic topics. I miss the green from the summer, the white from the winter, but I miss mostly the people.

Realmente, o melhor são as pessoas. Esta caminhada ficou um pouco mais leve, prazerosa e alegre graças às minhas colegas de profissão, que também são amigas queridas, Dra. Carla Conti, Dra. Giuliana Brossi, Mariana (Duda) Furio, Dra. Valéria Rosa-da-Silva, Dra. Jhuliane Evelyn Silva, que compartilharam impressões e reflexões durante o desenvolvimento desta pesquisa; assim como amigas que puderam ser estreitadas durante nossa atuação na Associação dos Professores de Língua Inglesa do Paraná (APLIEPAR): Ma. Cecília Gusson e Me. Luís Renato Petry; outras que nasceram na UEL e amadureceram na vida: Bárbara Garcia e Rafaela

Mazuquin; e outras que nasceram e se intensificaram durante a caminhada profissional: Luiz Augusto Ventura.

Também sou grato à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado (Demanda Social) e da bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Para que haja luz lá fora

À sacralidade da natureza nada estremece:

O canto do pássaro

O assombro da rosa fúcsia

O coração da natureza -

Pura matéria das estrelas

Nós somos enxertados

Pelo sopro de dois anjos

O anjo do bem - descido das alturas

O anjo do mal - que vem a galope do desconhecido

Qual deles está amalgamado ao teu ser?

Amor se reconhece no ato

O ódio é este infiltrado

Via fatos, pessoas, eventos

O ódio é multifacetado - enganoso

O amor é como um menino

Livre e nu

Correndo de peito aberto

Gosta de pessoas eletrizadas

São as que amam

As que odeiam são contidas

Escondem sob a pele a farpa

As pessoas que odeiam

Voltam-se para dentro do si

Feito criptas

As que amam saem ao luar

Ao vento, ao destino

[...]

Bárbara Lia

RESUMO

EGIDO, A. A. **Ética docente:** encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística. 2022. 452 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

As ações humanas e, em específico, as profissionais, são orientadas e cotidianamente moldadas por princípios, dentre eles o ético. Nas possibilidades de educação linguística, destacam-se aquelas de orientação neoliberal, outramente e decolonial. Cada uma delas tem sido discutida a partir de conceitos de língua, propósito, modo, relações e ética. Este estudo doutoral, de natureza qualitativa, ontologia e epistemologia construcionista social e ética emancipatória, justifica-se pela necessidade profissional de reconhecimento e valorização dos princípios éticos que educadoras de línguas implementam diariamente em seus contextos; pela possibilidade de construir um entendimento colaborativo a respeito da ética docente e pelo interesse pessoal do pesquisador na valorização das relações humanas. O objetivo geral foi conhecer as experiências de vida das agentes da pesquisa, a fim de compreender os princípios éticos que elas consideram caros à educação linguística. A fim de alcançá-lo, os objetivos específicos foram (i) conhecer as experiências de vida que as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística, (ii) conhecer os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa e (iii) conhecer as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos. Paralelamente, buscou-se responder as seguintes perguntas de pesquisa: Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?, Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa?, e Quais as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos? O material empírico foi construído durante 11 oficinas, conduzidas em três instituições públicas paranaenses de ensino superior, com a participação de 144 agentes da pesquisa, das quais seis eram educadoras de educadoras e 138 educadoras de línguas. A partir da metodologia da Análise Paradigmática e Sintagmática, foi possível concluir que suas experiências evidenciam formas horizontais e verticais de interação entre educadoras e alunas, as quais são influenciadas por terceiros, pelo contexto e pelas condições. Independentemente de como as educadoras escolhem se relacionar com suas alunas, sempre há algum nível de envolvimento. Em contextos de educação linguística, esse envolvimento é necessário, urgente e imperativo. Assim, enuncia-se a seguinte tese: *Experiências que nascem mas extrapolam contextos educacionais impactam e justificam diferentes perspectivas éticas que educadoras de línguas tanto vivem em suas práticas profissionais cotidianas quanto entendem serem caras a um possível documento escrito que oriente a profissão docente de línguas. Os componentes éticos que entendem serem caros à profissão dizem respeito aos âmbitos do ser, do saber e do poder, que coexistem e carregam traços tanto coloniais quanto decoloniais quando observadas as proposições de proibições, deveres e direitos, tal como elaboradas pelas agentes da pesquisa.*

Palavras-chave: educação linguística; ética docente; decolonialidade; outramente.

ABSTRACT

EGIDO, A. A. **Teaching ethics:** facing possibilities of violence and humanity with a view to linguistic education. 2022. 452 p. Dissertation (Doctorate in Language Studies) – Faculty of Languages and Humanities, State University of Londrina, Londrina, 2022.

Human actions and, specifically, the professional ones are guided and daily shaped by principles, including ethics. Among the possibilities of language education, those with either a neoliberal, an otherwise, or a decolonial orientations stand out. Each of them is discussed based on the concepts of language, purpose, mode, relationships, and ethics. This doctoral study, qualitative in nature, social constructionist ontology and epistemology and emancipatory ethics, is justified by the professional need to recognize and value the ethical principles that language educators implement daily in their contexts; for the possibility of building a collaborative understanding about teaching ethics and; by the researcher's personal interest in valuing human relationships. The general objective was to know the life experiences of the research agents, in order to understand the ethical principles that they consider dear to language education. To achieve it, the specific objectives were (i) to know the life experiences that the research agents report influencing their ethical propositions in language education, (ii) to know the arrangements between the propositions of ethical components elaborated by the research agents and (iii) to know the relationships between their life experiences and the propositions of ethical components. At the same time, we sought to answer the following research questions: What life experiences do the research agents report influencing their ethical propositions in language education?, What are the arrangements between the propositions of ethical components elaborated by the research agents? and What are the relationships between their life experiences and the propositions of ethical components? The empirical material was constructed during 11 workshops, conducted in three public universities in the state of Paraná, with the participation of 144 research agents, of which six were educators of educators and 138 were language educators. From the methodology of Paradigmatic and Syntagmatic Analysis, it was possible to conclude that their experiences show the perpendicular conditions and the context of interaction between the educators and students, which are influenced by third parties and by the conditions. Regardless of how educators choose to relate to their students, there is always some level of involvement. In language education contexts, involvement is necessary, urgent and imperative. Thus, the following thesis is stated: *Experiences that are born but go beyond educational contexts impact and justify different ethical perspectives that language educators both live in their daily professional practices and understand to be dear to a possible written document that guides the language teaching profession. The ethical components that they understand to be dear to the profession concern the spheres of being, knowledge and power, which carries both colonial and decolonial traits that coexist when observing the propositions of prohibitions, duties, and rights, as elaborated by the research agents.*

Key words: language education; teaching ethics; decoloniality; otherwise.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Ordem de classificação de dados	59
Figura 2 –	Ordem de disposição na grade analítica	59
Figura 3 –	Síntese de componentes constitutivos de uma educação linguística neoliberal.....	88
Figura 4 –	Síntese de componentes constitutivos de uma educação linguística outra	110
Figura 5 –	Edificações modernas em terrenos coloniais	130
Figura 6 –	(De)colonialidade linguística: forças centrífugas de linguagens movidas pela Modernidade/Colonialidade.....	141
Figura 7 –	Colonialidade e decolonialidade linguística: representações dos trajetos possíveis	145
Figura 8 –	Síntese de componentes constitutivos de uma educação linguística decolonial	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre objetivo específico, pergunta de pesquisa e material empírico	42
Quadro 2 – IES-PR, oficina e pseudônimos das agentes da pesquisa	52
Quadro 3 – Número de proposições por esfera e por elemento constitutivo	54
Quadro 4 – Extensão da transcrição dos áudios das oficinas.....	55
Quadro 5 – Aspectos convergentes e divergentes entre GT e APS	56
Quadro 6 – Princípios e procedimentos da APS	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLIEPAR	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná
APS	Análise Paradigmática e Sintagmática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EUA	Estados Unidos da América
GT	Grounded Theory
IES	Instituição de Ensino Superior
LE	Língua Estrangeira
MC	Modernidade/Colonialidade
MSU	Michigan State University
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PR	Estado do Paraná
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

	NOTAS INICIAIS	17
	PRIMEIRA NOTA: O USO DAS LINGUAGENS QUE ME REVELA	18
	SEGUNDA NOTA: PESQUISANDO, (CON)VIVENDO E TRANSFORMANDO	20
	TERCEIRA NOTA: ÉTICA DOCENTE - POR QUE (NÃO)?	24
	QUARTA NOTA: O PODER DA LINGUAGEM	26
	QUINTA NOTA: ARTICULANDO UM MODO DE EXPRESSÃO.....	30
1	CONSTRUTOS METODOLÓGICOS	33
1.1	NATUREZA.....	34
1.2	ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA.....	40
1.3	OBJETIVOS	41
1.4	MEU ROSTO, ENQUANTO SER QUE VIVE E PESQUISA.....	42
1.5	A PERSPECTIVA DA ÉTICA TRADICIONAL	45
1.6	CONTEXTOS, PORQUE NÃO HABITAMOS OS MESMOS ESPAÇOS	48
1.7	CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	52
1.7.1	Agentes da Pesquisa.....	52
1.7.2	Procedimentos.....	53
1.8	ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA	56
1.8.1	Princípios e Procedimentos	58
1.9	PROCESSOS DE INTERSUBJETIVAÇÃO	61
1.10	A PERSPECTIVA DA ÉTICA EMANCIPATÓRIA.....	63
2	POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA VIOLENTA	66
2.1	ÉTICA UTILITARISTA	68
2.2	MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NEOLIBERAL	73
3	POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA OUTRA	90
3.1	ÉTICA DA ALTERIDADE.....	92
3.2	MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA OUTRA	101
4	POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DECOLONIAL	111
4.1	DECOLONIALIDADE	113

4.1.1	Questões Conceituais	114
4.1.2	Características da Modernidade/Colonialidade	118
4.1.2.1	Colonialidade do Poder	121
4.1.2.2	Colonialidade do Saber	123
4.1.2.3	Colonialidade do Ser	125
4.2	ÉTICA DECOLONIAL	131
4.3	MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DECOLONIAL.....	137
4.3.1	Línguas e Linguagens	139
4.3.2	Praxiologias de Educação Linguística Decolonial	146
5	MAIS DO QUE POSSO CONTER: VÁRIOS ENCONTROS, INFINITOS OUTROS	156
5.1	EXPERIÊNCIAS IMPRESSAS NOS CORPOS	159
5.1.1	Função Social dos Contextos Educacionais.....	160
5.1.2	Proteção	162
5.1.3	Acesso à Educação.....	164
5.1.4	(Des)Valorização Docente.....	165
5.1.5	Recursos	168
5.1.6	Agressão	170
5.1.7	(De)Colonialidade do Saber	173
5.1.8	(Im)Parcialidade Docente	176
5.1.9	Agência Monitorada	178
5.1.10	Envolvimento Interpessoal	180
5.2	ÉTICAS DOCENTES COEXISTENTES: ENTRE A VIOLÊNCIA E A HUMANIDADE.....	182
5.2.1	Ser.....	183
5.2.2	Saber.....	190
5.2.3	Poder.....	195
6	DESTES PARA OUTROS ENCONTROS	200
	Primeira Nota: Respostas às Perguntas de Pesquisa	202
	Segunda Nota: Vários Outros, Diferentes Vozes	207
	Terceira Nota: Minhas Aprendizagens	210
	Quarta Nota: Futuros <i>Outros</i>	211

REFERÊNCIAS	214
--------------------------	-----

APÊNDICES	231
------------------------	-----

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	232
---	-----

APÊNDICE B – Convite aos departamentos	236
--	-----

APÊNDICE C – Material para condução das oficinas	236
--	-----

APÊNDICE D – Dados dos cartazes	241
---------------------------------------	-----

APÊNDICE E – Transcrição dos cartazes.....	276
--	-----

APÊNDICE F – Transcrição das oficinas	299
---	-----

APÊNDICE G – Sínteses analíticas das experiências de vida	432
---	-----

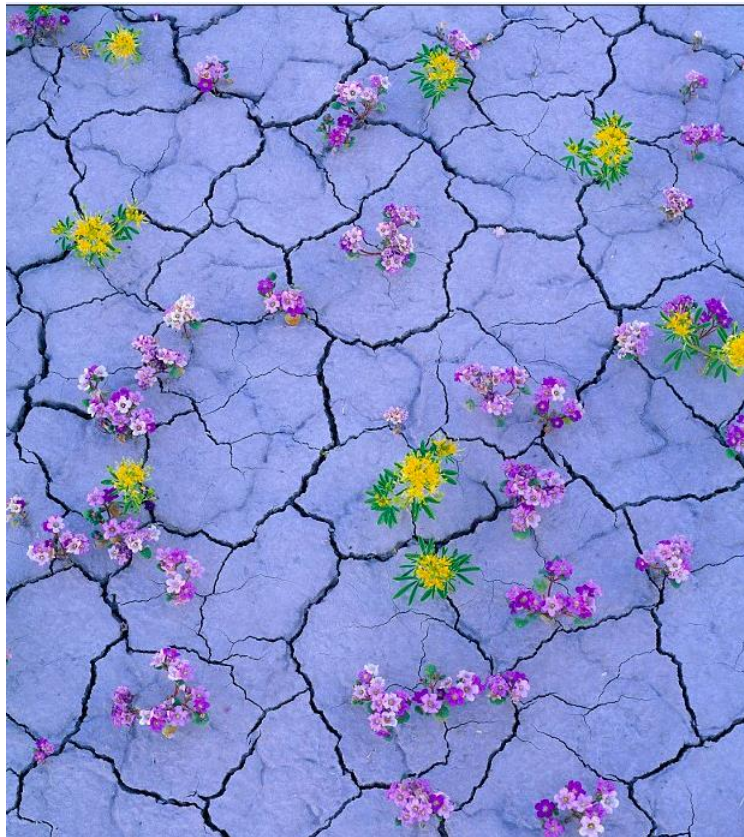
APÊNDICE H – Sínteses analíticas dos componentes éticos	433
---	-----

APÊNDICE I – Instrumento de retorno das análises	435
--	-----

APÊNDICE J – Apresentação dos resultados às agentes da pesquisa	438
--	-----

ANEXOS	446
---------------------	-----

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	447
---	-----

NOTAS INICIAIS²

Fonte: Pemberton (2015, online)

*Que a ética que nos oriente seja responsiva para com o outro,
independente de possíveis benefícios que recebamos;
que a minha existência e a sua sejam a materialização
de uma esperança radical;
que ao participarmos de uma educação linguística,
reconheçamos nossa responsabilidade humana.
No final, fazemos mais em uma sala de aula do que percebemos
e é aí que repousa nossa responsabilidade ética como docentes de línguas.*

Alex Alves Egido

*To ask whether a society is just is to ask how it distributes
the things we prize – income and wealth, duties and rights,
powers and opportunities, offices and honors.
A just society distributes these goods in the right way;
it gives each person his or her due.
The hard questions begin when we ask what people are due, and why.*

Michael Sandel (2009, p. 19)

² Todas as traduções para a língua portuguesa são de minha responsabilidade.

Quando iniciei minhas reflexões sobre quais informações seriam essenciais figurarem nestas páginas iniciais, estávamos há mais de um ano e meio evitando e enfrentando a pandemia de Covid-19 e passando por várias crises no país. Isso para dizer que após 675.871 vidas perdidas, só no Brasil, experienciamos, enquanto sociedade, muito sofrimento, com uma mescla de esperança e gratidão pelas ações de tantos, para com muitos. Tantos se cuidaram, para evitar a transmissão a muitos. Tantos se arriscaram, para garantir a sobrevivência de muitos. Tantos partiram e deixaram saudade em muitos. É com esse pano de fundo que inicio o relato da minha experiência em pesquisa. Lanço mão da fotografia acima de flores que encontram vida e dão cor ao deserto do Atacama, no Chile. Inspirado em Silva (2021, p. 31), 'como a flor que "furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio' (ANDRADE, 2000, p. 17)³, situo-me nas rachaduras que se fazem em meio ao que é concreto e ao que é lido como dado." Assim como as flores que lutam pelo seu espaço no deserto, enquanto seres humanos e educadores, construímos beleza quando nos unimos, apesar das secas e das crises que nos infringem. De início, desejo que sua leitura seja sensível, leve, agradável e que você se sinta próxima a mim, tanto pelo estilo de escrita quanto pelas reflexões que desenvolvo.

Para melhor te situar neste relato, teço, em seguida, algumas notas. Escolhi assim intitulá-las, pois as fui tomando no decorrer da pesquisa sempre que me lembrava de uma informação importante para te ajudar a compreender a dinâmica na qual estive e que também construí; até porque, convenhamos, fazer pesquisa nunca foi um processo contínuo, embora muitas assim ainda prefiram apresentá-lo. São, ao todo, cinco notas.

PRIMEIRA NOTA: O USO DAS LINGUAGENS QUE ME REVELA

Esta diz respeito a duas premissas muito próximas que considero essenciais para você compreender este relato de pesquisa. Na primeira, argumento sobre as diferentes linguagens que empreendo neste texto, e na segunda, discuto meu estilo de escrita acadêmica.

³ ANDRADE, C. D. de. A flor e a náusea. In: ANDRADE, C. D. *A rosa do povo*. 21 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 15-17.

Sobre a primeira, tomando o ideal de tornar de nossas vidas uma obra de arte em seu sentido literal, inicio cada capítulo deste relato de pesquisa com uma pintura ou fotografia, que, a meu ver, é simbólica e ilustrativa para o conteúdo que discuto. Penso que o uso dessa outra linguagem, a visual, permite a você *sentir* o conteúdo de cada capítulo antes de conhecê-lo pela linguagem acadêmica escrita. Essa iniciativa surgiu durante minha leitura de uma das obras de Emmanuel Lévinas ([1988] 2020, p. 63), em que ele argumenta que “a sensibilidade é o colapso de todo sistema”. Entendo que o sistema colapsa, e aqui o entendo como o sistema acadêmico, por exemplo, porque “abordar alguém a partir das suas obras é entrar na sua interioridade” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 55). No cânone acadêmico, em especial no gênero tese de doutorado, parece não haver muito espaço para a interioridade e as inquietações daquele que escreve. Na mesma linha de que “as obras significam o seu autor” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 55), peço que se relacione com cada pintura escolhida como um desvelar da minha parte.

Considerando que meu intento é, como mencionei acima, que sua leitura seja *sensível*, penso que a articulação de reflexões decoloniais em uma escrita *outra* daria conta dessa sensibilidade almejada. Podemos ir além, sempre podemos nos envolver mais. A arte, para mim, é passional, nutre um sentimento de amor ardente, que, às vezes, escapa na e da linguagem escrita. Veja que meu intuito não é academizar as pinturas e as fotografias que aqui disponho, mas o contrário: tornar este gênero acadêmico mais sensível, mais passional, mais nós. Consequentemente, espero quebrar assim as possíveis amarras que você possa ter com um relato de tese de doutorado distante, objetivo e limpo de caracterizações.

Relacionada a essa primeira premissa está a segunda: reconheço que nossas leituras de mundo são moldadas, de modo sutil ou violento, pelas nossas experiências de vida, grafando, assim, em nossos corpos, as lentes sempre em transformação que usaremos para compreender o nosso redor. No meu entendimento, esta premissa também se aplica a quaisquer ações que decidamos empreender, seja no âmbito educacional, social, ou qualquer outro; no acadêmico, não haveria de ser diferente. Escrevo isso para te alertar sobre a minha presença humana, explícita e intencional neste relato de pesquisa.

O processo de tornar-me escritor foi de imensurável aprendizagem e libertador. Aqui, abro parênteses para fazer referência a dois artigos que, durante meus estudos de doutorado, me serviram de inspiração e um terceiro no qual encontrei os

argumentos necessários para colocar em prática esta escrita mais íntima. Em relação àqueles, eles são de autoria da linguista aplicada Claudia Hisdorf Rocha, intitulados: “Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua” (ROCHA, 2019) e “Escute com seu corpo’: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios” (ROCHA, 2020). O outro artigo a que me referi é assinado por outra linguista aplicada, Clarissa Menezes Jordão. Nele, “Tradition and Difference: can mainstream academic discourse in Applied Linguistics ever change?” (JORDÃO, 2015), a autora problematiza alguns pareceres que recebeu a submissões de manuscritos que fez a periódicos internacionais.

Em um deles, o avaliador lhe disse que “[...] [sua] escrita é muito emotiva, muito pessoal para textos acadêmicos – talvez porque [você] escrev[e] na primeira pessoa do singular e marca [sua] posição muito claramente desde o início” (JORDÃO, 2015, p. 423). Bem, em relação ao uso da primeira pessoa do singular, este não é o primeiro escrito em que o adoto (EGIDO, 2019b; 2020; 2021), assim como sei não estar só nesta escolha (CAPELLINI-PETRECHE, 2020; CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2015; SENEFONTE, 2018, para citar alguns estudos doutorais). Sobre as marcas explícitas de emoção no relato escrito, confesso que busquei manter uma atenção constante para justamente *transgredir* o cânone acadêmico, assim como a linguista aplicada; não por rebeldia indeliberada, mas por um direito de também marcar minha humanidade neste espaço; afinal, eu também o constituo. Felizmente, não intento, e nem consigo, de fato, descolar minha humanidade do meu processo de escrita. Assim, entendo que a escrita deste relato de pesquisa é, na verdade, também uma apresentação de mim, despido de máscaras, a você. Enfim, penso que esta primeira nota possa ser resumida com a sábia passagem de Walter Mignolo (2007, p. 459): “o desafio é mudar também os termos da conversa, não somente o conteúdo”.

SEGUNDA NOTA: PESQUISANDO, (CON)VIVENDO E TRANSFORMANDO

Ingressei no curso de Doutorado em Estudos da Linguagem no início do ano de 2019 e, de lá até o exame de qualificação, em dezembro de 2020, o principal objetivo de pesquisa era a proposição de uma minuta de código de ética para docentes (de línguas) (EGIDO, 2019a). A compreensão de que somos seres em constante transformação (LÉVINAS, 1972; [1988] 2020) permitiu-me, por meio do contato com diferentes pessoas durante a agenda da pesquisa, bem como através da

minha própria experiência e re-existência na pandemia, (re)pensar se este documento seria o que educadoras de línguas realmente precisavam neste momento. Aqui, agradeço, em especial, as reflexões propostas pelas membras⁴ da banca de exame de qualificação: Dra. Clarissa Jordão, Dra. Lilian Chimentão, Dra. Vera Cristovão e Dr. Otávio Andrade. Para mim, o período pandêmico evidenciou ainda mais a impossibilidade de um documento, tal como uma minuta de código de ética para educadoras de línguas, que fosse capaz de contemplar *toda* a complexidade que existe, e que nos constitui, enquanto sociedade, traço presente na sala de aula, visto que esta é um microcosmo da realidade externa à sala (PENNYCOOK, 2001).

Consequentemente, passei a refletir, também graças às inquietações que surgiram durante interações com as colegas e amigas Giuliana Brossi, Jhuliane Evelyn da Silva, Mariana Furio e Valéria Rosa-da-Silva, sobre os elementos voltados à ética docente que contribuiriam neste momento pandêmico, mas também de crises, no plural, porque o vírus desvelou desigualdades que se entrecruzam (MENESES; FUENTES-ROJAS, 2020) e dizem respeito a corpos que, ou não existem (para alguns olhares) ou não são dignos de serem chorados (EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021).

Foi também a partir dessas constantes interações e da banca de qualificação que me interessei pelo referencial levinasiano (LARGE, 2015; LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020; TODD, 2001; 2003; 2011; 2015; 2016; 2020; WALDENFELS, 2002) e pelos estudos decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2007; 2008; 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; MIGNOLO, 2007; 2009; 2011; 2017; 2018; 2021; REZENDE, 2019a; 2019b; 2020; REZENDE; SILVA, 2018; SILVA, 2021; WALSH, 2018; WALSH; MIGNOLO, 2018, para citar alguns). Em outras palavras, reflito que a mudança no desenho de pesquisa é reflexo primeiro do período pandêmico e do que educadoras de línguas parecem mais demandar; segundo, de uma tentativa minha de distanciamento de discursos sobre a educação e a educação linguística que idealizam futuros e com isso buscam controlá-los, o que geralmente demanda um apagamento das singularidades e de tudo que elas representam (TODD, 2001; 2003; 2011; 2015;

⁴ O uso deste e de outros termos no feminino é uma escolha deliberada que busca, na medida do possível, reconhecer a presença majoritária das mulheres na academia (e.g., membras de bancas, pesquisadoras etc) e na educação (e.g., educadoras e educadoras de línguas). Justamente por reconhecer a língua como uma ferramenta ideologicamente marcada e historicamente forjada, opto por representar uma versão outra da realidade.

2016; 2020); terceiro, das interações com pesquisadoras, cujas identidades e trajetórias de vida diferem das minhas.

Atrelado a esses motivos, lembro-me vivamente quando conduzi uma das últimas oficinas para a construção do material empírico. Naquela ocasião, uma das agentes da pesquisa, chamada Isa, deu um testemunho sobre a importância de se discutir a ética docente em contextos educacionais. Infelizmente, a experiência compartilhada pela Isa me marcou não pela sua beleza, mas pela sua brutalidade. Isa não somente deixou a mim e às agentes da pesquisa presentes naquele momento conhecê-la (LÉVINAS, [1988] 2020), mas também se emocionou ao relatar casos de assédio sexual que viveu e que presenciou na academia. Sua experiência me despertou o olhar para suas histórias de vida, que são sempre de luta (ROCHA, 2020), narradas durante as oficinas. Isa me ensinou, naquele dia, que mais importante do que propor minuta de um documento, é ter uma escuta sensível (SILVESTRE, 2017).

Faço essa macro e breve contextualização para sinalizar os motivos que me levaram a *destruir* (em detrimento de *desconstruir*, que pressupõe a possibilidade de reutilizar os destroços em novas construções) o desenho de pesquisa anterior e a *construir* uma forma *outra* de ser e de fazer pesquisa. Argumento que esta mudança não é sintoma da impossibilidade da proposição de um código de ética para educadoras de línguas (o que precisaria ser feito por uma perspectiva de ética utilitarista, que não é minha pretensão), mas, sim, que outras demandas me pareceram mais urgentes neste período pandêmico, em que crises coexistem. Circunscrita a uma perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2007; 2008; 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; MIGNOLO, 2007; 2009; 2011; 2017; 2018; 2021; REZENDE, 2019a; 2019b; 2020; REZENDE; SILVA, 2018; SILVA, 2021; WALSH, 2018; WALSH; MIGNOLO, 2018, para citar alguns) e de ética da alteridade (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020), tal mudança no desenho de pesquisa é factível e desejável, até porque:

[s]e 'outro mundo é possível', ele não pode ser construído com as ferramentas conceituais herdadas da Renascença e do Iluminismo. Não pode ser construído com as ferramentas do mestre, como Audre Lorde nos lembrou há alguns anos, 'pois as ferramentas do mestre nunca desmontarão a casa do mestre. Eles podem nos permitir temporariamente derrotá-lo em seu próprio jogo, mas nunca nos permitirão realizar uma mudança genuína' (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 7).

A ferramenta que herdamos do colonizador, neste caso, é o código de ética. Poderíamos, por exemplo, ao propor uma minuta deste documento, implodir as ideias coloniais em seu próprio jogo, em seu próprio *modelo* de documento. Contudo, Walter Mignolo e Catherine Walsh (2018) citam Audre Lorde para nos alertar que a *casa*, ou seja, a lógica do colonizador continuaria de pé. Nesse sentido, ao invés de me valer das 'ferramentas conceituais herdadas', escolho delas me afastar e, assim, pensar em outros modos de ser, educar e viver eticamente.

Sobre um código de ética, ainda que concebido a partir de uma perspectiva pós-moderna, Zygmunt Bauman (1993, p. 3) alerta que “talvez tal código ainda não tenha sido encontrado, mas certamente existe logo ali, virando na próxima esquina. Ou na próxima”. Embora o autor entenda a materialização desse código como uma “impossibilidade prática” (p. 10), argumento que antes de quaisquer discussões sobre o conteúdo desse possível documento, é necessário primeiramente conhecer quais éticas têm sido vividas pelas educadoras de línguas, antes de qualquer tentativa de escrever - ou prescrever - uma orientação ética a elas.

Outra experiência, convivência e transformação durante a agenda do estudo diz respeito ao meu próprio processo de escrita deste relato. A título de exemplo, a versão que submeti para o exame de qualificação tinha impressa em suas páginas uma identidade de pesquisador ainda um tanto quanto distante, que buscava um olhar clínico, a fim de propor uma minuta de código de ética docente. Naquela versão, eram quase que inexistentes passagens que revelavam minhas próprias inquietações, angústias e incertezas; a linguagem também refletia, no meu entendimento, o cânone da escrita acadêmica; a interlocução entre educação linguística e ética, por um lado, e obras de arte, por outro, era nula.

Embora reconheça que não é sempre que conseguimos nos afastar por completo, ou como gostaríamos, dessas ferramentas coloniais, não pude deixar de notar, e agora te relatar, minha transformação como pesquisador, educador e ser humano que se reflete no processo de escrita. Tenho ciência que questiono a colonialidade e a modernidade usando uma ferramenta, i.e., tese de doutorado, que é altamente colonial. Contudo, o uso dessa ferramenta colonial não anula as críticas que teço de dentro. Penso se tratar de uma implosão. O que Vanessa Andreotti, pesquisadora brasileira que atua na University of British Columbia, chama de “dávila do fracasso”, na defesa de doutorado de Jhuliane Evelyn da Silva (2021). Nas palavras desta segunda autora:

Por mais que seja uma estrutura da qual necessitamos nos desinvestir, não podemos fazê-lo sem aprender com suas experiências exitosas e equivocadas, ou ainda sem utilizar seus espaços e muros produtivamente para agir a partir deles, tendo consciência de que estamos constrangidas por essa mesma estrutura que nos sustenta (SILVA, 2021, p. 24).

TERCEIRA NOTA: ÉTICA DOCENTE- POR QUE (NÃO)?

A discussão de ética na educação linguística não é minha escolha individual, é resultado do reconhecimento de que *tudo* que fazemos, enquanto docentes, e também como seres humanos, possui, de fato, orientações e consequências éticas, seja no âmbito da pesquisa (EGIDO, 2019b; 2020; DE COSTA, 2014; 2015; 2016) ou no âmbito da educação linguística (EGIDO; BROSSI, 2022; EGIDO, 2021; SILVA, 2021) - foco da pesquisa que relato. Em outras palavras, este tema não é uma escolha *somente* minha, mas parte de uma compreensão de que precisamos refletir sobre as razões que nos levam a agir de determinadas formas, bem como sobre os reflexos dessas ações.

Em quase uma década que caminho pelos corredores da academia, muitas das vezes que perguntavam o que estudo, minha pronta resposta sempre foi, mais ou menos, esta: 'o componente ético na pesquisa em Linguística Aplicada' - o que gerava, naquelas que perguntavam, uma reação instantânea de surpresa e, por vezes, seguida de uma nova pergunta: mas porquê? Retrospectivamente, percebo que nesses anos sempre foi uma mistura de curiosidade seguida de interesse, por um lado, e um espanto seguido de ceticismo, por outro.

Refletindo sobre minha constituição como educador de línguas e como pesquisador, reconheço o quão privilegiado tenho sido desde o início da minha carreira por poder contar com colegas e grupos de pesquisa que, diferentemente de alguns olhares externos de ceticismo, sempre estiveram dispostos a escutar (SILVESTRE, 2017) ideias e incentivar caminhos para que eu pudesse materializá-los. Arelado a esse indispensável aspecto relacional, hoje valorizo ainda mais a humildade de pesquisadoras que reconhecem no outro potencialidades.

Considero pertinentes as palavras da linguista aplicada Nara Takaki, docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (2021, p. 638) ao argumentar que "pelo fato de não podermos ser o outro, falar pelo outro, agir pelo outro coletivo, novas investigações são necessárias para promover a compreensão dos significados

desconhecidos a partir de sua(s) perspectiva(s)”. Para mim, investigar o componente ético na educação linguística brasileira, no âmbito dessa pesquisa, é uma “invenção necessária”, que acaba por também culminar na invenção de um novo pesquisador, educador e - o mais importante - um novo ser humano (inacabado).

Foi no decorrer desses anos, e mais especificamente nos últimos, que desenvolvi uma compreensão de ética, que Zygmunt Bauman classifica como pós-moderna. Nessa visão, longe de compreender a ética por uma perspectiva dicotômica, de certo *versus* errado, um mundo preto e branco, ele é visto, na verdade, como uma paleta de cores. Nas palavras do autor:

Em tantas situações em que a escolha do que fazer é nossa e aparentemente só nossa, procuramos em vão as regras firmes e confiáveis que podem nos assegurar que, uma vez que as tenhamos seguido, estaremos certos de estar certos. Gostaríamos muito de nos proteger por trás de tais regras (embora saibamos muito bem que não nos sentiríamos nada confortáveis se fossemos coagidos a nos render a elas). Parece, porém, que há regras demais para o conforto: falam em vozes diferentes, uma elogiando o que a outra condena. Eles se chocam e se contradizem, cada um reivindicando a autoridade que os outros negam (BAUMAN, 1993, p. 20).

É justamente por concordar com o filósofo de que um elogia o que o outro condena e essas percepções representam diferentes acepções de ética que escolhi discutir o material empírico a partir de três concepções de ética (viz. Utilitarista, da alteridade e decolonial) e de educação linguística distintas (viz. Neoliberal, outra e decolonial).

Para concluir esta reflexão, valho-me das palavras de Maulana Karenga, professor de Estudos Negros na California State University, (2006, p. 268), ao refletir que “a filosofia torna-se uma tarefa pessoal e uma responsabilidade social em termos de comunicação e cooperação com a comunidade e a cultura de alguém e depois com a sociedade e o mundo”. Assim, quando questionado *Por que ética docente?*, minha resposta será: *enquanto educadores de línguas, é nossa responsabilidade social e profissional refletir seriamente sobre as motivações e as implicações éticas das nossas ações dentro e fora dos contextos educacionais; é nossa responsabilidade contribuir na construção de uma educação linguística que valorize as alunas pelas suas belezas intrínsecas e não pelo o que nossa relação com elas podem nos proporcionar enquanto educadores; é nossa responsabilidade participar de uma educação que emancipe, ao passo que enfraquecemos uma educação que oprima; enfim, é nossa responsabilidade ousar sonhar e amar, em uma sociedade que*

diariamente violenta muitas pessoas, com diferentes armas físicas e simbólicas. Isso justifica uma ética docente.

Por fim, ecoo as palavras de Paulo Freire, o patrono da educação, ao asseverar que:

como educadores progressistas, *temos a responsabilidade ética* de revelar situações de opressão, acredito que seja nosso dever criar os meios para compreender as realidades políticas e históricas de modo a trazer a possibilidade de mudança. Sinto que é nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos, pouco a pouco, revelar sua própria realidade (FREIRE, 2007, p. 3 - ênfase adicionada).

O autor evidencia os motivos pelos quais, enquanto educadores, a ética é traço intrínseco e sua reflexão é essencial. Entendo que a reflexão sobre ética introduzida por Paulo Freire compartilha características com a ética tal como concebida por Emmanuel Lévinas (1972; 2010; [1988] 2020), no que diz respeito a tomar o componente ético como *demand*a que exige de nós o melhor que podemos oferecer e fazer pelo outro.

QUARTA NOTA: O PODER DA LINGUAGEM

Ainda há quem creia e quem defenda a *dita* neutralidade, em suas diferentes facetas, com diferentes propósitos camuflados. O motivo não verbalizado mas que me parece ser comum entre aquelas que defendem a *neutralidade* da linguagem, por exemplo, é seu desejo (in)consciente de promover a manutenção das relações de poder em curso, que são, por sua vez, produtos históricos de opressão, silenciamentos e apagamentos.

Defender a *possibilidade* da neutralidade é como advogar haver uma chance de ver o mundo *por fora* (pensando no mundo como um aquário, em que suas defensoras se colocam como meras observadoras, externas, intocáveis e influenciáveis) ou *por dentro* (pensando em um mundo que toca a todas, exceto as defensoras da neutralidade, que existem dentro de uma bolha à vácuo e cuja *inação* não teria impacto algum no mundo que vive, pulsa e interage ao seu redor). Para mim, é necessário comungarmos do entendimento de que "não temos acesso a uma realidade fora de nossa subjetividade" (SILVA, 2021, p. 273). Assim, essa visão da possibilidade da *neutralidade* (me parece ser) cômoda, mas cai por terra quando

Paulo Freire (2007, p. 59) nos lembra que “a impossibilidade de neutralidade da educação resulta da característica da educação de ser política, não necessariamente partidária”.

É consciente do *mito* da neutralidade e do uso muitas vezes binário e automático da linguagem, que escolho “mudar os termos da conversa”. Essa mudança dos termos da conversa parte de duas inquietações. A primeira é o convite feito por Walter Mignolo (2007; 2009; 2011; 2017; 2018; 2021) e a segunda, a compreensão de que linguagem também constrói realidade (FREIRE, 2007).

Ambas inquietações veem a linguagem como um instrumento de poder que atravessa, redireciona e calibra nossas escolhas discursivas. É necessário nos lembrarmos, no entanto, que essas escolhas foram escolhidas por outros, antes de nós termos acesso a elas, tal como nos são apresentadas. Enquanto algumas criticam o uso da língua inglesa por ser um instrumento de poder, que avança, quase que de modo incontrolável, ao redor do globo, movida principalmente por lógicas neoliberais, não podemos nos esquecer de que a língua portuguesa *também* nos foi imposta por colonizadores; como consequência, deveríamos, igualmente, nos questionar sobre o uso do português como língua oficial em terras há mais de sete mil quilômetros de distância de Portugal (MIGNOLO, 2021). A *neutralidade*, minha cara leitora, começa quando nossa crítica finda.

Partindo dessas inquietações, escolhi mudar os termos que lanço mão neste relato de pesquisa. Escolho referir-me às pessoas que participaram das oficinas em que o material empírico foi construído como *agentes da pesquisa*, ao invés de *sujeitos* ou *participantes*. Essa escolha se dá por dois motivos principais. O primeiro, ao reconhecer que a referência a *sujeitos*, na literatura que versa sobre ética em pesquisa (EGIDO; REIS, 2019; EGIDO, 2019b; REIS; EGIDO, 2017), está atrelada àquelas que são assujeitadas, que não têm suas vozes ouvidas e cuja contribuição aos estudos se restringe à construção do material empírico; essa, certamente, não é a escolha discursiva que quero fazer para representar as pessoas que tornaram a pesquisa que aqui relato possível. O termo *participantes*, embora carregue o valor semântico da participação, não me parece representar, na sensibilidade que eu gostaria que assim a fizesse, a relação que busquei construir *com as agentes da pesquisa* e a importância que intentei dar às suas vozes, experiências e conhecimentos. Mais do que participar de um processo iniciado por mim, entendo que elas tiveram oportunidades e poderes para redirecionar o meu fazer pesquisa, o meu ser

pesquisador e o meu estar no mundo; mais do que *participar* do que propus, elas *exercitaram suas agências*. Exemplo disso é o depoimento de Isa, que foi elemento-chave para o redesenhar da proposta da pesquisa, quando já em andamento.

Assim, o segundo motivo para a minha não adoção dos termos *sujeitos* e *participantes* se dá pelas possibilidades *outras* de representação dessas pessoas, que tive a oportunidade de conhecer em relatos de pesquisa. A título de exemplo, Valéria Rosa-da-Silva (2021a, 2021b) e Viviane Silvestre (2017) são duas linguistas aplicadas brasileiras, do Centro-Oeste do país, que, em suas pesquisas de doutorado, optaram pelo termo *agentes da pesquisa*. Essa escolha discursiva das pesquisadoras evidencia a agência das pessoas envolvidas em suas investigações (*escrevivência*, no caso de Rosa-da-Silva (2021b)), resultante de um processo de envolvimento das relações humanas entre elas. Ao me aproximar da conclusão do relato da minha pesquisa, refleti sobre minhas interações com as pessoas que participaram das oficinas que organizei e as contribuições delas nas discussões e, por essas razões, escolhi a elas me referir como: *agentes da pesquisa*.

Outro termo da conversa que mudei foi o não uso de ‘formação de professoras’ ou ‘formação inicial de professoras’. No meu entendimento, *formação* decorre de forma, que pressupõe modelo, referência, cânone; o que se espera ensinar, o que se espera aprender, o perfil *ideal* de professora que se almeja. Esses traços são muito próximos de uma visão tecnicista (GUIMARÃES, 2018) de educação, e que entendo não necessariamente representar o que tenho visto acontecer nesses espaços de educação de educadoras; em outros termos, referir-se ao o que fazemos na universidade como *formação* revela visões ontológicas e epistemológicas lineares, totais e totalizantes, quando, na verdade, percebo que a educação que construímos é “aberta às possibilidades, contingente e depende do contexto” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 11).

Antes de indicar para você o termo que escolho adotar em substituição ao *formação (inicial) de professoras*, deixe-me aproveitar essa linha de reflexão e problematizar alguns binarismos, dos quais também busco me afastar: *professora vs alunas*, *professora formadora vs. graduandas*, *formação inicial vs. continuada*. Se você concordar comigo que quem ensina também aprende e quem aprende também ensina, então a rigidez do binarismo *professora vs. aluna* não dá conta de representar a fluidez da relação; se você compartilhar do entendimento de que muitas das ‘alunas de graduação’ ingressam em cursos de Letras com alguma experiência profissional

(e.g. professoras particulares, estagiárias em contextos privados etc), essa experiência também não constitui a identidade profissional delas? Caso afirmativo, onde começa a formação *inicial* e onde ela termina para começar a *continuada*? Será que nossas experiências profissionais, que também acabam por nos ensinar, não são cíclicas demais para serem representadas pela linearidade que vai da *inicial* para a *continuada*?

É pelo desejo de imaginar e construir uma educação linguística *outra*, que se mova da violência para a humanidade (embora esse mover também não seja linear, como a história tem nos mostrado), que mudo os termos desta conversa para: *educação de educadoras de línguas*, cujo processo não se restringe aos cursos 'formais' e às salas de aula físicas dos campus universitários. Essa *educação* também se dá nos contextos de estágio, nas salas de aulas, nas trocas de experiências; enfim, nas relações humanas. *Educadoras de educadoras de línguas* é o termo que adoto para referência àquelas que inspiram, desafiam e caminham, lado a lado, daquelas que almejam se reconhecerem como *educadoras de línguas*. A escolha por *educadoras de educadoras de línguas* contrapõe a concepção de *professoras formadoras das universidades*, as quais institucionalmente são reconhecidas e legitimadas como detentoras do conhecimento válido que precisa ser aprendido pelas *alunas* que desejam se tornarem *professoras de línguas*.

Na mudança de termos que proponho, o papel social de *educadoras de educadoras de línguas* e de *educadoras de línguas* é o mesmo, o de inspirar, desafiar e caminhar lado a lado. A distinção que faço, no entanto (i.e. *educadora de educadora* vs. *educadora*), é um reflexo da legitimação institucional de quem é que *pode* e de quem não *pode educar* as outras, no âmbito da academia. Mantenho essa distinção entre esses dois perfis por duas razões: a primeira, por uma questão de clareza para você, leitora, compreender mais facilmente a quem me refiro; a segunda, por reconhecer que adotar um mesmo termo não fará com que, no âmbito institucional (i.e. da academia), ambas as *educadoras* tenham seus conhecimentos igualmente válidos ou suas relações transformadas em *simétricas*.

No meu entendimento, repensar e renomear a *educação de educadoras de línguas*, as *educadoras de educadoras de línguas* e as *educadoras de línguas* possibilita que caminhemos a uma *educação linguística*. Esse termo, por sua vez, já tem sido adotado por linguistas aplicadas brasileiras que reconhecem a impossibilidade de distinguir: o que é sala de aula e o que é vida social; o que é ensino

e o que é aprendizagem; quem ensina e quem aprende. Em síntese, *educação linguística* extrapola o espaço físico da sala de aula, reconhece o social, valoriza as individualidades e se sensibiliza com os corpos que constituem esse infindável processo de *educação linguística*.

Sua reação imediata talvez seja uma estranheza do uso mais que frequente que fiz do termo *educação*. Meu convite é voltar a ele. Minha proposta ao mudarmos *alguns* termos dessa conversa é *construirmos*, por meio da linguagem, uma realidade *outra* inspirados em Paulo Freire (2001; 2007). Talvez nem todas ainda sintam esses traços sociais e menos assimétricos em suas experiências com as *línguas*, mas penso ser por meio da mudança dos termos da conversa (embora não somente por meio dela) que construiremos, no dia a dia, uma realidade que questione mais; que inclua mais corpos, mais saberes e mais sabores; que se preocupe mais com as experiências do que com as *skills*; que se atente mais às vidas humanas e não humanas do que às metas institucionalmente impostas; enfim, uma *educação linguística* que se proponha (e que seja) mais humana, e menos seletiva.

QUINTA NOTA: ARTICULANDO UM MODO DE EXPRESSÃO

Dentre as várias ações de pesquisa que empreendemos, para mim, umas das mais sagradas e que exigem a responsabilidade máxima que podemos ofertar são aquelas que nos colocam em contato com as agentes da pesquisa, pois elas representam existências repletas de sentimentos, angústias, alegrias e incertezas. Nossas ações, no entanto, não são restritas às interações com elas. Uma ação subsequente e de igual importância é como escolhemos relatar em nossos escritos sobre essas relações humanas. Teço esse argumento para esclarecer que os capítulos seguintes são igualmente ricos, não somente em conteúdo, mas também em detalhes, que foram cuidadosamente articulados por mim com olhares cuidadosos das agentes da pesquisa.

No capítulo seguinte, que intitulo “Construtos metodológicos”, discuto a concepção de pesquisa que adotei no estudo que aqui relato, o desenho de pesquisa, os componentes metodológicos que orientaram a agenda de pesquisa, bem como os contextos de geração do material empírico e as agentes, os cuidados éticos que observei e o método de análise.

Os três próximos capítulos são respectivamente nomeados: “Por uma educação linguística violenta”, “Por uma educação linguística *outra*” e “Por uma educação linguística decolonial”. Neles, mobilizo distintas concepções de ética que, por sua vez, entendo influenciarem acepções de educação, língua, relações humanas e propósitos educacionais. Meu objetivo ao organizá-las em três capítulos é justamente para não haver polos antagônicos, para não haver racionalizações entre certo e errado, tradicional versus contemporâneo. O argumento central desses capítulos é evidenciar como todas as práticas materializadas em propostas de educação linguística são, de certo modo, tanto éticas quanto antiéticas, a depender da perspectiva de ética adotada.

No capítulo intitulado “Mais do que posso conter: vários encontros, infinitos outros” discuto o material empírico oriundo dos meus encontros com as educadoras de línguas, agentes da pesquisa em tela. Em um primeiro momento, discuto as experiências delas, relatadas nas oficinas durante as apresentações dos componentes éticos elaborados. Ao classificar as experiências em dez tipos distintos, busco responder à primeira pergunta de pesquisa, a qual é: **Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?** Em um segundo momento, discuto os componentes éticos relativos à docência, que foram também elaborados pelas agentes da pesquisa. A partir dessa discussão, respondo à segunda pergunta de pesquisa: **Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa?** Por fim, a aproximação desses dois principais conjuntos analíticos permite-me, em seguida, responder à terceira pergunta de pesquisa, que é: **Quais as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos?**

No último capítulo, o qual nomeei “Destes para outros encontros”, elaboro uma síntese dos resultados da pesquisa, respondo às perguntas indicadas acima, discorro sobre minhas aprendizagens durante esta caminhada, enquanto pesquisador, docente e ser humano. Em seguida, comento e ilustro a prática de retorno dos resultados às agentes da pesquisa. Por fim, apresento o que, no meu entendimento, está por vir, ciente que essas projeções do amanhã são criativas, esperançosas, instáveis e, acima de tudo, humanas. No referido capítulo, retomo a enunciação da tese, na qual defendo que:

Experiências que nascem mas extrapolam contextos educacionais impactam e justificam diferentes perspectivas éticas que educadoras de línguas tanto vivem em suas práticas profissionais cotidianas quanto entendem serem caras a um possível documento escrito que oriente a profissão docente de línguas. Os componentes éticos que entendem serem caros à profissão dizem respeito aos âmbitos do ser, do saber e do poder, que coexistem e carregam traços tanto coloniais quanto decoloniais quando observadas as proposições de proibições, deveres e direitos, tal como elaboradas pelas agentes da pesquisa.

Gostaria de concluir essas notas introdutórias retomando a fotografia que escolhi para introduzir este conteúdo, as flores no deserto do Atacama, no Chile, e, inspirado nelas, te desejar uma leitura agradável, acolhedora e, ao mesmo tempo, desconfortável. Assim como Paulo Freire (2001, p. 40), “destas páginas, espero que, pelo menos, o seguinte perdure: minha confiança nas pessoas e minha fé em homens e mulheres e na criação de um mundo em que seja mais fácil amar”.

1. CONSTRUTOS METODOLÓGICOS



Summer Beach Clouds, de Nancy Hughers Miller

Ser pesquisador é andar por caminhos de areia

Jhuliane Evelyn da Silva (2019, p. 307)

*Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa
às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas
de uma sociedade democrática livre*

Norman Denzin e Yonna Lincoln (2006, p. 17)

Escolhi a pintura de Nancy Hughers Miller para inicialmente enfatizar o universo de possibilidades à minha frente, quando decidi o tema de pesquisa que gostaria de investigar, mas também pela sua intrínseca relação com a passagem de Jhuliane Evelyn da Silva (2019), que promove reflexão sobre a subjetividade, a incerteza e a imprevisibilidade do ato de pesquisar. Concorro com a autora, Jhuliane Evelyn da Silva, que "ser pesquisador é andar por caminhos de areia" (SILVA, 2019, p. 307). Às vezes, sentimo-nos perdidos, olhando para todos os lados, ao passo que tomamos consciência da imensidão que nos rodeia. Outras vezes, a maré (i.e. desafios) nos dá um leve solavanco, para descobrir se nossas escolhas estão firmes como nossos pés na areia - nem sempre assim estão. Impulsionado por esta reflexão inicial, volto-me agora para os elementos metodológicos que compõem o relato do estudo em tela.

Entendo que todas as pesquisadoras orientam seus estudos por princípios e práticas de ordem metodológica, sejam eles implícitos ou explícitos nos relatos de pesquisa. Neste capítulo, apresento, bem como em alguns momentos discuto e sintetizo, minhas escolhas metodológicas. Longe de serem completas e neutras, penso que elas podem te ajudar a entender meu desenho de pesquisa, assim como construir uma imagem de mim, enquanto pesquisador.

Desse modo, centro-me em dez questões metodológicas, a saber: (1.1) a natureza da pesquisa, que diz respeito ao traço qualitativo; (1.2) a ontologia e a epistemologia, que evidenciam minhas visões de mundo e de conhecimento, respectivamente; (1.3) os meus objetivos de pesquisa; (1.4) eu, enquanto pesquisador; (1.5) a ética tradicional, que se refere à minha consideração a normativas de pesquisa; (1.6) os contextos, em que as agentes da pesquisa habitam; (1.7) o processo de construção do material empírico; (1.8) o método analítico que utilizo, que é a APS; (1.9) os processos de intersubjetivação e; (1.10) a consideração à ética emancipatória.

1.1 NATUREZA

Nesta seção, apresento alguns dos principais elementos que caracterizam pesquisas qualitativas, os quais busco, em alguns momentos, problematizar e ao fazê-lo ora me aproximar, ora me distanciar deles. Inicio com uma passagem de Norman Denzin e Yonna Lincoln (2006, p. 17), que caracteriza, a meu ver, o que significa fazer pesquisa qualitativa nos tempos em que vivemos: "Nossa luta hoje é no sentido de

relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é originária do social, do político, das inquietações e dos anseios da sociedade. Ao desenhar uma pesquisa qualitativa, o objetivo primeiro e o resultado último precisam ser o social; o acadêmico, a titulação e a ascensão profissional precisam ser consequências, e não as motivações primeiras. Esse traço, o social, que considero em primeira e última instância o que me impulsiona a fazer pesquisa, é o que emprego como fio condutor para a apresentação das características da pesquisa qualitativa.

Pesquisadoras qualitativas (e.g., DENZIN; LINCOLN, 2000; DÖRNYEI, 2007; SNAPE; SPENCER, 2003) indicam a dificuldade com que se deparam, quando solicitadas a conceituar o que entendem por *qualitativo*. Assim como algumas dessas estudiosas, também me valho de uma concepção ampla de pesquisa qualitativa, com o propósito de abarcar os diversos tipos de estudos que são considerados como pertencentes a essa natureza.

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada, que posiciona o observador no mundo. Ela consiste de um conjunto de práticas interpretativas, que tornam o mundo visível. Estas práticas [...] organizam um mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, registros fotográficos, gravações e memorandos. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam objetos em seus ambientes naturais, buscando fazer sentido ou interpretar fenômenos em termos de sentidos que as pessoas atribuem a eles (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 3).

Sobre a passagem acima, a qual caracteriza a pesquisa qualitativa, enfatizo a menção do autor e da autora aos formatos de registro do fenômeno social em estudo e a busca por compreendê-lo segundo os sentidos atribuídos pelas pessoas (i.e. agentes da pesquisa). Quando ele e ela afirmam que a pesquisa qualitativa coloca aquela que pesquisa como *observadora* do mundo, eu penso ser, na verdade, uma *participante* no mundo. A ânsia da neutralidade almejada ainda por muitas não torna o papel de *só observar* factível; se estamos lá, estamos participando. Ao adentrar uma sala de aula que não nos pertence para *só observar*, desencadeamos (re)ações que fogem do nosso escopo compreender; ao participarmos de uma reunião de educadoras para *só observar*, acarretamos transformações (in)desejáveis. Em síntese, nossa presença e nossos corpos falam, gritam, silenciam e apagam. Tudo isso acontece, embora algumas digam que podemos *só observar*.

Sobre a pesquisa qualitativa ser “uma atividade situada” (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 3), concordo, ao passo que também questiono: como podemos garantir que ela assim seja? Nesse sentido, Tânia Rezende (2019a, p. 9) nos alerta que “[s]e continuarmos a propor o diálogo, decidindo, de dentro de auditórios e salões nobres de universidades, *com quem*, sobre e *como* conversar, não avançaremos na busca de solução”. Um possível caminho seria, então, o diálogo, o estar presente, o pesquisar de modo situado; o que, embora envolvente, é tarefa árdua, tendo em vista que “a universidade nunca dialogou com as bases. A sociedade nunca dialogou com as bases. As pessoas, de modo geral, negam as bases. Seja por qual razão for, o fato é que agora todo mundo descobriu que precisa dialogar com todo mundo”. Fazer pesquisa qualitativa para mim é isso: é ser e estar no mundo, que é situado, que tem histórias (sempre no plural), que tem dores, angustias e anseios, mas também tem esperanças, projetos e lutas em curso.

Feitas essas reflexões iniciais, centro-me em alguns dos elementos recorrentemente abordados com o intuito de caracterizar a pesquisa qualitativa (DÖRNYEI, 2011; MERRIAM, 2009; SNAPE; SPENCER, 2003), os quais são: (i) a relação entre as agentes da pesquisa e as pesquisadoras, (ii) o desenho de pesquisa, (iii) a construção do material empírico, (iv) os métodos analíticos e (v) os resultados. Em minhas leituras, esses foram os principais elementos discutidos pelas autoras e pelos autores supracitados/supracitados, tendo-os também já discutido em outro momento e de modo distinto (EGIDO, 2019b). Minha apresentação de cada um deles isoladamente é por motivo didático e sua possível melhor compreensão, apesar de não os entender como fenômenos estanques. Alerto que eles não representam toda a complexidade e diversidade que constitui o ato investigativo de natureza qualitativa.

O primeiro componente que abordo é a *relação entre as agentes da pesquisa e as pesquisadoras*. Centro-me nele primeiramente por compreender que este elemento influencia os demais. Apesar de os subsequentes também o influenciarem, a concepção que as pesquisadoras têm de seu papel e de suas agentes da pesquisa pode levá-las a tomar decisões que impactarão nos demais elementos. Neste momento, apresento alguns tipos de relação entre esses dois grupos de indivíduos no decorrer da história, desde a constituição da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais. Quando de seu início, princípios qualitativos orientaram estudos etnográficos nos séculos XV e XVI, em que pesquisadores etnógrafos europeus se valiam de notas de campo de navegadores para tecer considerações sobre a compreensão do outro.

Naquele momento da história, o outro era visto como longínquo, primitivo e rudimentar; o pesquisador acessava a mente do outro para fazer afirmações sobre ele (VIDICH; LYMAN, 2006).

Nesse sentido, Michelle Fine, Lois Weis, Susan Wessen e Loonmun Wong (2006, p. 116-117), ao refletirem sobre a pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais e não restritas à etnografia, indicam que “há muito tempo, existe uma tendência a se enxergar o eu do observador de ciência social como um contaminador potencial, algo para ser separado, neutralizado, minimizado, padronizado e controlado”. Dito de outro modo, as autoras salientam a ainda predominância, ou resquícios, dessa visão das proponentes de pesquisas nos estudos qualitativos. Considero também importante destacar que este tipo de relação também tinha (ou poderíamos dizer que ainda tem?) consequências no modo pelo qual as pesquisadoras se referem ao outro, que é nomeado de *sujeito*, ou seja, aquele que se sujeita ao proponente do estudo⁵.

No entanto, essa relação de distanciamento e suposta neutralidade, característica do início da pesquisa qualitativa, compartilha, atualmente, de seu espaço na academia com outras possibilidades de interação entre agentes da pesquisa e pesquisadoras. Em um dos outros tipos de relação, Déborah Cameron, Elizabeth Frazer, Penelope Harvey, Ben Rampton e Kay Richardson (1993) questionam a neutralidade antigamente almejada. Paralelamente, outras formas de interação surgem e são materializadas em relatos de pesquisa (e.g. JEKANOWSKI, 2017; MARQUES, 2018), respeitando suas escolhas epistemológicas e metodológicas. Essas novas formas de relação são caracterizadas, principalmente, por uma preocupação das pesquisadoras para com suas participantes e por uma proximidade⁶.

O segundo elemento que particulariza os estudos qualitativos é o *desenho de pesquisa*, no qual as pesquisadoras “adota[m] uma estratégia de pesquisa flexível” e “conduz[em] uma investigação naturalística em detrimento de estudos experimentais” (SNAPE; SPENCER, 2003, p. 4). Dito de outro modo, quando orientadas pela natureza qualitativa, as pesquisadoras estão abertas a alterar suas propostas iniciais em razão de fatores imprevistos e incontroláveis de diferentes ordens. Esse

⁵ Discutirei mais detalhadamente sobre as nomenclaturas e suas implicações éticas nas seções destinadas à *ética formal* e à *ética emancipatória*.

⁶ Farei uma discussão desta relação nas subseções voltadas à ética em pesquisa, neste capítulo.

entendimento de proposta e de condução de pesquisa parte do pressuposto de que as pesquisadoras também estão sensíveis às mudanças, ou seja, em constante desenvolvimento e aprendizado.

Para ilustrar este elemento, relato uma de minhas práticas de pesquisa que ocorreu na agenda desta investigação. Um dos momentos de (re)aprendizado para mim foi na condução na oficina 11, na Universidade Heley de Abreu⁷, em que, quando foi apresentar as reflexões de seu grupo, a agente da pesquisa Isa fez uma fala sensível e impactante. Ela defendeu a discussão da ética na universidade, nas relações entre educadoras e educadoras de educadoras, por ter sido vítima de assédio. A partir daquele encontro com Isa, senti que não poderia não deixar que ela falasse, não ouvi-la e não deixá-la ser ouvida por outras. Assim, escolhi iniciar a primeira seção do quarto capítulo, intitulado “Mais do que posso conter: vários encontros, infinitos outros”, com a passagem dela.

Construção do material empírico é o terceiro elemento que discuto como constituinte da pesquisa qualitativa. Diferentemente dos estudos quantitativos ou mais próximos desse paradigma, os qualitativos se valem de uma gama de instrumentos de construção de materiais empíricos e, principalmente, de um contato mais próximo entre pesquisadoras e agentes da pesquisa. Nesse modo de relação, as proponentes das investigações vão a campo e interagem com aquelas, o que me parece desconstruir a lógica do distanciamento entre esses dois grupos de atores sociais em nome de uma suposta neutralidade na pesquisa. Em outras palavras, entendo cair por terra, pelo menos nas pesquisas que desenvolvo e com as quais tenho contato (BROSSI, 2022; FURIO, prelo; GUSSON, prelo), argumentos relacionados à neutralidade das pesquisadoras e à contaminação do material empírico pelas agentes da pesquisa; ambos pretextos para um afastamento das pesquisadoras das agentes quando da construção do material empírico.

Em relação aos *significados interpretados ou construídos* nesta vertente de pesquisa, Laurel Richardson (2000) e Simone Reis (2015; 2018) argumentam que eles são produtos de experiências, tanto das agentes da pesquisa quanto das pesquisadoras, responsáveis, na maioria das vezes⁸, pela análise e sua redação.

⁷ Explicarei oportunamente a escolha dos nomes fictícios dados às universidades.

⁸ No campo teórico, Déborah Cameron, Elizabeth Frazer, Penelope Harvey, Ben Rampton e Kay Richardson (1993) vislumbram a possibilidade de desenhos de pesquisa em que ambas/os

Nesse sentido, algumas pesquisadoras qualitativas (e.g. MEHRA, 2002) questionam o princípio da neutralidade, uma vez que entendem não ser possível às proponentes dos estudos desvincularem-se ou afastarem-se de si mesmas para compreender os fenômenos próprios das vidas de suas participantes.

Nesse sentido, Dawn Snape e Liz Spencer (2003) avançam ao afirmarem que as pesquisadoras não detêm poderes, dentro do escopo da natureza qualitativa, para chegar a conclusões fixas ou verdades absolutas. Consequentemente, os poderes das proponentes das investigações são restritos, no que diz respeito às suas considerações e afirmações analíticas.

Argumenta-se que não há significados fixos ou abrangentes porque eles são produtos do tempo e do lugar a que estão circunscritos. O pesquisador não consegue produzir uma explicação definitiva, e qualquer tentativa de fazê-la é uma forma de tirania porque suprime diversidade. Denzin e Lincoln (1994) afirmam que isso resultou em uma crise para pesquisadores sociais: o pesquisador não pode capturar o mundo social de outro ou propor uma versão autoritária aos seus resultados porque não há significados fixos para serem capturados (SNAPE; SPENCER, 2003, p. 9).

O último elemento da pesquisa qualitativa que abordo nesta síntese refere-se aos *resultados*. Jenny Grant Rankin (2019) argumenta que os resultados das pesquisas que desenvolvemos devem ser acessíveis, em termos de compreensão e precisão, às educadoras atuantes em diferentes níveis educacionais. A autora responsabiliza pesquisadoras por, muitas vezes, educadoras não conseguirem ressignificar os resultados de pesquisa para suas práticas locais em sala de aula, por exemplo. Assim, ela recomenda que proponentes de investigações utilizem de diferentes formatos (e.g., vídeos, jornais, rodas de conversa, dentre outros) de comunicação de seus resultados, para além daqueles que frequentemente circulam na esfera acadêmica.

Seguindo esta linha de raciocínio, Michelle Fine, Lois Weis, Susan Wessen e Loonmun Wong (2006) vão além, ao caracterizarem o compartilhamento de resultados também como uma ação minada de relações de poder. No entendimento das autoras:

[...] determinar a quem é permitido esse poder de ver e falar a respeito do que se vê, assim como do que está escondido do escrutínio - ou quem se apropria desse poder - é uma questão que está no cerne de nossos exames sobre

participantes e pesquisadora/pesquisador compartilhem as mesmas tarefas (e.g. desenho de pesquisa, análise dos dados, relato da análise, dentre outras).

nossas responsabilidades sociais de escrever ou de representar [...] (FINE et al., 2006, p. 117)

Gostaria de concluir esta seção com uma das passagens que a iniciei: "Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). A minha luta tem sido no sentido de sensibilizar aquelas que (con)vivem em espaços de educação linguística sobre as orientações e as consequências éticas das nossas ações. A minha luta tem sido pela aproximação das pessoas, por meio da qual elas podem se envolver, conhecer, se auto-descobrir e se reinventarem. Isso, entendo ser possível a partir de uma perspectiva de ética que discuto no terceiro capítulo.

1.2 ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA

Nesta subseção, centro-me nas características que dão suporte às minhas escolhas ontológicas e epistemológicas, as quais são de orientação construcionista social. Ontologia é uma área da filosofia dedicada à compreensão de dois aspectos complementares, a saber: "[...] primeiro, dizer o que há, o que existe, o que constitui a realidade; segundo, dizer quais são as características gerais e as relações desses elementos" (HOFWEBER, 2017, p. 1). Dito de outro modo, ontologia está diretamente relacionada ao modo como se interpreta a realidade.

Considerando a perspectiva construcionista social (LINCOLN; GUBA, 2006), a realidade é relativa, ou seja, ela é local, múltipla e construída. Assim, é adequado se referir a ela como realidades, no plural. Ao compartilhar desse entendimento, desconsidera-se, por exemplo, uma realidade única, naturalizada e imutável. Para exemplificar como essa compreensão pode ser aplicada no meu desenho de pesquisa, cito os contextos nos quais construí o material empírico e o descrevo pormenorizadamente na subseção 1.6. Por entender que o estado do Paraná é constituído por diferentes realidades educacionais, decidi conduzir oficinas para construção do material empírico em todas as universidades estaduais que aceitassem o convite. Assim, teria uma melhor representação dos diversos contextos de ensino que compõem esse Estado.

A epistemologia é outra área da filosofia dedicada à compreensão de como o conhecimento é acessado. Epistemologia é originária do grego "episteme" e "logos".

Aquela geralmente traduzida como conhecimento e entendimento; esta, como argumento e razão (STEUP; NETA, 2020, p. 1). Na corrente construcionista social (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 173), a epistemologia é “subjetivista” e suas descobertas são “criadas”. Assim, entendo que ao empregar tal perspectiva epistemológica distancio-me, por exemplo, de apreensões que veem o conhecimento como descoberto ou como uma entidade já existente no mundo, pronta para ser alcançada e desvelada pelo pesquisador⁹.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral é **conhecer as experiências de vida das agentes da pesquisa, a fim de compreender os princípios éticos que consideram caros à educação linguística**. A fim de alcançá-lo, os objetivos específicos são (i) **conhecer as experiências de vida que as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística**, (ii) **conhecer os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa** e (iii) **conhecer as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos**.

Se há a possibilidade de minimamente *conhecer* as experiências de vida das agentes da pesquisa, a fim de compreender os princípios éticos que consideram caros à educação linguística, esta se dá através do meu *envolver* com as histórias de vida que elas *escolhem* (LÉVINAS, [1988] 2020) revelar para as demais agentes e para mim. Entendo que esse envolvimento é tanto espaço no qual elas relembram injustiças, desigualdades, dores e (im)possibilidades, como discutirei no quarto capítulo, quanto (re)aprendizagem mútua, que também interpreto ser genuína e sincera.

Ao voltar-me para esses dois objetivos específicos (i.e. *conhecer*), busco evidenciar a intrínseca e implícita relação entre as experiências de vidas das participantes, que eram, durante a geração do material empírico, majoritariamente educadoras em formação inicial, e os princípios éticos que consideravam essenciais na educação linguística.

⁹ Para conhecer sobre essas outras perspectivas epistemológicas, sugiro a leitura de Vidich e Lyman (2006) e de Capellini-Petreche (2020).

Quadro 1: Relação entre objetivo específico, pergunta de pesquisa e material empírico

Objetivo específico	Pergunta de pesquisa	Material empírico
Conhecer as experiências de vida que as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística	Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?	Transcrições das oficinas
Conhecer os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa	Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa?	Produções escritas das oficinas
Conhecer as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos	Quais as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos?	Transcrições das oficinas e produções escritas das oficinas

Fonte: O próprio autor.

No Quadro 1, disponho a relação entre os objetivos específicos, as perguntas de pesquisa e os tipos de materiais empíricos que discutirei, a fim de responder às questões. As experiências de vida das agentes da pesquisa, por exemplo, foram relatadas oralmente, enquanto elas justificavam com relatos pessoais, e, às vezes, profissionais, as razões que as levaram a propor certos princípios éticos em detrimento de outros. Assim, para responder à primeira pergunta de pesquisa, discuto o material empírico das transcrições das oficinas, em que tais relatos estão impressos. Para responder à segunda questão, volto-me às produções escritas (i.e. cartazes), produzidos colaborativamente pelas participantes. Já para responder à terceira pergunta, relaciono as análises conduzidas das transcrições das oficinas e das proposições dos cartazes.

1.4 MEU ROSTO, ENQUANTO SER QUE VIVE E PESQUISA

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,*

*Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem,*

*Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.*

*Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: «Fui eu?»
Deus sabe, porque o escreveu.*

Não sei quantas almas tenho

Fernando

Pessoa

É pelo reconhecimento de que ‘a cada momento mudei’, como me alerta Fernando Pessoa, escritor português, que te apresento uma terceira versão desta subseção de relato de tese destinada à minha apresentação; porque escrita é processo. Agora, caminhando à reta final da escrita da pesquisa, entendo-me mais sensível, tanto às desigualdades sociais que me rodeiam quanto às vidas perdidas durante a pandemia de Covid-19. Ver a partida de tantos fez-me questionar o porquê de ficar, o porquê da concessão do dom da vida. Presenciar diariamente partidas impulsiona uma autorreflexão, quase que involuntária: e se fosse eu a ser infectado e a partir?

Ao não partir, neste momento, pude me explorar e fazer essa autorreflexão. Assim como você que lê, sou *simplesmente* um ser humano, que vive, convive, celebra conquistas próprias e de outros e também se entristece, com ocorridos que me afetam diretamente - e tudo nos afeta diretamente, porque ser sensível não permite escolher com qual dor se importar, qual partida chorar e qual desigualdade enxergar. É tudo ou nada. Seja a dor do outro ou a minha, não dá para ser seletivo.

É no movimento de ‘assistir à minha passagem’ que recupero na memória algumas lembranças que são constitutivas da minha fluida e em constante construção de identidade. Ao não conseguir separar a pessoa do pesquisador, apresento as lembranças entrelaçadas, até porque viver e sentir o que se vive não cabe em descrição distante e cronológica. Atento ao conselho de Ailton Krenak (2020a, p. 24), de que “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”, escolhi aqui não descrever minha trajetória acadêmica, a fim de, implicitamente, te convencer das minhas ditas qualidades de pesquisador. Na busca quase que frenética pelo

desenvolvimento e pelo inédito, embarcamos em uma esteira de progresso e esquecemos de olhar para trás, de olhar para dentro e de olhar ao redor. Para mim, esse espaço é para isso: pincelar lembranças e reviver memórias que, antes de mais nada, a mim são caras enquanto ser humano.

Quando leio “como páginas, meu ser”, as primeiras lembranças nelas impressas são as de um jovem, branco, muito magro e muito feliz; com um irmão que, por muitos anos, sempre foi mais baixo, mas, quase que do dia para a noite, tornou-se o mais alto da casa. Um lar sempre com muito amor, com pais presentes em todos os momentos, em todos os lugares. Com finais de semanas sempre repletos de pratos deliciosos, mas o importante mesmo eram as pessoas; sempre a casa cheia.

Foi esse espaço físico e, principalmente, de afeto, que me possibilitou sempre despertar antes do sol, porque minha vontade de estudar era muita, mas também porque o caminho era longo. Com o tempo, os livros foram se tornando amigos próximos, a ponto de passarmos horas e horas juntos. Eles compartilhavam esse espaço de amizade com as várias educadoras que tive no decorrer dessa caminhada, todas sempre doces, profissionais e sensíveis. Antes, pensava que privilégio era só questão econômica, mas conviver e aprender com aquelas mulheres também foi um privilégio.

Demorei a escolher a profissão docente, não pela imprecisão do que queria, mas pelas incertezas da carreira e sua desvalorização. Escolher ser professor no Brasil é um ato de coragem, permanecer na carreira é um ato de resistência. Felizmente, fiz essa escolha e aqui permaneço. Não por mérito próprio apenas, mas graças a incontáveis pessoas que caminharam ou ainda caminham ao meu lado.

Escolhi não citar todos os nomes das pessoas importantes na minha caminhada, porque certamente deixaria alguns de fora e por querer que você se lembre do que as pessoas me fizeram sentir e o que elas me ajudaram a me tornar: uma pessoa mais humana, sensível e ética. Os sentimentos que elas fizeram florescer em mim, por mais que eu tenha tentado, não são capturados em linguagem, assim como viver não cabe no relato de pesquisa. Parafraseando Joseph Campbell, encerro com a sugestão dele de que nunca ousemos arriscar a aventura desta caminhada sozinhos; para mim, a vida tem mais cor e sabor quando compartilhada.

1.5 A PERSPECTIVA DA ÉTICA TRADICIONAL

Nesta subseção, discuto os conceitos de *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017), de *ética formal* (CHRISTIANS, 2006), de *ética procedimental* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) e de *macroética* (KUBANYIOVA, 2008), os quais são correlatos. No título da subseção, emprego o termo *ética tradicional*, como tenho feito em publicações recentes (EGIDO, 2020; 2022a; 2022b), para contemplar todas os conceitos supracitados. Em seguida, ilustro essa perspectiva de ética em pesquisa com base em alguns estudos publicados no Brasil. Por fim, discorro sobre alguns argumentos pelos quais entendo que essa perspectiva não é suficiente, ao considerar as investigações desenvolvidas atualmente (EGIDO, 2022b; EGIDO; DE COSTA, 2022).

Antes de passar à discussão dos conceitos, considero necessário esclarecer por que divido o componente ético deste estudo entre esta subseção (1.5 A perspectiva da ética tradicional) e a última (1.11 A perspectiva da ética emergente). Com base em minhas leituras sobre ética em pesquisa (ORTEGA, 2005; PAIVA, 2005; KUBANYIOVA, 2008; DE COSTA, 2014; 2015; 2016; RANKIN, 2019, para citar algumas), bem como nos estudos que desenvolvi nos últimos anos (EGIDO; REIS, 2015; EGIDO, 2016; 2019b; 2020), entendo que a *ética tradicional* e a *ética emergente* são complementares. Entretanto, um tipo não necessariamente precisa do outro para se materializar em uma agenda de pesquisa. A *ética tradicional*, por ser baseada em normativas, nacionais e internacionais, pode ser mais facilmente explicitada. A *ética emergente*, por sua vez, já diz respeito a uma postura de abertura por parte das pesquisadoras, o que também implica em sua materialização em diferentes momentos da agenda de pesquisa (e.g. proposta de desenho de pesquisa, interação com as participantes, construção do material empírico, análise, relato de pesquisa, para citar alguns). Assim, escolho apresentar todos os elementos constituintes de meu desenho de pesquisa para, então, discorrer sobre a *ética emergente*.

Volto-me, então, à discussão de *ética tradicional*. Quatro conceitos são recorrentemente adotados para tratar dessa perspectiva, nomeadamente: *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017), em estudos nacionais, e *ética formal* (CHRISTIANS, 2006), *ética procedimental* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) e *macroética* (KUBANYIOVA, 2008), em estudos no exterior. Embora acepções distintas, os significados imbuídos nelas são os mesmos, razão pela qual as tomo como sinônimas.

Independentemente de qual concepção adotada, todas são compreendidas como “[...] referindo-se aos procedimentos éticos [propostos pelos] comitês de ética em pesquisa, baseados em princípios gerais de ética, que também são incorporados em códigos de conduta profissionais” (KUBANYIOVA, 2008, p. 504).

Apesar da passagem acima ser ilustrativa do conceito de *ética formal*¹⁰, entendo ser necessário melhor explicitá-la. Quando Magdalena Kubanyiova (2008, p. 504) refere-se aos “[...] procedimentos éticos [propostos pelos] comitês de ética em pesquisa [...]”, entendo como exemplo de ‘procedimentos’ a submissão do projeto de pesquisa a um Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (doravante, CEP), o que deve acontecer antes do início do estudo. Além disso, ao referir-se a “[...] princípios gerais de ética [...]” (KUBANYIOVA, 2008, p. 504), a pesquisadora chama a atenção para princípios como a garantia do anonimato às participantes, a possibilidade de desligamento da pesquisa a qualquer momento e a clareza dos benefícios e riscos que a investigação pode lhes proporcionar ou causar, respectivamente.

Por serem princípios gerais e procedimentos facilmente aplicáveis à grande maioria dos estudos, eles estão previstos em diversas normativas, nacionais (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988; 2016) e internacionais (BRITISH EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 2011; 2018). No cenário nacional, por exemplo, prescrições datam de mais de três décadas, sendo a mais recente, em âmbito federal, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que versa, especialmente, sobre pesquisas conduzidas na área de Ciências Humanas.

Embora sejam princípios e procedimentos consolidados e amplamente divulgados no âmbito institucional, o estudo documental de Simone Reis e Alex Alves Egido (2017) identificou uma lacuna em programa de pós-graduação no que diz respeito à materialização dessas prescrições. A título de exemplo, das 185 pesquisas publicadas entre 2004 e 2014, somente em 40 delas foi relatada a submissão do projeto a um CEP, a garantia do anonimato às participantes e a obtenção do TCLE. Assim, entendo que, embora a *ética tradicional* seja constituída por um rol de prescrições a pesquisadoras, poucas são aquelas que efetivamente as observam, apesar de suas três décadas de existência. Uma das principais justificativas para essa

¹⁰ Aqui e em todas as passagens deste relato de pesquisa faço uma escolha de empregar somente o termo *ética tradicional*, lembrando que ele é sinônimo de todos os demais (EGIDO, 2020).

ausência é a até há pouco tempo não obrigatoriedade de tal procedimento aos estudos das Ciências Sociais e Humanas, o que começou e tem se intensificado há menos de uma década.

Com o propósito de ilustrar o espaço que a *ética tradicional* pode ter em uma agenda de pesquisa, elenco e explico alguns dos procedimentos que adotei em meu estudo. O primeiro é a submissão do projeto de pesquisa para avaliação de um CEP, via Plataforma Brasil. No meu caso, enviei ao CEP-UEL para apreciação e recebi a aprovação (Anexo A). Dentre os documentos apreciados pelo CEP está o TCLE, que deve ser disponibilizado às agentes da pesquisa em linguagem clara e objetiva. O princípio que sustenta a prática do TCLE diz respeito à consciência que tais agentes precisam ter sobre os objetivos da pesquisa, seus benefícios e riscos. No documento que redigi, por exemplo, propus como benefícios “[...] (i) reflexão sobre ética profissional do professor de línguas e (ii) participação na construção de uma minuta de código de ética” e como riscos “[...] desconforto ou riscos, inclusive psicológicos [...]” (Apêndice A). Embora esses procedimentos já configurem um cuidado com o outro, eles são ainda tomados como pertencentes a uma *ética tradicional*. Adicionalmente, após as transformações nos objetivos da pesquisa, submeti um adendo ao CEP-UEL para apreciação, o qual foi aprovado (Anexo A).

Veja que a *ética tradicional* deixa escapar as relações entre as pessoas envolvidas na pesquisa; as relações humanas parecem não serem aqui capturadas, embora superficialmente mencionadas. Todas aquelas que já precisaram percorrer o sistema da Plataforma Brasil, responsável por acolher os dados das propostas de pesquisa e encaminhá-las a um CEP, certamente sentiram estar lendo uma história que não lhe pertence, não lhe representa; estar mais justificando porque certos itens não representam seu tipo de pesquisa do que necessariamente respondendo a eles. O perigo de uma história única, mas isso é assunto para outra conversa (EGIDO; DE COSTA, 2022). Concluo esta subseção te convidando a ler a outra, que também é voltada ao componente ético (i.e., 1.13 A perspectiva da ética emergente). Entendo-a como crucial porque “a ética não é dada, mas construída nas relações com [a]s participantes” (EGIDO, 2022b); e precisamos falar dessas relações.

1.6 CONTEXTOS, PORQUE NÃO HABITAMOS OS MESMOS ESPAÇOS

Sim. Vivemos em tempos difíceis.

Fernanda Coelho Liberali (2020, p. 13)

Mas e quando é que foi fácil ser docente nestas terras, não é mesmo, Fernanda? Quando é que foi fácil para brasileiras viverem nessas terras *assaltadas* (embora a narrativa que impere seja a de *descobertas*), que *ganharam* uma independência há duzentos anos? Mas somos independentes de quê e de quem, se a lógica que atravessa nossos corpos ainda é eurocentrada? Longe de buscar respostas a essas inquietações, uso este espaço para comentar sobre alguns aspectos constitutivos dos contextos que habitamos, e, em seguida, volto-me para os três espaços em que o material empírico foi construído.

Vivemos, e aqui *vivemos* é no sentido de experienciar, de sentir, de participar, tempos difíceis, em que parece imperar a “banalidade do mal” (ARENDT, 1999). Penso que nem preciso nomear exemplos dessa banalidade, porque, cá entre nós, a presenciamos diariamente naquelas que partiram em razão de um vírus político, “tantos corpos enterrados por conta da COVID-19, por conta de um desgoverno, por conta de uma política de morte, por conta de uma necropolítica, porque acredito que este é o momento que estamos vivendo e não podemos apagar essa vivência do nosso fazer” (LIBERALI, 2021, 20m24s); enfim, os humanos têm falhado com os seus e, também, com os não humanos. São tempos desumanos. No entanto,

como seria bom se esses tempos já não o fossem mais. Inéditos. Se não o fossem em sua selvageria, em sua exposição da crueldade do ser humano diante de qualquer forma de existência, humana ou não, em sua impossibilidade de negar o “lado mau da força”. Tempos desumanos. Se fossem *inéditos* nesse sentido até que seria bom: poderíamos acalantar a saudade de tempos em que não éramos assim, em que éramos gentis, tínhamos compaixão, nos engajávamos, respeitávamos, amávamos todos os seres. Mas nem isso. Sem revisionismo histórico, sabemos que nunca fomos assim, que a coletividade tem sido entendida como uma reunião de indivíduos mais do que como um espaço de com-vivência e amor ao próximo, à próxima, ao próximo. Será que um conjunto de seres individuais, individualizados, individualistas, fazem uma coletividade? Sei não.... suspeito apenas: não (JORDÃO, 2021, p. 341).

Viver no Brasil de hoje é uma explosão de sentimentos. Dizer que a esperança está nas pessoas (FREIRE, 2007) é, ao mesmo tempo, acalentador e

preocupante. Esse olhar sóbrio sobre as nossos tempos (e são *nossos* porque, gostemos ou não, ajudamos a construí-los) nos ajudam a “construir, no dia a dia, com pés no chão, [...] aquelas possibilidades que nos fazem criar, voar” (LIBERALI, 2021, 18m40s). É reconhecendo nosso envolvimento nessas banalidades do mal, nossas restrições e possibilidades, que conseguiremos imaginar possibilidades outras de viver uma “vida radicalmente vivida” (LIBERALI, 2021, 18m18s).

No entanto, esses tempos atravessam os corpos de modos diferentes. Enquanto milhares são *empobrecidos* (LIBERALI, 2021), dezenas tornam-se milionários; enquanto milhares não tiveram acesso à internet durante a pandemia para estudar (BRASIL 61, 2021), dezenas usufruíram do conforto de suas residências para um ensino remoto; enquanto centenas saem do país para se vacinarem contra a Covid-19 no exterior (ALENCAR, 2021), milhares saem diariamente de suas casas, sem vacina, para irem ao trabalho (GONÇALVES, 2021); e isso é Brasil, isso somos nós.

Essas considerações são conscientemente tecidas e cuidadosamente elaboradas de modo a revelar o envolvimento que nós temos nesses tempos, chamemo-los de *difíceis* (LIBERALI, 2021) ou de *inéditos* (JORDÃO, 2021). Aqui também sinalizo a responsabilidade tanto minha quanto sua, pois não é possível separar o conhecimento do conhecedor. Somos *todos* produtos dos nossos contextos.

A necropolítica (MBEMBE, 2016) que temos experienciado nesses tempos tem sido traduzida para uma necroeducação (LIBERALI, 2020; 2021), em que aquelas que detêm poder institucional escolhem quem *merece* estudar e quem não. Essa lógica pode ser fácil e deprimentemente ilustrada por duas falas do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro. A primeira, quando ele afirma que crianças com deficiência atrapalham as demais em sala de aula, por isso não deveriam estar lá (UOL, 2021). A segunda, ao defender que “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” (G1, 2021). É em tempos em que falas como essas são mais corriqueiras do que gostaríamos de reconhecer, que sentimos os sistêmicos cortes, financeiros e de pessoal, nas instituições de ensino superior do estado do Paraná.

Ao concordar que “lugares locais devem ter voz em seus processos de ensinar e aprender como conhecimentos igualmente válidos” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 17), convidei (Apêndice B) todas as coordenadoras dos

departamentos das sete universidades estaduais do Paraná (doravante, IES-PR)¹¹ para estenderem o convite às educadoras dos cursos de Letras para participarem da oficina. Assim, compartilhei com suas respectivas coordenadoras meu desenho de pesquisa, ganhos que a oficina poderia proporcionar para elas e salientei meu compromisso em retornar com os resultados do estudo para elas e às coordenadoras dos departamentos. No convite, esclareci que elas teriam a liberdade de organizar as oficinas no melhor formato e datas. Assim, algumas aconteceram em horário de aula, com algumas turmas individuais, e outras, em formato de evento. Das sete IES-PR contatadas, quatro responderam afirmativamente ao convite, nomeadamente: Universidade Paulo Freire, Universidade Antonieta de Barros, Universidade Heley de Abreu e Universidade Nísia Floresta¹². Em uma das instituições, contudo, a oficina não ocorreu, tendo em vista o contexto pandêmico. Em contato com a coordenação do curso daquela instituição, optamos por não conduzir a oficina remotamente, haja vista a alta demanda de trabalho e estudos das alunas durante a pandemia.

Sobre as características gerais das IES-PR, convidei as três coordenadoras dos cursos das universidades participantes para relatarem, sob suas óticas, os contextos nos quais elas e as agentes da pesquisa estão inseridas e, também, ajudam a construir. Assim, os três parágrafos seguintes foram redigidos pelas coordenadoras, que concordaram em manter seus anonimatos, para salvaguardar os contextos em que atuam. Outro cuidado considerado por elas foi a escolha por não descrever minuciosamente os departamentos e ou os cursos, a fim de evitar possíveis identificações. O cuidado ético constitui o fazer da pesquisa, por mim e por elas.

Na Universidade Paulo Freire, por exemplo, o departamento oferta três cursos com habilitação única, sendo dois deles licenciatura e um bacharelado. A entrada de estudantes nesses cursos é anual e o tempo mínimo de formação é de 4 anos. O

¹¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

¹² Emprego tal referência às IES participantes, a fim de lhes garantir o anonimato prometido. Sensível e testemunha do papel fundante e social das universidades públicas nos dias de hoje, optei pela escolha de pseudônimos que fizessem jus às instituições; razão pela qual a primeira é referida como Paulo Freire, educador brasileiro reconhecido internacionalmente; a segunda, como Antonieta de Barros, professora, jornalista e a primeira mulher negra a ser eleita para cargo público, também autora do projeto de lei que criou o Dia dos Professores no país; a terceira, como Heley de Abreu, professora mineira que morreu salvando, ao menos, 25 alunos, de um incêndio criminoso na escola em que trabalhava; a quarta, como Nísia Floresta, educadora considerada a primeira escritora feminista brasileira.

departamento é composto por, aproximadamente, 40 docentes. Dentre eles, são eleitos, a cada biênio, chefia, vice-chefia e colegiado que ficam responsáveis pelo gerenciamento burocrático e pedagógico dos cursos.

Os cursos de Letras da Universidade Antonieta de Barros são ofertados em 5 campi, sendo habilitações duplas em 3 campi e habilitações únicas em 2 campi. No campus em que o material empírico foi gerado são ofertados os cursos de Letras Inglês, Letras Espanhol e Letras Português desde 2013. Não são lotados em departamentos, mas, sim, em colegiados, todavia, como foram implantados juntos, muitas ações são tomadas em conjunto pelos três cursos mencionados, quando possível, havendo, assim, um trabalho bastante colaborativo. O curso de Letras Inglês possui quatro educadoras de educadoras da área de Linguística Aplicada e outras quatro educadoras de educadoras em trabalho temporário. Tal fato é extremamente importante de ser mencionado, pois prejudica o andamento do curso e há acúmulo de trabalho pelas educadoras de educadoras efetivas, uma vez que apenas as concursadas podem assumir funções de coordenação (de curso, estágio, TCC, extensão e em programas institucionalizados). As turmas são formadas por 20 educadoras e as aulas acontecem no período noturno, haja vista que a comunidade acadêmica é formada, em sua grande maioria, por acadêmicas trabalhadoras.

Na Universidade Heley de Abreu, o departamento oferta cursos com quatro habilitações: Letras Português, Letras Português Inglês, Letras Português Francês, os quais são no formato de licenciatura, e Letras Inglês, que é tanto licenciatura quanto bacharelado. Esclareço que tive o aceite do convite de outra IES, à qual me refiro como Universidade Nísia Floresta. No entanto, devido à pandemia do COVID-19, não foi possível conduzir a oficina presencialmente no início do primeiro semestre de 2020, conforme planejado. Ciente da alta demanda de trabalho e de estudo que o ensino remoto emergencial criou, tanto para educadoras de educadoras quanto para as educadoras de línguas, optei por não transpor a oficina do presencial para o remoto. Em relação às demais IES-PR, não tive retorno sobre o convite, mesmo tendo-o reenviado.

1.7 CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Nesta subseção, apresento as agentes da pesquisa, bem como algumas características de seus cursos de formação inicial; os procedimentos de construção do material empírico e uma síntese desses após a condução das 11 oficinas.

1.7.1 Agentes da pesquisa

Das 144 agentes da pesquisa, seis eram educadoras de educadoras e 138 educadoras de línguas das três IES-PR supracitadas. No Quadro 2, indico quantas educadoras de cada contexto participaram. Tendo em vista meu cuidado com o outro, dedico este espaço para apresentar os pseudônimos escolhidos por elas, quando da assinatura do TCLE.

Quadro 2: IES-PR, oficina e pseudônimos das agentes da pesquisa

IES-PR	Oficina	Agentes da pesquisa	Quantidade
Paulo Freire	1 Esp.	<i>Andressa</i> , Bento, Branca de Neve, Don, <i>Jenny</i> , <i>Lolita</i> , Mada, <i>Maria</i> , Nick, <i>Paula</i> , Paraguaia, Teresa e <i>Vitor Hugo</i>	13
	2 Esp.	<i>Antônio</i> , <i>Cíntia</i> , E.K.M., Lila, <i>Luísa</i> , Mumis e Silvia	7
	3 Ing.	<i>Antônia</i> , Bianca, Cain, <i>Carolina</i> , <i>Cinthy</i> , <i>Felipe</i> , <i>Lainy</i> , <i>Matheus</i> , <i>Milena</i> , <i>Murilo</i> , <i>Patrick</i> e <i>Samantha</i>	12
	4 Ing.	Ana Julia, Katherine, Leo, <i>Nathalie</i> , <i>Larissa</i> , <i>Lucca</i> , Pedro, Rosalie e Vênus	9
	5 Ing.	ACDS, ARF, Beto, Bibi, <i>Bruno</i> , <i>Carolina</i> , Cláudio, Eleonora, Dú, <i>Francisca</i> , GF, <i>Gloria</i> , <i>Ingrid</i> , <i>Isabella</i> , <i>Izadora</i> , <i>Fernando</i> , <i>Jéssica</i> , <i>Jonathan</i> , JPF, <i>Karen</i> , <i>Marcia</i> , <i>Maria</i> , Mafe Bara, Matheus, Murphy, Nora, <i>Renato</i> , <i>Tabata</i> , Talita, <i>Tatiane</i> e Vanessa	31
	6 Ing.	Aurora, Ariel, <i>Carolina</i> , Cinderela, Flora, Merida, Moana, Mullan e Nathalia	9
	7 Ing.	Lêle, <i>Lorrana</i> , Sofia e <i>Luiz</i>	4
	8 Esp.	<i>Claudio</i> , GBBS, Gina, <i>Jonathan</i> , <i>Jonathas</i> , JRSN, PP, <i>Leonardo</i> , Rosa, <i>Sabrina</i> e <i>Thais</i>	12
Antonieta de Barros	9 Ing.	Cláudia, Carlos, Fernanda, Kate, Katia, Marcos, Natânael, <i>Nathália</i> , Ruby Jane, <i>Sabrina</i> e Sergey	11
	10 Ing.	<i>Antônio</i> , <i>Isadora</i> , <i>Josué</i> , <i>Paola</i> e <i>Valéria</i>	5
Heley de Abreu	11 Ing. Esp. Port.	<i>Alba</i> , Agnaine, <i>Ângela</i> , <i>Cândido</i> , <i>Carlota</i> , <i>Célia</i> , <i>Elis</i> , <i>Esmeralda</i> , Estor, Duda, <i>Fabiane</i> , <i>Gabi</i> , <i>Gi</i> , <i>Isa</i> , <i>Iza</i> , <i>Joca</i> ,	31

		<i>Kátia, Lari, Lu, Marta, Mari, Mat, Nat, Nati, Jussara, Fabrícia, Rafa, Ru, Samantha, Vivian e Vitória</i>	
--	--	--	--

Fonte: O próprio autor.

De um total de 144 agentes da pesquisa, apresento em *itálico* aquelas que atribuíram a mim a responsabilidade de dar-lhes um pseudônimo (48/144), em sublinhado aquelas que optaram por usar seus nomes próprios (36/144) e sem mudança de grafia aquelas que empregaram pseudônimos a si mesmas (60/144). Na segunda coluna, a abreviação após os numerais em sequência refere-se ao(s) curso(s) do(s) qual(is) as agentes da pesquisa são oriundas. Assim, por exemplo, aquelas da oficina 1 são educadoras em curso de Letras-Espanhol (Esp.), e assim para as demais abreviações. Tendo em vista o número de agentes da pesquisa, não me detenho na apresentação individual de cada uma, embora não desconsidere ou busque apagar suas individualidades. Entendo que você terá a oportunidade de conhecer alguns traços das identidades delas na discussão do material empírico sobre suas experiências de vida.

1.7.2 Procedimentos

No início das oficinas, que aconteceram nas instalações das próprias IES-PR, expliquei às agentes da pesquisa sobre meu estudo de doutorado e em que sentido seria a participação voluntária delas. Esclareço que não condicionei a participação na oficina à participação na minha pesquisa. Penso que este é um compromisso ético da minha parte de possibilitar que o maior número possível de educadoras, envolvidas com a educação linguística no Brasil, conheçam sobre a ética implícita no nosso fazer profissional, independentemente de suas (não)participações nesta investigação. Assim, compreendo que a temática que investigo é maior que o meu estudo, mas esta posição temporária que ocupo (i.e., doutorando) possibilita-me convidar outras educadoras à sua discussão. Entreguei uma cópia impressa do TCLE às agentes da pesquisa no início das oficinas e pedi que, aquelas que quisessem participar do estudo, o devolvessem a mim ao final do encontro ou em momento posterior.

Nesses espaços das oficinas, tive como propósito que as agentes da pesquisa elaborassem, intuitivamente, aspectos caros a um código de ética profissional, (a fim

de atender meu objetivo inicial de pesquisa¹³), com base em seus conhecimentos prévios. Para alcançar esse objetivo, elaborei um material (Apêndice C), que adotei em todas as oficinas para introduzir as agentes da pesquisa à temática e às atividades que desenvolveriam colaborativamente. A fim de registrar suas produções e posterior discussão neste estudo, elas trabalharam, durante as oficinas, em atividades escritas e coletivas de elaboração de princípios constitutivos de uma possível minuta de código de ética.

Durante as oficinas, esclareci a elas a existência de uma minuta de código de ética para educadoras de línguas (BARBOSA, 2014). Após minha apresentação inicial nos encontros, pedi que elas se organizassem em grupos e que escolhessem uma das sete esferas propostas por Barbosa (2014)¹⁴ e que redigissem DIREITOS, DEVERES e PROIBIÇÕES para a que escolheram. Após tempo de discussão nos grupos, elas registraram suas propostas em cartazes (Apêndice D), que foram posteriormente apresentados, e que transcrevi e enumerei as proposições (Apêndice E). Todas as oficinas foram gravadas em áudio na íntegra (Apêndice F), exceto o momento de produção dos pôsteres.

Ao observar mais detalhadamente as produções escritas pelas agentes da pesquisa, atentei-me à extensão de cada uma, ou seja, quantas proposições elas sugeriram para cada elemento constitutivo (i.e., DIREITOS, DEVERES e PROIBIÇÕES), cuja informação represento no Quadro 3. Esclareço que, para a finalidade deste relato de pesquisa, escolhi discutir somente as proposições relativas às educadoras (i.e., professoras¹⁵), nas quais também considerei 'pares' e 'profissão'. Tal aglutinação das proposições dessas duas últimas esferas na anterior foi coerente tendo em vista o conteúdo veiculado nelas.

Quadro 3: Número de proposições por esfera e por elemento constitutivo

Esfera \ Tipo	Direito	Dever	Proibição	Total
Professoras	64	62	40	166
Alunas	44	40	30	114

¹³ Para uma discussão sobre o desenho inicial de pesquisa e as motivações para sua transformação, sugiro a leitura da segunda nota introdutória.

¹⁴ A saber: profissão, pares, instituições escolares, alunos, pesquisa, pais/responsáveis e professor. Saliento que, neste estudo, algumas esferas foram aglutinadas e outras, renomeadas.

¹⁵ No Quadro 3, optei por manter as terminologias adotadas durante as oficinas, razão pela qual figura o termo *professoras* ao invés de *educadoras*, por exemplo.

Responsáveis legais	25	28	24	77
Gestoras	24	31	18	73
Profissão	4	4	4	12
Pesquisa	2	2	3	7
Pares	7	8	8	23
Total	170	175	127	472

Fonte: O próprio autor.

Em relação à extensão do material empírico gravado em áudio, disponho, no Quadro 4, a organização, em turnos de fala, das transcrições das oficinas. Esclareço que adotei alguns recursos gráficos durante a preparação desse material empírico. Usei (i) reticências, quando houve silêncio ou curta pausa de fala; (ii) colchetes, para escrita de siglas por extenso e, em outros casos, para indicar fala suprimida das participantes das oficinas que não assinaram o TCLE; (iii) aspas, para sinalizar quando as agentes da pesquisa liam algum elemento que propuseram nos seus cartazes; (iv) *itálico*, para palavras em língua inglesa.

Quadro 4: Extensão da transcrição dos áudios das oficinas

Contexto	Oficina	Turnos de fala
Paulo Freire	1	1 - 102
	2	103 - 169
	3	170 - 243
	4	244 - 282
	5	283 - 318
	6	319 - 361
	7	362 - 502
	8	503 - 553
Antonieta de Barros	9	554 - 584
	10	585 - 652
Heley de Abreu	11	653 - 720

Fonte: O próprio autor.

Em síntese, nesta subseção, apresentei o perfil geral das 144 agentes da pesquisa, oriundas de três contextos, que, embora possuam suas particularidades,

são atravessados por tempos difíceis e inéditos. Ao relatar minhas interações antes e durante a condução das oficinas, busquei salientar a importância das relações humanas e de uma *ética emergente* (EGIDO, 2020), que reconhece e valoriza a coletividade sem apagar as individualidades e está sensível às demandas locais do contexto e das agentes da pesquisa.

1.8 ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA

Nesta subseção, historio, descrevo e ilustro a lente analítica que adoto, que é a Análise Paradigmática e Sintagmática (doravante, APS), e seus procedimentos. Criado pela linguista aplicada Simone Reis (REIS, 2015; 2018), este método de análise – que também tem sido constituído enquanto abordagem metodológica (CAPELLINI-PETRECHE, 2020), de linguagem humana é orientado pelo interpretativismo e pelo construcionismo social (SCHWANDT, 2006), no que diz respeito às suas escolhas ontológicas e epistemológicas. Quanto à orientação ética, esta é emancipatória (REIS; EGIDO, 2017), a qual discuto na subseção 1.10 ainda neste capítulo.

No Quadro 5, sintetizo as similaridades e diferenças entre a *Grounded Theory* (doravante, GT) e a APS, ao considerar a origem e os procedimentos em relação aos dados e às análises (viz. leitura inicial, leitura, grades analíticas, anotações durante a leitura, desconsideração e momento de desconsideração).

Quadro 5: Aspectos convergentes e divergentes entre GT e APS

	Aspecto	GT	APS
Origem	Paradigma	Pós-positivismo	Construcionismo social
Dados e Análise	Leitura inicial	Uma amostra de dados visando à geração de uma grade analítica	
	Leitura	Indutiva-dedutiva	
		Cíclica	
	Grades analíticas	Reprodução, espelhamento e paráfrase	Hiperônimos e hipônimos
	Anotações durante a leitura		Não reprodução, não espelhamento e não paráfrase

	Desconsideração	Dados que não servem a sustentação da teoria emergente	Dados que não respondem a pergunta de pesquisa
	Momento de desconsideração	Durante o processo analítico	

Fonte: O próprio autor, baseado em Reis (2018).

A GT, proposta na década de 1960, foi concebida com base no paradigma pós-positivista e focada nas pesquisas etnográficas, nas quais a pesquisadora é apta a, ou seja, detém o poder para, fazer asserções sobre a realidade estudada, enquanto que a APS se centra no construcionismo social, cujas características paradigmáticas foram previamente discutidas. Quanto à proposta inicial de análise, as abordagens convergem, posto que propõem a leitura de uma amostra de dados com a finalidade de gerar uma grade analítica.

A GT e APS divergem em três aspectos, quanto: (i) às anotações do pesquisador, (ii) à construção das grades e (iii) à exclusão de dados. Sobre o primeiro elemento, ao passo que a GT possibilita à pesquisadora elaborar categorias que reproduzem, espelham e parafraseiam os dados, a APS usa de hipônimos, não à reprodução, ao espelhamento e à paráfrase dos dados. Essas recomendações sobre as anotações da pesquisadora aparecerão na construção das grades analíticas, que é o segundo elemento que distingue esses métodos de análise. Em relação ao terceiro elemento, a exclusão de dados é também fator divergente. Segundo a GT, refere-se a dados que não servem à sustentação da teoria emergente e podem ser suprimidos em qualquer momento da análise. Por outro lado, a APS propõe que a supressão aconteça somente ao final da análise e com dados inconsistentes. Desse modo, a APS avança ao considerar vozes minoritárias¹⁶ em sua análise.

No que diz respeito à visão de linguagem que orienta os estudos que adotam a APS, ressalto que:

[...] [l]inguagem [é vista como] instrumento de poder por meio do qual o pesquisador pode veicular ideologias, assim como exercer outras possibilidades, como estabelecer, fortalecer, perpetuar, questionar, abalar, romper ou desfazer valores, conceitos e práticas sociais de inclusão ou exclusão, de liberdade ou opressão (REIS, 2018, p. 159-160).

¹⁶ Por vozes minoritárias faço referência às instâncias de dados com baixa recorrência.

Ainda a respeito da linguagem, tomo-a aqui como *instrumentalizada* ao invés de *instrumento*. Assim, entendo-a muito mais como prática e verbo, do que como objeto e substantivo. Esta seria, logo, uma contribuição do meu estudo para o referencial teórico-metodológico da APS que adoto nestes estudo. Nesta subseção introdutória do método de análise, voltei-me à sua relação com outros métodos e metodologias analíticas e alguns de seus principais construtos, ao passo que na próxima deter-me-ei em alguns exemplos em que a linguagem figura como instrumento de poder.

1.8.1 Princípios e procedimentos

Em relação aos princípios e procedimentos que orientam a APS, Célia Regina Capellini-Petrecche (2020) elaborou uma síntese desses elementos e os ilustrou com passagens de sua própria pesquisa de doutorado.

Quadro 6: Princípios e procedimentos da APS

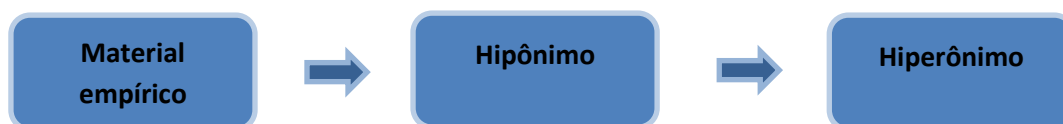
Princípios da APS	Procedimentos da APS
a. Capacidade de Síntese; b. Consideração da totalidade dos dados; c. Classificações analíticas não parafrásticas, espelhadas ou sinônimas; d. Linguagem como instrumento de poder; e. Ancoragem em conceitos linguísticos; f. Ética emancipatória.	a. Anotações de recorrências à margem dos dados; b. Análise de amostra; c. Leituras cíclicas dos dados; d. Comparações e readequações analíticas constantes; e. Subordinação hiponímica e hiperonímica; f. Geração de grades analíticas; g. Relato do geral para o específico.

Fonte: Capellini-Petrecche (2020, p. 139), com base em Reis (2015; 2018) e Egido e Reis (2019).

A autora identificou seis princípios da APS, a saber: (i) capacidade de síntese; (ii) consideração da totalidade dos dados; (iii) classificações analíticas não parafrásticas, espelhadas ou sinônimas; (iv) linguagem como instrumento de poder; (v) ancoragem em conceitos linguísticos e; (vi) ética emancipatória. Eles são materializados na fase analítica da pesquisa por meio de sete procedimentos, os quais são: (i) anotações de recorrências à margem dos dados; (ii) análise de amostra; (iii) leituras cíclicas dos dados; (iv) comparações e readequações analíticas constantes; (v) subordinação hiponímica e hiperonímica; (vi) geração de grades analíticas e; (vii) relato do geral para o específico.

Antes de deter-me ao meu processo de análise por meio desses procedimentos, saliento dois movimentos, os quais são representados nas Figuras 1 e 2. O primeiro movimento refere-se à ordem de classificação do material empírico, que se move para a elaboração de hipônimo(s) e, com base nele(s), a elaboração de hiperônimo(s).

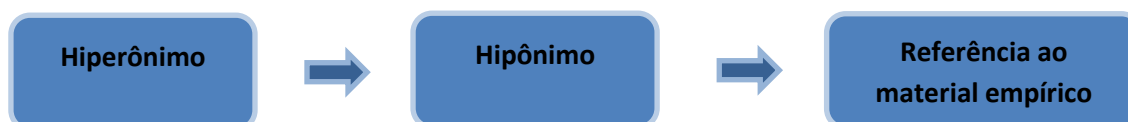
Figura 1: Ordem de classificação do material empírico



Fonte: Adaptado de Reis (2018, p. 152).

Diferentemente do processo de classificação do material empírico, a representação das discussões em grade(s) segue o movimento inverso. Na primeira coluna à esquerda, dispõe-se o(s) hiperônimo(s). Movendo-se à direita, na próxima coluna, há o(s) hipônimo(s), e seu(s) sub-hipônimo(s), quando for o caso. Na terceira coluna à direita, há referência ao material empírico, o que pode ser feito tanto pela recorrência quanto pela ilustração das categorias sinalizadas nas duas colunas anteriores. Para visualizar essa disposição analítica, ver Figura 2.

Figura 2: Ordem de disposição na grade analítica



Fonte: Adaptado de Reis (2018, p. 153).

Considero necessário sinalizar esses dois movimentos, de interpretação do material empírico e de disposição das informações em grade, antes de voltar-me aos procedimentos, pois, nas páginas subsequentes, acabo por comentá-los e ilustrá-los. Assim, a partir deste momento, centro-me em cada procedimento para exemplificá-los com passagens analíticas de minha pesquisa. Esclareço que a divisão abaixo visa a garantir uma possível melhor compreensão sua sobre os procedimentos de interpretação. Nesse sentido, eles não são desconexos um do outro, necessariamente.

(i) Anotações de recorrências à margem dos dados

Iniciei a fase analítica com as proposições de DIREITOS. Ao passo que lia cada tira (ver Apêndice E), fazia anotação de um termo que sintetizasse a informação contida naquela passagem. Assim, procedi uma leitura linear de todos os 75 excertos.

(ii) Análise de amostra

Ao invés de ler os excertos de DIREITOS, DEVERES e PROIBIÇÕES, escolhi deter-me, inicialmente, somente em uma amostra do material empírico, a saber: as proposições de DIREITOS. Esta interpretação inicial me permitiu elaborar alguns termos (i.e. hipônimos) que representassem os conteúdos das passagens. Considero importante salientar que, ao elaborá-los, eu estava consciente da necessidade de evitar “reproduções, espelhamentos e paráfrases” (REIS, 2018, p. 152).

(iii) Leituras cíclicas dos dados e comparações e readequações analíticas constantes

Ao concluir esta fase inicial de análise (i.e. fase indutiva), em que anotei possíveis categorias nas proposições de DIREITOS, busquei, de modo dedutivo, adotar as categorias propostas para interpretar os excertos relacionados aos DEVERES. Enquanto o fazia, notei que muitas daquelas categorias não se adequavam à maioria das proposições então em foco. Assim, por meio da leitura cíclica do material empírico, busquei tanto renomear algumas categorias, a fim de contemplar os excertos, ou seja, as proposições de ambos os grupos de dados, quanto redigir outras categorias para fenômenos novos que surgiam durante a interpretação do material empírico.

(iv) Subordinação hiponímica e hiperonímica

Movendo-me das leituras iniciais do material empírico, centro-me nos aspectos organizacionais e relacionais das categorias. Em determinado momento da análise das proposições, classifiquei algumas passagens relativas à PROIBIÇÃO como

silenciamento. Contudo, após ler cuidadosamente os excertos do grupo de silenciamento, notei que alguns deles referiam-se às docentes e outros às discentes, razão pela qual o hipônimo "silenciamento" foi subdividido em "discente" e "docente". Esse hipônimo, por sua vez, está subordinado ao hiperônimo "saber".

(v) Geração de grades analíticas

Conforme sinalizei nas Figuras 1 e 2, o processo de disposição das informações nos quadros analíticos é inverso ao processo de interpretação.

(vi) Relato do geral para o específico

Nos Apêndices G e H, disponho quadros que visam a sintetizar os hiperônimos, os hipônimos, os sub-hipônimos e suas respectivas recorrências, os quais, por sua vez, subsidiam minha redação das interpretações no quarto capítulo. Nele, busco elaborar o relato do geral para o específico, a fim de caminhar com você pelas reflexões que faço.

Feitas essas considerações sobre os procedimentos de interpretação do material empírico, passo agora para a discussão dos processos de intersubjetivação que empreendi durante a pesquisa.

1.9 PROCESSOS DE INTERSUBJETIVAÇÃO

Interpreto o termo *intersubjetivação* como macro, ao passo que contempla os métodos de *triangulação* (CAMPELL; FISKE, 1959; REIS, 2008) e de *cristalização* (RICHARDSON, 2000). Em um primeiro momento, entendo ser necessário apresentar premissas que subjazem cada um deles, para promover clareza sobre os elementos que os distinguem. Em seguida, apresento e discorro sobre o processo de *intersubjetivação* que percorri nesta pesquisa.

O fato de o método de *triangulação* ser adotado em pesquisas qualitativas há mais de sete décadas faz com que ele tenha sido revisitado e reconceitualizado em vários momentos (CAMPELL; FISKE, 1959). A título de exemplo, Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2011, p. 195) o definem como “[...] o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados em um estudo como algum aspecto do

comportamento humano”. Considero essa proposta de conceito restrita, tendo em vista que se centra em instrumentos de coleta de dados e desconsidera outros tipos de *triangulação*. Norman Denzin (1970; 1978) vai além, ao revisar seis tipos de *triangulação*, nomeadamente: temporal, espacial, nível, teórica, interpretativa, metodológica; os quais podem ser conhecidos em detalhes nas publicações do autor ou na publicação assinada por Lilian Chimentão, Alex Egido e Josimayre Novelli (2022).

Neste estudo, adoto e expando a *triangulação interpretativa*, também conceituada como *triangulação por Instrumentos humanos* (REIS, 2008), que pode ser definida como “[...] uma estratégia que fornece evidências ao *pesquisador* para fazer sentido de certo fenômeno social, mas a estratégia de triangulação não o faz, por si só, isso” (MATHISON, 1988, p. 15). Escolhi esta passagem para argumentar que entendo o processo de *intersubjetivação* para muito além de *somente* garantir rigor analítico ao pesquisador, uma vez que também oportuniza diálogos, aprendizagens e interações. Em outras palavras, como afirmou Sandra Mathison (1988), esse processo vai além ao também evidenciar uma abertura e receptividade da pesquisadora a outras vozes analíticas sobre seus dados.

Em relação às leitoras externas, ou *Instrumentos humanos*, Simone Reis (2008, p. 87) argumenta que:

[...] por serem usuários da linguagem, atuam como seus intérpretes. É essa propriedade do *Instrumento* que merece destaque. Na pesquisa educacional, pesquisador é também *instrumento* [...], pois seu conhecimento, sua bagagem de experiências e suas perspectivas atuam como filtros no trabalho de interpretação de dados.

Dito de outro modo, o processo de intersubjetivação que empreguei neste estudo refere-se ao compartilhamento de minhas interpretações analíticas com várias educadoras (de educadoras) de línguas, em diferentes níveis de educação linguística e contextos de atuação. Alguns exemplos dessas interações que aqui considero são eventos científicos, grupos de pesquisa, conversas informais com colegas de profissão, exame de qualificação e defesa. Meus propósitos com essa prática foram conhecer e, na medida do possível, incorporar leituras *outras* do material empírico. Para mim, essa expansão interpretativa é aspecto central em estudos qualitativos, que reconhecem a singularidade e a situacionalidade de diferentes leituras. Para além de educadoras (de educadoras) de línguas competentes, elas são seres humanos que

carregam consigo lentes para ler o mundo que contrastam, expandem, corroboram, questionam as minhas.

1.10 A PERSPECTIVA DA ÉTICA EMANCIPATÓRIA

[...] pesquisa é lugar de alteridade: pesquiso sobre o que não sei, sobre o que ou quem não conheço, ao passo que o Outro é 'lugar da busca de sentido [...], da incompletude e da provisoriedade.' (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). Apropriando-me desta incompletude do ser, não posso querer um Outro fechado, dono de si e de suas verdades. O que tenho é um ser inacabado, em estado permanente de vir a ser, de transformação. Daí a incompatibilidade em pensar que posso representar o Outro como ele é. Daí também a ética se mostrar fundamental na pesquisa.

Jhuliane Evelyn da Silva (2021, p. 66)

Ao envolver-se em reflexões a respeito da ética em pesquisa a partir do conceito de alteridade, Jhuliane Evelyn da Silva (2021) nos convida a encarar a incompletude tanto das pesquisadoras quanto das agentes da pesquisa. O desconhecido é o que nos move; no entanto, o ato de pesquisar não é em direção a uma mudança, quase que consequencialista, do *desconhecido* para o conhecido. É sobre o trajeto, e não o destino; é sobre as relações humanas possibilitadas, forjadas e materializadas durante, e não sobre aquelas interações que nos são prescritas; enfim, é sobre a construção, e nem tanto sobre o produto.

É nessa arena de relações humanas, que, de certo modo, são balizadas pela agenda da pesquisa, que reconheço a impossibilidade de contemplar todos os cuidados éticos necessários em uma perspectiva de ética formal, razão pela qual discuto nas páginas seguintes a ética emancipatória.

Entendo o cuidado com o outro como central em toda investigação, independentemente de seu desenho de pesquisa. Para alcançar esse propósito, compartilho com grupo crescente de linguistas aplicadas (EGIDO; DE COSTA, 2022; DE COSTA, 2016; 2015; 2014; KUBANYIOVA, 2008; ORTEGA, 2005; PAIVA, 2005; RANKIN, 2019, para citar algumas) que não veem a adoção da *ética formal* como suficiente. Nessa lógica, um novo conjunto de procedimentos éticos emana, bem como novas terminologias para se referir a elas, as quais são: *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017), na literatura nacional, *microética* (KUBANYIOVA, 2008), *ética em prática* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) e *ética social* (CHRISTIANS, 2006), na literatura internacional.

Em seguida, passo a apresentação de cada conceito e suas principais características. Na esfera nacional, Reis e Egido (2017, p. 240) conceituam *ética emancipatória* como aquela que

[...] vai além da ética formal, pois quem realiza a pesquisa necessariamente retorna aos participantes com as análises, fazendo mais de uma vez, se necessário, antes de finalizar o relato da pesquisa. A Ética Emancipatória pratica o caminho de volta com a finalidade de fortalecer a posição do participante, pelo exercício de divisão de poderes sobre a análise, pela incorporação de sua voz no relato final, pela possibilidade de aprender com (e, por que não, sobre) a pesquisa, por meio de consideração analítica e não apenas reprodutiva das reações e pontos de vista do participante. Essa ética permite que pesquisadores e participantes registrem o que aprenderam também com essa fase da construção de conhecimento.

Em outras palavras, essa acepção é centrada no retorno da pesquisadora às agentes da pesquisa, seja com os dados (e.g. CAMPOS, 2017), com as análises (e.g. EGIDO, 2018; D'ALMAS, 2016) ou com o relato de pesquisa na íntegra (e.g. SENEFONTE, 2018). Essa prática de compartilhamento tem como propósito a diminuição da assimetria entre as atrizes sociais envolvidas na agenda da pesquisa, bem como possibilitar instâncias de aprendizado a todas, por meio de diálogos.

Na esfera internacional, três acepções são utilizadas. Magdalena Kubanyiova (2008, p. 504) argumenta que *microética* “[...] se refere a dilemas éticos cotidianos que surgem de responsabilidades e papéis específicos de pesquisadoras e de participantes em seus contextos de pesquisa”. Na mesma linha de raciocínio de Magdalena Kubanyiova (2008), Marilys Guillemin e Lynn Gillam (2004, p. 263) propõem o conceito de *ética em prática* como relacionada a “[...] questões originárias durante a condução da pesquisa.” Assim, entendo que ambos os estudos tratam do mesmo fenômeno (i.e. dilemas éticos), embora o façam adotando acepções diferentes.

A *ética social*, discutida por Christians (2006), parece-me abarcar todas as acepções supracitadas, tendo em vista sua ampla definição:

[...] a ética social depende de uma visão complexa dos julgamentos morais como se estes integrassem um conjunto orgânico, uma experiência cotidiana, crenças a respeito do bem e sentimentos de aprovação e de vergonha, em termos de relações humanas e de estruturas sociais (CHRISTIANS, 2006, p. 150).

Nesta, o autor representa um distanciamento de uma ética filosófica neutra da realidade social e a aproxima do social, histórica e culturalmente situado. Assim, o fio condutor dessa perspectiva acaba por “[...] rejeitar uma ética das normas, das regras e dos ideais exterior aos seres humanos” (CHRISTIANS, 2006, p. 151), ao passo que compartilha de uma ética local e preocupada com o outro. Ao transpor essas reflexões para o campo da pesquisa qualitativa, reavalio o papel da pesquisadora como consciente e em constante alerta sobre o bem-estar das participantes e demais envolvidas na sua investigação.

Nessa perspectiva, que recepciona as interpretações das anteriores, “[o] diálogo é o elemento-chave em uma estratégia emancipatória que nos libera em vez de nos aprisionar na manipulação ou nas relações antagonistas” (CHRISTIANS, 2006, p. 156). Desse modo, as questões de relações de poder, voz e representatividade, discutidas por Simone Reis e por Alex Alves Egido (2017), e as questões de dilemas éticos, abordadas por Magdalena Kubanyiova (2008) e Marilys Guillemin e Lynn Gillam (2004), são contempladas.

Em linhas gerais, noto que todas as acepções de ética em pesquisa abordadas nesta subseção coadunam no entendimento de que seguir somente normativas de pesquisa (ver seção 1.5 Ética Formal) não é suficiente para garantir o bem-estar dos participantes e demais envolvidos. Desse modo, faz-se necessário observar dilemas éticos (GUILLEMIN; GILLAM, 2004; KUBANYIOVA, 2008) que surgem durante a condução do estudo, estejam eles atrelados ou não à questão de voz, representatividade e relações de poder (REIS; EGIDO, 2017), embora todos estejam contemplados na perspectiva de *ética social* (CHRISTIANS, 2006).

Entendo ser possível, neste momento, elencar algumas das práticas adotadas no âmbito desta pesquisa e que são ilustrativas de uma ética emancipatória. No entanto, acredito que as consequências dessas práticas podem ser minimamente observadas, nunca em sua completude, haja vista a complexidade e a subjetividade com que nossas ações afetam os outros. O principal exemplo que destaco foi o redirecionamento do desenho da pesquisa a partir do compartilhamento genuíno de uma das agentes, a respeito de uma prática que a afligia no espaço acadêmico. Em decorrência desta mudança na pesquisa, também considereei pertinente rever a nomenclatura adotada para referências às educadoras de línguas que participaram as oficinas, passando de participantes para agentes da pesquisa. Um terceiro exemplo

foi o retorno das análises às agentes de modo remoto, prática que comento e discuto no último capítulo.

2. POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA VIOLENTA



Guernica, de Pablo Picasso

One of the most difficult aspects of facing humanity through our encounters with others, both directly in face-to-face meetings such as in classrooms, and indirectly through outlets such as the media, the arts, poetry or novels, is the enmeshment of ourselves in the world of violence.

Sharon Todd (2015, p. 56)

Picasso produziu o quadro *Guernica* durante sua estadia em Paris, enquanto pintava uma outra tela a pedido do governo espanhol. Assim que soube que os Nacionalistas espanhóis bombardearam a cidade de Guernica com o auxílio dos nazistas, em 26 de abril de 1937, o pintor interrompeu imediatamente o trabalho artístico que estava em curso e decidiu criar outra pintura, que representasse o ocorrido. *Guernica* é esta representação. Embora a obra carregue mais elementos da cultura espanhola do que da guerra em questão, meus olhos se voltam, principalmente, para a dor, o espanto e o sofrimento impressos nos rostos representados na pintura.

Na epígrafe de Sharon Todd (2015), que selecionei para este capítulo e apresentei acima, a autora ressalta justamente que a dificuldade em encarar a humanidade na face do Outro está atrelada com nossa própria relação com a violência. Penso que tanto a obra de Picasso quanto a passagem de Todd figuram como alertas para o que discuto nas páginas seguintes, nas quais introduzo a perspectiva da ética utilitarista e argumento que sua desconsideração de *todas* as pessoas no momento de tomada de decisão acaba por acentuar uma lógica neoliberal e colonial na educação linguística. Assim, na primeira subseção, volto-me para essa perspectiva ética; para isso, valho-me de textos de base filosófica (BENTHAM, 1776; 1789; MILL, [1859] 1991; [1861] 1991; WILLIAMS, 1973; SANDEL, 2009; MOORE, 2013; OGAN, 2018, para citar alguns), produzidos por homens, europeus, brancos, e que se apresentam como heterossexuais, bem como exemplos, reais e fictícios, para ilustrá-la. Na subseção seguinte, centro-me na educação de línguas pelo viés neoliberal e colonial e suas consequências, ao pensar na relação do eu com o Outro em sociedade. Para isso, volto-me, nesta subseção, às visões de educadora, de língua e da finalidade da educação. Por fim, meu argumento neste capítulo é que, ao adotar a perspectiva de ética utilitarista, atrelada a uma educação de orientação neoliberal e colonial, caminhamos, a meu ver, para uma educação linguística *profundamente* violenta.

2.1. ÉTICA UTILITARISTA

Utilitarismo é uma perspectiva consequencialista (OGAN, 2018), na qual as ações são julgadas pelos resultados a que chegam, bem como hedonística (MOORE, 2013), ao visar à felicidade como fim. Jeremy Bentham (1748-1832), filósofo inglês,

jurista e reformador político, é reconhecido como um dos maiores pensadores modernos (CRIMMINS, 2019), pela proposição e promoção do utilitarismo.

Nesta subseção, além dos escritos de Bentham (1776; 1789), também mobilizo reflexões de John Stuart Mill (1859 [1991]; 1861 [1991]), que recebeu educação domiciliar formal por Jeremy Bentham (OGAN, 2018). A frase conhecida como axioma do utilitarismo é apresentada por Jeremy Bentham (1776, p. 1) no prefácio de um de seus livros¹⁷: “[...] a maior felicidade do maior número de pessoas que é a medida do certo e do errado”. Embora essa lógica seja plausível e, até mesmo, aceitável em um primeiro momento, ela também sustenta argumentos para conduzir ações que, sob outras óticas, seriam inaceitáveis, como demonstro em dois exemplos nas páginas seguintes.

Ao afirmarem que o princípio dessa perspectiva é maximizar a utilidade, Jeremy Bentham (1776; 1789) e John Stuart Mill ([1859] 1991; [1861] 1991) a entendem como “[...] qualquer coisa que produz prazer ou felicidade, e qualquer coisa que previne dor e sofrimento” (SANDEL, 2009, p. 34). De imediato, pode-se perguntar: como saber exatamente o que é o prazer e a felicidade para a maioria das pessoas? Consequentemente, alguns dos seguintes questionamentos veem à tona: Como saber se uma pessoa não buscará a felicidade própria, ao invés de proporcioná-la a outros? Quem e sob quais critérios deve julgar qual a versão de prazer e de felicidade a ser almejada?

A fim de responder a algumas dessas indagações, John Stuart Mill ([1861] 1991) propõe considerar a felicidade e o prazer como caracterizados por um traço superior (i.e., *higher pleasures*) ou inferior (i.e., *lower pleasures*). Assim, o que John Stuart Mill propõe é uma nova lógica à ideia de Jeremy Bentham. Em outras palavras, Bentham almejava medir a *quantidade* e a intensidade dos prazeres, ao passo que John Stuart Mill, a *qualidade*.

Para alcançar um prazer e uma felicidade superiores, John Stuart Mill ([1861] 1991, p. 139) sugere a seguinte lógica: “se de dois prazeres, existir um no qual todos os que têm experiência dão uma preferência decidida a ele, independentemente de qualquer sentimento de obrigação moral de preferir, esse é o prazer mais desejável”. Em um primeiro momento, embora pareça eficaz, Michael Sandel (2009), professor

¹⁷ No entanto, a frase, na verdade, é de Beccaria, publicada em sua obra originalmente publicada em língua francesa, *Dei delitti e delle pene*, em 1764.

de Filosofia Política na Harvard University, relata uma experiência que conduziu com seus alunos em uma turma.

Michael Sandel (2009) mostra aos seus alunos três exemplos, em vídeo, de entretenimentos populares: uma luta livre, um monólogo de *Hamlet* e um episódio de *Os Simpsons*. Em seguida, o professor pergunta: (i) Qual dos vídeos lhes causou mais prazer e alegria? e (ii) Qual deles vocês consideram superior, o mais valioso? Consideradas as respostas, a maioria dos votos dos alunos é dirigida ao episódio de *Os Simpsons* e ao monólogo de *Hamlet*, respectivamente. Esta experiência de Michael Sandel (2009) se trata de um desafio para John Stuart Mill ([1861] 1991), pois é um impasse à lógica do filósofo, tendo em vista que os alunos tiveram experiência com ambos os vídeos, mas consideram um mais prazeroso e o outro mais valioso.

No entanto, John Stuart Mill ([1861] 1991), ao se deparar com situações parecidas à apresentada por Michael Sandel (2009), avançou ao argumentar que todos podem, em diferentes momentos de suas vidas, se renderem aos prazeres inferiores. Ao pensar em longo prazo, o filósofo defende que é melhor considerar o prazer e a felicidade superior. Assim:

[é] melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito; melhor ser um Sócrates insatisfeito do que um tolo satisfeito. Se o porco ou o tolo têm opiniões diferentes, é porque eles conhecem apenas o seu lado da questão (MILL, [1861] 1991, p. 55).

No decorrer da história, vários autores (e.g., GAM, 2018; SANDEL, 2009; WILLIAMS, 1973) têm elaborado exemplos a serem interpretados pela ótica utilitarista. Apresento uma história fictícia de Le Guin (1973) e um caso real (GAM, 2018).

A história escrita por Le Guin (1973), intitulada “*The Ones Who Walk Away from Omelias*”, narra sobre uma cidade onde todos seus moradores desfrutavam da felicidade em sua plenitude. Em Omélias, não havia uso de armas, casos de corrupção; havia poucas leis e a paz e a alegria eram constantes. No entanto, seus moradores, pessoas comuns, guardavam um segredo. No sótão de um dos prédios públicos, havia um pequeno cômodo, empoeirado, sem ventilação e com somente uma fresta de luz. Nele, residia uma jovem, de cerca de 10 anos, malnutrida, suja e assustada. Quando as crianças de Omélias completavam seus doze anos, seus pais explicavam a elas que, para que a prosperidade, a alegria e a paz continuassem presentes na cidade, aquela criança deveria ser mantida no sótão e maltratada; sem

nenhum gesto de empatia, por menor que fosse. Algumas das crianças, ao descobrirem o que garantia a felicidade e o bem-estar na cidade, simplesmente iam embora, abandonavam esse arranjo social. O caso dos moradores da cidade de Omélias é ilustrativo da lógica utilitarista: sacrificar uma minoria em benefício de uma maioria. Outro exemplo, que disponho abaixo, é o caso do bote salva-vidas.

Em 1884, um cruzeiro naufragou no Oceano Atlântico e quatro tripulantes sobreviveram em um pequeno barco, são eles: Tom Dudley, o capitão; Edwin Stephens e Edmund Brooks, tripulantes; e Richard Parker, o garoto da cabine. Nos três primeiros dias à deriva, eles comeram uma lata de nabos. Nos dias seguintes, uma tartaruga. No décimo oitavo dia, Parker tomou água do mar e ficou doente. No dia subsequente, Dudley sugeriu tirarem a sorte para decidirem quem se sacrificaria para que os outros sobrevivessem; Brooks recusou participar do acordo. No vigésimo dia, o capitão decidiu que Parker deveria morrer para que os demais pudessem se alimentar dele e, assim, sobreviverem. Um dos argumentos do capitão foi o que de Parker, embora jovem e promissor, não era pai de família; assim, sua morte impactaria diretamente somente a ele mesmo, ao passo que a morte dele, o capitão, ou dos dois outros tripulantes, faria com que suas respectivas famílias e dependentes sofressem emocional e financeiramente. Quatro dias depois, um barco à vela alemão resgatou Dudley, Stephens e Brooks, que tomavam ‘café da manhã’ se alimentando de Parker (GAM, 2018).

Aqui, novamente, a ótica utilitarista imperou. Embora esses dois casos propiciem opiniões conflitantes, vale a pena ressaltar que a ótica utilitarista é aquela frequentemente adotada por legisladores ao proporem e implementarem políticas públicas, ou seja, o bem-estar da maioria (SANDEL, 2009).

Uma das principais críticas endereçadas ao utilitarismo é que essa perspectiva falha ao não reconhecer os *direitos individuais* de cada pessoa. Michael Sandel (2009, p. 37) esclarece que “para um utilitário, indivíduos importam, mas somente no sentido de que as escolhas de cada um devem ser consideradas juntamente com as dos demais”. Isso não significa que as escolhas individuais serão seguidas, somente consideradas. No final, a escolha da maioria impera.

Carritt (1950, p. 505) é mais assertivo ao refletir sobre os direitos individuais dentro da perspectiva do utilitarismo:

[...] utilitarismo se esqueceu dos direitos. Isso não permite direitos a um homem porque ele é inocente ou porque ele tem trabalhado exaustivamente, ou tem sido prometido, ou tem se machucado, ou porque ele está em uma relação especial, em comparação a nós. Essa perspectiva considera somente deveres ou, senão, um único dever: promover a felicidade onde quer que convenientemente consigamos. Se considera direitos, é o de que todos os homens têm somente um, que é: todos os homens deveriam tentar aumentar a felicidade geral.

Da passagem acima, saliento o fato de que essa perspectiva se distancia, ou melhor, contrasta, em inúmeras vezes, com uma lógica que defenda os direitos humanos. Relacionada a esta crítica, outra que surge se refere à permissibilidade de tirar uma vida, desde que se salvem várias. É sobre essa perspectiva que repousa, por exemplo, a defesa à pena de morte. Ao ver de John Stuart Mill ([1961] 1991, p. 148), não se trata de uma visão ímpia da sociedade, mas uma ligada à religião de Jesus de Nazaré. Em suas palavras:

Entre a felicidade própria e a de outros, utilitarismo requer que ele seja um espectador desinteressado e benevolente. Na regra sagrada de Jesus de Nazaré, nós encontramos o espírito da ética utilitarista. Fazer o que gostaria que alguém fizesse para mim e amar o próximo como a si mesmo constituem a perfeição ideal da moralidade utilitarista.

Nesta passagem de John Stuart Mill, há uma resposta direta àqueles que consideram essa perspectiva como insensível pelas minorias. Na visão do autor, aqueles que são sacrificados em nome da maioria devem ser vistos e se verem como o Nazareno, ou seja, 'dar' sua vida pela dos irmãos. Convido você a ler o argumento de Mill com olhares críticos. Veja, ele propõe que, por uma ética utilitarista, compreendamos a minoria, aquela que experiencia os mais diversos tipos de sofrimentos em nome do bem da maioria, como nazarenos, como aqueles que 'morrem por um bem comum'. Contudo, a fala de Mill é da perspectiva de quem viveu, de quem sempre pertenceu à maioria. Parece-me cômodo dizer ao outro para ver a beleza da sua dor, quando não a sente como o outro.

Outra crítica diz respeito à afirmação dos utilitários de conseguirem propor uma ciência da moralidade que consegue medir e calcular a felicidade. Esta lógica é questionada por diferentes pesquisadores (RAWLS, 1955; FABIAN, 2020), que convergem no entendimento que “[t]odos os valores não podem ser capturados por uma moeda comum” (SANDEL, 2009, p. 41). Embora não exista uma lógica e um

valor preciso para se medir a felicidade de todos igualmente, Carritt (1950) argumenta que os utilitários parecem ter sentido, até certo ponto.

Carritt (1950) dispõe de alguns exemplos nos quais uma necessidade parece ser mais urgente que outra. A título de ilustração, entre dar uma taça de vinho a uma pessoa que a quer e que já está saciada de comida e dar um prato de comida a outra que não se alimenta há dias, qual você escolheria? Na lógica do autor, a segunda pessoa seria atendida prontamente, pois sua necessidade é mais urgente. Nesse sentido, embora não haja uma moeda comum aplicável a todos os casos de prazer, de felicidade e de necessidade, não se pode desconsiderar as características singulares de casos distintos.

Considerando a distinção entre os princípios da ética utilitarista que comentei acima e este exemplo sobre uma taça de vinho e um prato de comida, reflito quem ou quais grupos são *realmente* beneficiados por escolhas feitas em nome da maioria. Será que em um Brasil em que a maioria da população vive e sente diariamente a insegurança alimentar¹⁸, não é do desejo e para o bem da maioria ter o que comer? Reafirmo a pergunta acima com outras palavras: quem decide qual *maioria* importa? Para alguns grupos apresentarem uma certa parcela da população como a maioria, quantos outros precisaram ser apagados?

2.2. MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NEOLIBERAL

tudo pode ser tratado como produto a ser negociado (*commodity*)

Ana Nascimento (2018, p. 43)

Ao enunciar este capítulo como “Por uma educação linguística violenta” evidencio, desde as primeiras linhas, minha própria interpretação da educação linguística que aqui discuto. Certamente há aquelas que defendem arduamente um projeto de educação linguística que responda direta e prontamente às demandas, mas não quaisquer demandas, mas as do mercado. ‘Aquelas’ não se refere a pessoas isoladas, mas às vozes da mão pesada e invisível do mercado, que marca todos os corpos. Essa lógica tem sido silenciosamente incluída em documentos nacionais que regem a visão de educação que somos esperados construir enquanto nação. Veja,

¹⁸ Segundo dados relatados pelo Brasil de Fato (2021), um total de 125,6 milhões de brasileiros, de uma população aproximada de 216 milhões, está em situação de insegurança alimentar, ou seja, a maioria.

por exemplo, duas passagens; a primeira, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a segunda, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, do Conselho Nacional de Educação (CNS):

Ao longo da Educação Básica, *as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e *do mundo do trabalho*. (BRASIL, 2017, p. 8 - ênfase adicionada)

A insatisfação com os resultados frente às exigências econômicas e as necessidades de aprender continuamente mobilizam ações em vários países. De um lado, *vê-se a consolidação da língua inglesa como língua da globalização dos mercados*; de outro, a sua ampla utilização como língua de pesquisas científicas e do fenômeno digital. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 18 - ênfase adicionada)

Embora a primeira passagem aborde a educação no seu sentido amplo, visto que se trata das páginas iniciais da BNCC, chamo a atenção para a recorrência com que termos como *metas, competências, habilidades, expectativas* são veiculados. Ao propor que esses parâmetros sejam observados, o documento sinaliza que um de seus objetivos é *instrumentalizar* as alunas para “resolverem demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). A quem interessa um projeto nacional de educação que forme para o ‘mundo do trabalho’? Qual a visão de sociedade veiculada quando busca-se *resolver* as demandas ou controlar os problemas?

Uma possível resposta a estas minhas problematizações é a *naturalidade* com que alguns setores esperam que o contexto educacional forme alunas minimamente preparadas para o ‘mundo do trabalho’. Digamos que esta resposta seja plausível, tendo em vista que a BNCC também aborda as disciplinas ofertadas no Ensino Médio e as alunas deste estágio de educação estão mais próximas do ingresso no mercado de trabalho; o que dizer, então, da segunda passagem?

Lembremos que uma das principais demandas que impulsionaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020) foi a efervescência da criação de escolas bilíngues (Português - Inglês), no contexto privado. Assim, um dos

públicos mais representativos pelo documento são crianças. E é nesse sentido que interpreto como problemática a passagem localizada nas Diretrizes supracitadas, em que se lê: “vê-se a consolidação da língua inglesa como língua da globalização dos mercados” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 18). Quais interesses estão por trás desta visão de língua inglesa atrelada ao mercado? Quais vozes estão veiculadas na elaboração dos documentos que se propõem a orientar a educação linguística no país?

No decorrer desta seção, busco abordar estas e outras inquietações relativas à educação linguística como um processo e um produto do neoliberalismo, cujas principais características, nesta discussão, são o individualismo e a competitividade. Iniciei com uma breve reflexão das duas passagens acima, da BNCC (BRASIL, 2017) e das Diretrizes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020) justamente para argumentar que é necessário *pensar sobre* a educação linguística neoliberal porque nós já a *vivemos diariamente*.

Enquanto educadores de línguas, é necessário, primeiramente, esclarecer que neoliberalismo não é sinônimo de capitalismo, embora caminhem lado a lado, com linhas tênues, havendo, por vezes, sobreposição sobre quando um termina e o outro começa. Para a finalidade desta seção, mobilizo conceitos de neoliberalismo que orbitam na área da Linguística Aplicada (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo; DE COSTA, 2018; NASCIMENTO, 2018; WINDLE, 2010; 2019, para citar alguns); no entanto, saliento a profusão com que ele tem sido discutido em outras disciplinas, também com foco em suas implicações para a educação, tais como: Filosofia (ROCHA, 2017), História (CATELAN; HENN; MARQUEZAN, 2020) e Geografia (ANDRADE, 2018).

De acordo com Joel Windle (2010, p. 522), linguista aplicado e docente na Universidade Federal Fluminense, o neoliberalismo pode ser entendido “como uma busca para aumentar a taxa de exploração e encontrar novos campos de lucro através da reorganização do capital (incluindo financiamento) e como um esforço ideológico para estabelecer um novo conjunto de relações hegemônicas”. Nesse sentido, a lógica neoliberal não está restrita à produção e ao consumo de bens e produtos, mas concerne também modos de ser, viver, relacionar e, claro, trabalhar. A ênfase no coletivo dá lugar à individualidade; o mútuo aprendizado é substituído pela competitividade dentro e fora da educação; a vulnerabilidade recepciona o indivíduo

enquanto empresa; em síntese, você é a empresa e seu próprio CEO, que está sempre competindo, desenvolvendo, aprimorando, vencendo.

No que concerne a educação linguística, Peter De Costa, Joseph Park e Lionel Wee (2016; 2019; 2021) propõem o conceito de *empreendedorismo linguístico* (i.e. *linguistic entrepreneurship*), o qual é “o ato de se alinhar com o imperativo moral de explorar estrategicamente os recursos relacionados à linguagem para aumentar o valor de alguém no mundo” (DE COSTA; PARK; WEE, 2019, p. 696). Nesse mesmo sentido, “o empreendedorismo linguístico apresenta a aprendizagem de línguas como responsabilidade de um bom cidadão e trabalhador neoliberal ideal” (DE COSTA; PARK; WEE, 2021, p. 140). Entendo que tal conceito auxilia na exemplificação dos efeitos da lógica neoliberal na educação linguística.

Para sintetizar o conceito de neoliberalismo, lanço mão das palavras de Ana Nascimento, docente na Universidade Federal de Sergipe, para quem o neoliberalismo é:

um sistema econômico, dentre outros aspectos, por uma ênfase na liberdade individual (individualismo); no livre mercado (liberdade); no maior fluxo econômico, social e cultural; nas novas tecnologias; na compressão da relação espaço e tempo; e no novo papel do Estado que atua de forma a garantir um ambiente favorável às práticas neoliberais, a despeito das perdas sociais daí advindas. (NASCIMENTO, 2018, p. 43)

Os exemplos que escolho mobilizar nesta seção para ilustrar a educação linguística são reflexos de uma lógica neoliberal, que tem sido traduzida para práticas educativas através de diferentes promessas e mecanismos de controle, como busco argumentar. Os exemplos são oriundos não somente do território brasileiro (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, *prelo*; EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021a; FORTES, 2018; HIDALGO; VINHAS, 2021; HISSA, 2021; NASCIMENTO, 2018; THESSING; MARIA; PEDRALLI, 2021), foco deste estudo, mas também de outras localidades ao redor do globo, de países como Estados Unidos (BERNSTEIN et al., 2020; ENNSER-KANANEN; ESCOBAR; BIGELOW, 2016; FLORES, 2019) e Nepal (GIRI, 2015; PHYAK; OJHA, 2019; PHYAK, 2021; SAH, 2020; SAH; LI, 2020). A consideração de espaços locais outros, que não os brasileiros, serve justamente para evidenciar a potência da lógica neoliberal, independentemente de barreiras geográficas e sociopolíticas.

Os modos pelos quais o neoliberalismo tem se expandido e intensificado na educação linguística ao redor do globo, bem como seus efeitos, são focos de estudos recentes de vários linguistas aplicados (DE COSTA, 2018; 2019; FERRAZ, 2019; WINDLE, 2010; 2017; 2019). Após discutir brevemente o conceito de neoliberalismo, apresento exemplos dos países indicados acima para argumentar que (i) a língua inglesa tem sido *vendida* como um produto, por meio do qual ascensão tanto social quanto econômica são garantidas, o que culmina em práticas coloniais de imposição desta língua em diferentes contextos ao redor do globo. Paralelamente a esta tendência neoliberal, (ii) há uma intensificação do *apagamento* (i.e., IRVINE; GAL, 2000) de outras línguas, locais e ou indígenas.

Edgardo Lander (2005, p. 8), sociolinguista venezuelano, argumenta que o:

neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida.

Os conceitos de progresso e conhecimento, embora não sejam foco de discussão, podem ser traduzidos para os estudos linguísticos através da propagação da língua inglesa como a língua do desenvolvimento, dos negócios, da academia; enfim, de uma sociedade que se proponha desenvolvida. Joel Windle (2010) esclarece que, embora a lógica neoliberal tenha suas raízes em um pensamento capitalista, é necessário compreendê-la, atualmente, a partir de seus efeitos locais e socio-historicamente situados. Do contrário, a discussão fica restrita à crítica pela crítica (WINDLE, 2019)

Considerando a recomendação de Joel Windle (2019), volto-me agora para o neoliberalismo na educação linguística, o qual, segundo Daniel Ferraz (2019), linguista aplicado brasileiro e docente na Universidade de São Paulo, parte de uma lógica que almeja “naturalizar disparidades sociais e práticas educacionais” (p. 62). Essas práticas de naturalização são constantemente emergentes, multifacetadas e se valem de relações assimétricas entre as pessoas envolvidas. Quando pensamos, por exemplo, no propósito de uma educação linguística colonial, orientada por uma lógica neoliberal, identifica-se que “a eficiência e a ética do custo-benefício são as normas dominantes” (FERRAZ, 2019, p. 62). Assim, o propósito da educação é a

automatização das hoje alunas, amanhã funcionárias em uma estrutura de produção e de controle que é dita como natural, normal, dada, cujo objetivo é participar como uma peça que move toda a engrenagem.

A fim de exemplificar a materialização da lógica neoliberal em contextos locais, valho-me de estudos conduzidos em três países distintos, que refletem a situacionalidade e especificidade de cada grupo populacional, são eles: Brasil (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, no prelo; EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021a; FORTES, 2018; HIDALGO; VINHAS, 2021; HISSA, 2021; NASCIMENTO, 2018; THESSING; MARIA; PEDRALLI, 2021), Estados Unidos (BERNSTEIN et al., 2020; ENNSER-KANANEN; ESCOBAR; BIGELOW, 2016; FLORES, 2019) e Nepal (GIRI, 2015; PHYAK; OJHA, 2019; PHYAK, 2021; SAH, 2020; SAH; LI, 2020).

Antes de apresentar e discutir os estudos brasileiros selecionados, considero importante comentar como interpreto o atual contexto nacional e os efeitos que identifico de uma lógica neoliberal, em especial na esfera da educação (linguística). Tal apresentação pelas minhas lentes visa a reconhecer e marcar minha *posicionalidade* (NERO, 2015) e, espero, te ajudar a compreender minha escolha dos estudos discutidos em seguida. Ao escrever esta seção, no segundo semestre de 2021, ainda vivemos, no Brasil, sob um governo de ultradireita, com delírios neofascistas e cuja política, a meu ver, pode ser melhor caracterizada como uma necropolítica (MBEMBE, 2016). Na esfera da educação, presencio, com um misto de revolta e indignação, constantes cortes de recursos financeiros, antes destinados ao incentivo da pesquisa nacional e à manutenção das IES públicas. Este cenário político encontra seu caminho nas atuais propostas de educação linguística, como evidencio pelos relatos de pesquisa abaixo.

No estudo intitulado *“Rolling out the red carpet: a critique of neoliberal motivations orienting the promotion of public bilingual schools to young learners in Brazil”* (no prelo), tive a oportunidade de, junto com a linguista aplicada Juliana Tonelli, da UEL, e com o linguista aplicado Peter De Costa, da MSU, analisar discursos de políticos brasileiros veiculados na mídia, a fim de identificar os motivos pelos quais representantes da esfera pública apoiam a educação linguística, tanto da língua inglesa quanto da espanhola, para o Ensino Fundamental I, em escolas públicas. As análises evidenciam que os discursos dos prefeitos, secretários de educação e outros representantes em foco veiculam uma lógica neoliberal, ao promover uma educação linguística para garantir maior ganho financeiro e maior empregabilidade, embora

estejam falando de crianças. Argumentamos que, embora a ação seja louvável (garantir uma educação linguística) os motivos são questionáveis (sucesso profissional de crianças com idades entre 6 e 10 anos). Concluimos advogando que a projeção do futuro, pelos nossos olhares, é muito mais multilíngue, em que falantes mobilizam diversas línguas e caminham por vários caminhos (tapetes) coloridos, do que necessariamente um futuro de mão-única, em que a língua inglesa seja dominante e todas as falantes devam caminhar na mesma direção e em constante sintonia, em um tapete vermelho.

Refletir sobre os motivos que propulsionam políticas de educação linguística é necessário, tendo em vista que eles ditam o que se entenderá por educação, língua e relações sociais. Por exemplo, em seu ensaio, Débora Hissa (2021), linguista aplicada e docente na Universidade Estadual do Ceará, reflete sobre a constante tensão entre os discursos de negócio e gestão, por um lado, e de educação e reforma educacional, por outro. Baseando-se na Pedagogia dos Multiletramentos, a pergunta problematizadora sobre a qual a autora se debruça é: "como orquestrar relações horizontais de trabalhos colaborativos em equipe com a premissa de habilidades, competências e autonomias individuais exigidas por um mercado de trabalho que lucra com o indivíduo-empREENDEDOR de si mesmo?" (HISSA, 2021, p. 43). Ao guiar a leitora pela sua reflexão, a autora dá pistas sobre os conceitos de aluna, educação e relação social, à luz da lógica neoliberal.

Tendo em vista o propósito da discussão em tela, escolho recuperar a problematização do conceito de educação, segundo a linguista aplicada. Nas suas palavras:

a escola, para uma grande parcela da sociedade (especialmente a governista atual), é investimento, não em cidadania e valores sociais, e sim em termos econômicos de renda e ascensão social. Investimos, no presente, tempo e dedicação a uma norma escolar vigente – que muitas vezes não ultrapassa a aprendizagem das avaliações de larga escala, como o Enem, o SAEB, o PISA, projetando um futuro social em termos de oferta e procura estipulada pelo mercado. (HISSA, 2021, p. 46)

Nesse sentido, a escola parece ter como sua única função a formação, ou melhor, formatação, para as demandas do mercado. No caso da pesquisa em foco, as demandas linguísticas do mercado. O argumento de Débora Hissa (2021) é corroborado por Lívia Fortes, docente na Universidade Federal do Espírito Santo. Em sua pesquisa, publicada em 2018, esta autora se baseia em teorias da Linguística

Aplicada Crítica/Transgressiva para problematizar a perspectiva de educação linguística posta em ação, com base em uma lógica neoliberal, que supervaloriza a língua inglesa. Sobre as visões que orbitam essa lógica, a autora menciona que:

Para além dos conteúdos e capitais simbólicos transmitidos na educação formal, a ideologia hegemônica neoliberal, que prevê um certo tipo de cidadão apto a atuar e prosperar no mercado de trabalho, não parece atentar para as condições socioculturais específicas de cada indivíduo e seu possível fracasso em atingir as metas e os objetivos traçados por projetos educacionais pautados nos valores da meritocracia, da prestação de contas (*accountability*) e do capital humano (FORTES, 2018, p. 76-77).

Nesse sentido, valoriza-se a individualidade, a competitividade e a prosperidade, ao passo que se desestimula a coletividade, a sensibilidade e o envolvimento. Tudo (ou quase tudo, ainda) parece ser movido do âmbito das relações para o do consumo. Esse questionamento da supervalorização da língua inglesa também é objeto de Ana Nascimento, (2018) que conduz um estudo de caso, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em uma universidade federal. Ao situar sua pesquisa na área da Linguística Aplicada, a autora indica que ela compartilha com outros estudos o objetivo de “problematizar as formas por meio das quais as forças neoliberais atuam, em especial no que se relaciona à língua inglesa, mais especificamente no contexto de formação inicial de professores de inglês” (NASCIMENTO, 2018, p. 42).

Segundo a pesquisadora, traços marcadamente de uma lógica neoliberal, como individualismo e competitividade, estão presentes na organização, gestão e relação do PIBID no contexto investigado. Isso se deve tanto pelo número reduzido de vagas, o que gera uma competitividade entre as alunas interessadas em participar do programa, quanto por uma hierarquização daquelas que são selecionadas e ganham as bolsas, em detrimento das demais, não bolsistas. Em síntese, a autora argumenta que “não vejo a inserção da língua inglesa no ensino, por meio de políticas públicas, como uma ação desconectada das políticas neoliberais de mercantilização de tudo, inclusive dos diversos eus” (NASCIMENTO, 2018, p. 56).

É necessário salientar que a supervalorização de uma língua como símbolo da aparentemente implacável lógica neoliberal culmina no apagamento de outras, sendo uma delas a língua espanhola. Nesse sentido, Luisa Hidalgo, Doutoranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas, e Luciana Vinhas, docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (2021) historicizaram políticas linguísticas de língua

espanhola oriundas de regulamentações governamentais. Ancoradas nos princípios teórico-analíticos da Análise de Discurso materialista, as autoras voltam-se, em especial, para os discursos do movimento FicaEspanhol, oriundo da exclusão da língua espanhola, na Reforma do Novo Ensino Médio, em 2017. Tal apagamento, segundo as autoras, é um dos principais efeitos da lógica neoliberal. Ao refletirem sobre quais grupos da sociedade políticas de apagamento linguístico realmente beneficiam, as pesquisadoras concluem que:

Da mesma maneira que a educação no Brasil, as políticas linguísticas, nas atuais condições de produção, parecem ter o dever de agradar às elites e não contemplar uma formação integral dos estudantes, com o direito à diversidade linguística bem como uma educação humanista (HIDALGO; VINHAS, 2021, p. 525).

Em síntese, embora ilustrativa e não passível de generalização, a revisão acima indica a lógica neoliberal, criticada por todas as pesquisadoras supracitadas, como o denominador comum de tensão entre as línguas, em que umas são supervalorizadas e outras silenciadas. Essa tensão, no entanto, não está restrita à educação linguística no contexto presencial, mas também encontra suas possibilidades no ensino remoto.

Em sua pesquisa sobre a educação linguística de português durante a pandemia de covid-19, Aline Thessing, Maíra Maria e Rosângela Pedralli, linguistas da Universidade Federal de Santa Catarina, (2021, p. 73) buscam “defender a impossibilidade de um ideal formativo com contornos omnilaterais também nesse contexto, uma vez que a própria assunção do ensino remoto possui profundo alinhamento a uma concepção de mundo que, no limite, se articula ao neoliberalismo”. Ao problematizarem a rápida transposição do ensino de línguas do presencial para o remoto, as autoras argumentam que o discurso corrente foi o da tentativa de manter a ‘normalidade’, o que, na visão delas, é alienante. Almejar a manutenção parte do pressuposto de que a então organização satisfazia os interesses; que a educação linguística tal como conduzida no ensino presencial satisfazia as demandas; mas demandas e interesses de quem?

O interesse pela dita normalidade é característico de um discurso da objetificação das vidas, das pessoas; objetificação que perpassa pela consciente perda de vidas em nome de um ideal de sociedade produtiva. Tive a oportunidade de me envolver nesta temática com as colegas e linguistas aplicadas Jhuliane Evelyn da

Silva e Valéria Rosa-da-Silva, durante a escrita de um ensaio intitulado “Inumeráveis e nomeáveis: quando vidas viram números em tempos de Covid-19” (2021). Neste escrito, observamos como certas estratégias são empreendidas com vistas à manutenção da objetificação dos corpos. Nesse processo, os indivíduos são vistos como *um meio*, e não um *fim em si próprios*; traço característico de uma ética utilitarista e de uma lógica neoliberal.

Nas nossas palavras, “não poderíamos nos esquivar do papel político de, por meio da educação, reconhecer as violências, aparentes ou não, nas realidades que estamos vivendo – que algumas pessoas insistem em chamar de “novo normal” –, com o intuito de interrogá-las, buscando, então, interrompê-las e imaginar realidades outras” (EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021, p. 74). Em síntese, a normalidade que alguns insistem em manter, é justamente a peça fundante que esses tempos nos inquietam para questionarmos.

Apesar de compreender esses estudos como ilustrativos da lógica neoliberal na educação linguística, penso que experiências em outros contextos também podem nos ensinar sobre o que (não) desejamos construir como traços de uma educação linguística brasileira. Assim como fiz antes de discutir os estudos nacionais, ao apresentar minha breve leitura do atual cenário brasileiro, busco fazer o mesmo com o estadunidense.

Nos Estados Unidos da América (EUA), o inglês é a única língua usada por cerca de 80% da população, sendo o espanhol a ferramenta de comunicação de outros 13%. Ao todo, mais de 350 línguas fazem parte do repertório linguístico de residentes nos EUA, de acordo com o Censo de 2010 (AMERICAN ACADEMY OF ARTS & SCIENCES, online). Embora haja predominância da língua inglesa, é necessário destacar a existência de regiões em que outras línguas, que não o inglês, representam mais da metade dos meios de comunicação. É com essa sensibilidade a contextos locais e representativos de diversidade linguística que passo à discussão de alguns estudos conduzidos naquele país.

Em 2019, Nelson Flores, docente na University of Pennsylvania, examina as duas leis que tiveram objetivos antagônicos, na Califórnia. A primeira, chamada de Proposition 227, de 1998, excluía programas bilíngues para alunas que não *dominassem* primeiramente a língua inglesa; neste caso, as línguas outras, que não o inglês, eram vistas como *problema*. A segunda, conhecida como Proposition 58, de 2016, tirava de vigor a proposição anterior e garantia a possibilidade de matrícula em

tais programas, independentemente da língua considerada materna; assim, as línguas passaram a serem vistas como *direito*.

A análise discursiva que Nelson Flores (2019) realiza dos documentos permite identificar as ideologias nacionalistas e neoliberais por trás da primeira lei, e as ideologias transnacionais e também neoliberais que subsidiaram a segunda lei. A lógica neoliberal tem sido usada, no decorrer da história, tanto para restringir quanto para expandir políticas linguísticas, o que o estudo seguinte também evidencia. No estudo abaixo, liderado por Katie Bernstein, é possível conhecer como essas políticas linguísticas moldam o imaginário local e impactam nas práticas escolares.

Katie Bernstein, Noah Katznelson, Angelica Amezcua, Saida Mohamed e Sarah Alvarado (2020), pesquisadoras em universidades localizadas nos estados da Califórnia e do Arizona, entrevistaram 19 diretoras sobre os programas bilíngues que aconteciam em suas respectivas escolas, durante o ano letivo de 2018-2019. As pesquisadoras buscam compreender os modos pelos quais os discursos instrumental / neoliberal e equidade / justiça social se manifestam nas conversas das diretoras sobre suas escolas bilíngues; e como esses diferentes enquadramentos discursivos moldam a formulação de políticas das diretoras para alunas de língua inglesa.

Como pano de fundo do estudo, é crucial mencionar que tanto Califórnia quanto Arizona aprovaram em 1998 e em 2000, respectivamente, leis que proibiam o ensino bilíngue (leia-se língua espanhola) a alunas que não *dominassem* completamente a língua inglesa (entendida por ambas as leis como a primeira língua). As pesquisadoras chamam a atenção para o discurso mobilizado na esfera política para eliminar tal lei, no estado da Califórnia, em 2016: "revogou sua política apelando aos eleitores por meio de uma *justificativa econômica*" (BERNSTEIN et al., 2020, p. 660 - ênfase adicionada). Em outras palavras, a lógica neoliberal é novamente trazida à tona para a promoção de uma educação bilíngue. É inserido neste contexto complexo e em constante tensão que a pesquisa em tela foi desenvolvida.

Embora as análises revelem diferentes entendimentos de objetivos para uma educação bilíngue, restrinjo-me a comentar nesta seção as instâncias que carregam traços neoliberais. As pesquisadoras concluem que "as diretoras que se basearam mais fortemente no discurso instrumental/neoliberal entendiam *a competição de mercado como a força motriz por trás de seus programas*" (BERNSTEIN et al., 2020, p. 660 - ênfase adicionada). Trago a fala de uma das diretoras para ilustrar a afirmação acima: "Você [escola] é mais vendável, sabe. Estamos competindo globalmente; você

não está apenas competindo com nossas filhas aqui. Você está competindo mundialmente por empregos e oportunidades” (BERNSTEIN et al., 2020, p. 664).

Em linhas gerais, os resultados da pesquisa de Bernstein e colaboradoras (2020) evidenciam como a lógica que dá subsídios aos programas bilíngues em escolas na Califórnia e no Arizona são reflexo de políticas mais amplas, bem como das comunidades locais. Os contextos sociais nos quais os programas estão inseridos auxiliam na compreensão da lógica vigente; por um lado, alguns programas bilíngues partem de e enfatizam a todo momento uma lógica neoliberal; por outro lado, outros programas são desenhados e implementados tendo em vista a justiça social. Considerando a discussão desta seção, somente o primeiro grupo foi abordado aqui.

A importância do contexto e da língua em foco pode ser melhor compreendida quando observado no seguinte estudo: Johanna Ennser-Kananen, pesquisadora na University of Jyväskylä, Christian Fallas Escobar, pesquisador na Universidad Nacional, e Martha Bigelow, pesquisadora na University of Minnesota, publicam, em 2016, resultados de um estudo qualitativo em que buscam conhecer os motivos pelos quais universitárias aprendem inglês como língua estrangeira na Costa Rica e alunas de ensino médio aprendem alemão como LE nos EUA. Após conduzir entrevistas com participantes de ambos os contextos, as autoras concluem que “alemão é aprendido para construção e conexão como língua de herança, ao passo que as aprendizes de inglês sentem a pressão de aprender a língua para sobreviver no mercado de trabalho” (ENNSER-KANANEN; FALLAS; BIGELOW, 2016, p. 15). Como mencionei no início da apresentação deste estudo, o que ele ensina é a importância de considerar os contextos investigados e as línguas em jogo, uma vez que nem todas as línguas são ensinadas a partir de uma lógica neoliberal, como é o caso do alemão na escola investigada pelas pesquisadoras.

Após conhecer políticas linguísticas estaduais que tiveram como propósito o fortalecimento da hegemonia da língua inglesa e apagamento das demais, questiono-me, por exemplo, o quão diferente os espaços ocupados por outras línguas poderiam ser, pensando nos dados linguísticos que indiquei acima. Consequentemente, entendo que a predominância do inglês naquele país (i.e., EUA) não é algo a ser tomado como *natural*, mas como resultado de um constante processo de silenciamento e apagamento, por um lado, e de ênfase e promoção por outro. Vejamos, agora, como políticas linguísticas governamentais similares se dão em outro país.

Nepal tem cerca de 30 milhões de habitantes, localizado entre a Índia e o Tibete. O país conta com mais de 120 línguas consideradas maternas, que são usadas por falantes de 125 grupos étnicos, de acordo com o censo realizado em 2011 e relatado por Prem Phyak e Laxmi Ojha (2019), ambos pesquisadores nepaleses. A diversidade constitutiva do país, refletida nas várias línguas diariamente mobilizadas, tem sido alvo da lógica neoliberal, por meio de constantes tentativas de homogeneização e controle, como Prem Phyak e Laxmi Ojha (2019) indicam em seu estudo, que percorre cronologicamente as políticas linguísticas, em sua maioria *top-down*, implementadas no país. Recupero, brevemente, algumas delas, discutidas pelos autores.

Nepalês, atualmente considera a língua oficial do país, é, como Prem Phyak e Laxmi Ojha (2019) relatam, reflexo de conquistas e guerras que datam do século XVIII, quando o rei do povo Gorkha conquistou o vale Kathmandu e impôs sua língua a alguns dos outros povos da região. Esta língua, resultado de dominação, foi renomeada para nepalês em 1913, a fim de receber o status de língua oficial, o que aconteceu em 1948. O que essa análise histórica também revela é um meticuloso processo de hierarquia e de opressão entre as línguas; em outras palavras, "um processo ideológico em que línguas e / ou práticas de linguagem que não se enquadram na ideologia da língua dominante são consideradas desviantes e propositalmente excluídas" (PHYAK; OJHA, 2019, p. 343).

Esse processo, no entanto, acontece entrelaçado a políticas linguísticas que demandam ações de seus representantes, como o fato de "o Ministério da Educação declara[r] que o meio de instrução para a educação escolar deve ser nepalês ou inglês ou ambos" (PHYAK; OJHA, 2019, p. 347). Necessário ressaltar, contudo, que a língua inglesa não está entre as dez línguas mais faladas no país. Quais os motivos por trás da imposição da língua inglesa como meio de instrução em um contexto altamente diverso linguisticamente com suas línguas maternas? Os estudos que mobilizo na sequência auxiliam nesse sentido.

Na mesma linha do trabalho desenvolvido por Prem Phyak e Laxmi Ojha (2019), Pramod Sah (2021), pesquisador nepalês que desenvolve seu doutorado na The University of British Columbia, revisa o desenvolvimento e envolvimento de políticas linguísticas recentes no Nepal, em especial aquelas orientadas por lógicas nacionalistas e neoliberais. O pesquisador alerta que "o planejamento da alfabetização era ideologicamente orientado para o neoliberalismo, que abertamente

abraçou a língua inglesa e sua cultura e conhecimento associados como habilidades de alfabetização indispensáveis para as mobilidades socioeconômicas globais” (SAH, 2021, p. 238).

O estudo documental de Pramod Sah (2021) não somente corrobora o dos autores supracitados, como também avança ao explicitar os motivos pelos quais há predominância da língua inglesa nas políticas linguísticas em seu país. Lá, essa língua também é tomada como *commodity*, como a ferramenta de ascensão social e econômica. Na contramão das políticas linguísticas governamentais, caracterizadas por imposição do nepalês e do inglês, o autor menciona projetos recentes, ainda como pilotos, por parte do governo para incentivo ao multilinguismo - iniciativa que parte do reconhecimento do apagamento de línguas até então excluídas dos espaços escolares. No entanto, Pramod Sah (2021) esclarece que, até o momento, não é possível identificar uma sistemática valorização das línguas locais, em detrimento da imposição da língua inglesa; o que é compreensível, ao se considerar a quantidade de esforços anteriores para a imposição do nepalês e do inglês.

Em síntese, o autor argumenta que "o constante crescimento da globalização e das lógicas neoliberais está alterando o construto da alfabetização, especialmente em termos de seus fins e usos, levando-a além das práticas culturais e comunicativas locais para as globais” (SAH, 2021, p. 238). Dito de outro modo, o autor evidencia em suas análises o impacto de tal lógica em práticas de educação linguística em fase de alfabetização, fase educacional em que o foco não necessariamente deveria ser condicionado a uma lógica neoliberal.

Pramod Sah, apresentado acima, e Gutfang Li, docente na The University of British Columbia, (2020) conduziram uma pesquisa de estudo de caso em salas de aula no Nepal, que adotaram a língua inglesa como meio de instrução, com alunas cujas línguas maternas não era o nepalês. Interessado e interessada em conhecer as práticas de translinguagem que eram empregadas no contexto investigado, o autor e a autora afirmam que:

Embora a translinguagem das duas línguas dominantes [i.e. inglês e nepalês] pudesse criar um espaço flexível para o ensino / aprendizagem do conhecimento do conteúdo, outras entrevistas com professoras e administradoras e uma discussão em grupo focal com alunas revelaram que a hierarquia linguística socialmente construída das partes interessadas levou à exclusão das línguas maternas das alunas como línguas legítimas para serem usadas suas práticas translíngues, o que, fora do espaço escolar, é aparentemente 'comum'. (SAH; LI, 2020, p. 1)

O resultado indicado por Pramod Sah e Gutfang Li (2020) me faz questionar quais línguas são autorizadas para serem usadas em práticas translíngues em espaços supervisionados, como o escolar; até que ponto vai a agência? Essas duas questões estão relacionadas à discussão acima, em que mobilizei o conceito de *multilinguismo de elite* (BARAKOS; SELLECK, 2019; DE COSTA, 2018).

Ram Giri (2015), professor na Monash University, ao revisitar o conceito que atualmente pode melhor representar o status da língua inglesa no Nepal, argumenta que a língua, introduzida no país como 'estrangeira', "é atualmente usada como uma língua adicional, uma segunda língua e até mesmo uma língua primária em muitos domínios socioeconômicos e educacionais no Nepal" (p. 94); isso se deve a supervalorização desta língua em detrimento das demais. A língua inglesa extrapola os contextos escolares e tem sido rotineiramente adotada "na academia, no comércio e na política" (p. 99).

Baseando-se no referencial de *World Englishes*, o pesquisador argumenta que "a língua inglesa tem sido transformada da língua dos dominadores (língua da elite) para a língua de todos" (GIRI, 2015, p. 110). Minhas inquietações para esta afirmação são: A que custo? Quais línguas foram apagadas, deixadas de lado e assassinadas, para que a língua inglesa passasse a ser 'a língua de todos'? Embora não desconsidere que as falantes nepalesas de inglês são criativas e criam suas próprias regras de uso e versão de inglês falado no Nepal, pergunto-me até que ponto essa escolha de falar inglês foi uma escolha; transformam a língua que usam porque alguém, antes, *decidiu* que elas deveriam usar esta língua.

Em síntese, os estudos relativos à educação linguística no Nepal evidenciam o processo histórico pelo qual tem acontecido a imposição da língua inglesa como instrumento de ascensão social e econômica, em uma sociedade que, em sua constituição é diversa linguisticamente e culturalmente. Tal processo é contraposto, na atualidade, por práticas isoladas, algumas de nível governamental, sem efeitos evidenciados a longo prazo, ainda.

Nesta seção, busquei conceituar neoliberalismo tanto como um fenômeno e ideologia transnacional quanto como uma força que tem redirecionado muito (ou quase tudo), em certa medida, do que acontece dentro dos espaços de educação linguística. As diversas experiências relatadas, oriundas de diferentes localidades, indicam não somente os meios pelos quais a lógica neoliberal tem encontrado morada

em vários contextos de educação linguística, mas também qual língua é supervalorizada, o papel implicitamente atribuído à educação e às relações humanas.

Para que essa educação linguística neoliberal se materialize, algumas acepções parecem ser caras, como as relativas à *língua*, à educação (tanto seu *propósito* quanto seu *modo*) e às *relações humanas*. A manutenção dessas acepções encontra respaldo em uma visão de *ética* prescritiva, a qual, aqui, é centrada na utilitarista. Tendo em vista a síntese apresentada na Figura 3, comento brevemente os termos-chave mobilizados nela.

Figura 3: Síntese de componentes constitutivos de uma educação linguística neoliberal



Fonte: O próprio autor.

A língua enquanto *commodity* é tanto resultado de um paradigma neoliberal quanto um dos mecanismos pelo qual este paradigma se sustenta, ou seja, entendo que a relação entre esta acepção de língua e o neoliberalismo é uma em que eles se retroalimentam. No entanto, não é adequado adotar uma postura ingênua em entender que *qualquer* língua é considerada *commodity*. No nível global, como busquei sinalizar através de estudos realizados em alguns países, o inglês é a materialização de *commodity*, é sinônimo de ascensão social e econômica, geralmente independentemente da faixa etária das alunas. Dito de outro modo, “o inglês acaba sendo visto como 'instrumento' ou 'ferramenta' básica para ascensão profissional e social”. (FORTES, 2018, p. 81). Por se tratar de constantes embates discursivos, alguns contextos têm se valido desta mesma acepção de língua para viabilizar a promoção de programas bilíngues (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo).

Essa concepção de língua está em sintonia com uma educação linguística cujo propósito é a automatização dos indivíduos; alunas que veem suas identidades serem redirecionadas de cidadãs do mundo para ‘colaboradoras’ de empresas. Para que este objetivo de educação linguística seja alcançado, os princípios que parecem calibrar o ensino são os de transferência e de assimilação, os quais ecoam o que Paulo Freire chamou de *educação bancária* (FREIRE, 1968). Nesse sentido, uma educação considerada de qualidade é aquela “baseada essencialmente em valores numéricos e em avaliações medidoras de seus resultados” (FORTES, 2018, p. 78). Uma vez que esta proposta de educação linguística é a assimilação às estruturas sociais e não seu questionamento e transformação, as relações dentro e fora dos contextos educacionais refletem as assimetrias entre os indivíduos, as quais são institucional e historicamente construídas e mantidas.

No meu ponto de vista, felizmente, todos os estudos relatados discutem esta temática por uma ótica de problematização da lógica neoliberal. Contudo, recupero a reflexão proposta por Joel Windle (2019), no início desta seção, de que a crítica neoliberal por si só não resulta nas transformações locais desejadas. Precisamos, enquanto educadores, buscar soluções locais para questões que têm impactos locais, muito embora sejam reflexos de tendências transnacionais. Gostaria, assim, de concluir esta seção com as palavras de Livia Fortes (2018, p. 88): “Que não nos falem forças, disposição e discernimento para encararmos a realidade e buscarmos novos horizontes para a educação na qual acreditamos e pela qual nos constituímos e lutamos”.

3. POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA OUTRA



Indígena 99, de Jaime Trindade

Um encontro inesperado, único e humanizador; é como entendo os momentos nos quais o outro se materializa à minha frente. Após o reconhecimento de sua existência e de sua presença, um olhar atento e humano, que transpassa as máscaras que ambos usamos, penetra em seus olhos e reconhece aí uma silenciosa demanda primeiramente ética para que eu dê o melhor de mim.

Alex Alves Egido (2022, p. 2)

Sensibility is the break-up of every system.

Emmanuel Lévinas ([1988] 2020, p. 63)

Enquanto escrevo, minha costumeira música instrumental divide o som ambiente com as leves gotas de chuva que calmamente batem e escorrem na minha janela. É início de noite e o outono está rapidamente se despedindo e o inverno bruscamente se apresentando. Certamente mais importante do que te contar a previsão do tempo em East Lansing, no estado do Michigan, é compartilhar que o tempo parece ter parado, que queria estar fisicamente perto daquelas e daqueles que sinto falta e que um desejo inquietante me atravessou hoje: o de escrever sobre a pintura acima e as duas passagens que estão abaixo dela.

Eu as escolhi há vários meses, mas confesso que nunca me senti minimamente pronto para me envolver ainda mais com elas a ponto de comentar, na linguagem escrita, sobre como elas me impactam sempre que me volto a elas. Parece que hoje é o dia. Quando olho a criança cujo rosto Jaime Trindade retrata na pintura, sinto que o tempo para, para porque, paradoxalmente, a vulnerabilidade, a sensibilidade e a inocência que a criança representa *exigem* que eu pare, que o tempo pare, para que eu possa responder a ela. Na sua vulnerabilidade ela se torna forte ao exigir que, na minha aparente rigidez, eu me torne sensível a ela.

Impressões como essas não são planejadas ou meticulosamente preparadas para acontecer, elas são inesperadas, incômodas e o silêncio que causam é gritante - essa é justamente a mensagem que busquei veicular na primeira citação, de minha autoria, publicada em 2022. O que me parece conectar à pintura e à primeira citação é, na verdade, a segunda, assinada por Emmanuel Lévinas. Embora breve, ela carrega consigo uma força surpreendente: a de questionar todos os sistemas imaginados através da sensibilidade; isso mesmo, da sensibilidade. Não é à toa que o tempo parece ter parado. Para sentir e refletir o que se sente, para mim, o tempo precisa parar, ou pelo menos diminuir a frenética velocidade que eu e você experienciamos.

Neste capítulo, argumento que encontros como este (i.e. meu com a pintura e as passagens acima) acontecem, em formas *outras*, mais frequentemente em salas de aula de línguas do que nos damos conta. É na solidez cada vez mais acentuada do sistema educacional que encontramos rachaduras para cultivar as flores, que são nossos sentimentos, histórias de vida, de luta e de (re)existência. A educação não é "uma empresa sem rosto voltada exclusivamente para a reprodução social e a transmissão estéril de saber" (GRIFFITHS et al., 2015, p. xi), ela é, em sua concepção, um espaço de encontro, que é "inesperado, único e humanizador" (EGIDO, 2022, p.

2). Desejo que, ao ler este capítulo, você possa se lembrar de outras histórias, de outros rostos e de outros olhares. Assim como o capítulo anterior, este também está organizado em duas subseções; na primeira, refletido sobre a ética da alteridade; na segunda, volto-me a pesquisadoras que têm buscado significar tal perspectiva ética para a educação (TODD, 2001; 2003; 2011; 2015; 2016; 2020) e para a educação linguística (SILVA, 2021; TAKAKI, 2021).

3.1. ÉTICA DA ALTERIDADE

Transcender meus limites por meio do encontro com o outro. Penso ser este o propósito último da nossa comunhão em sociedade e, em específico, em salas de aula de línguas. A potência desta primeira afirmação exige dedicar as próximas páginas para sua reflexão. A ética da alteridade, perspectiva que adoto como pano de fundo deste capítulo e foco desta subseção, é aqui discutida a partir do referencial levinasiano, tanto pelos escritos de seu proponente, o filósofo judeu naturalizado francês (CARRIERE, 2007), Emmanuel Lévinas (1972; 2010; [1988] 2020), quanto por algumas de suas estudiosas, de diferentes campos do saber (BAUMAN, 1993; BERNSTEIN, 2002; CARRIERE, 2007; LARGE, 2015; TAKAKI, 2021; WALDENFELS, 2002; WYSCHOGROD, 2002).

Como mencionei anteriormente, por este estudo não se tratar de um tratado filosófico, mas, sim, de uma pesquisa no campo dos Estudos da Linguagem que se vale de perspectivas éticas para refletir sobre a educação linguística, as considerações que teço a partir da ética da alteridade são circunstanciais, sendo alguns conceitos levinasianos, indicados em *itálico*, selecionados precisamente para, em seguida, serem relacionados à educação linguística.

Nas páginas seguintes, introduzo o conceito de *ética da alteridade*, o qual buscarei comentar a partir da relação do *eu* com o *outro*, que é possível em *encontros* de ambos, em que a *totalidade* é colocada em questão para reconhecer a *infinitude*; considerando que esta é possível uma vez que o *rosto* do *outro* exige meu melhor e resiste à minha *posse*. Antes de adentrar propriamente à discussão de tais conceitos, esclareço que, assim como William Large (2015), escolho não me referir ao *outro* com letra maiúscula por entender que, do ponto de vista daquele que lê, isso pode criar uma caracterização instantânea e não intencional, para além de também me parecer ser contraditório caracterizar o *outro*, que representa alguém, sem ao menos conhecê-

lo minimamente e sem com ele se envolver. Faço essa escolha e a explico de início por entender que demanda um cuidado maior, tanto da minha parte no processo de escrita quanto da sua, no processo de leitura.

Judeu naturalizado francês, Emmanuel Lévinas foi perseguido, preso e enviado para o campo de *Auschwitz*, pelo Regime Nazista. Este período da vida do filósofo é lembrado para tanto questionar o impacto dessa experiência em campo de concentração e da sua religião nos seus escritos quanto indagá-lo sobre a viabilidade de um empreendimento ético mesmo depois do que todos presenciaram ou passaram a conhecer sobre o Regime Nazista.

Em relação à primeira, Zygmunt Bauman (1993), sociólogo e filósofo polonês, critica aquelas que questionam Emmanuel Lévinas por ser judeu e, como consequência, acusaram-no de ter uma teoria de ética enviesada para sua religião. O sociólogo acertadamente lembra a leitora que ninguém questiona o papel da religião de outros filósofos em seus escritos, em especial os católicos; ou Jeremy Bentham, que foi educado na Igreja Anglicana. Em síntese, Zygmunt Bauman (1993) alerta que a maioria dos filósofos da antiguidade participaram, em pelo menos um período de suas vidas, de alguma ideologia religiosa; no entanto, Emmanuel Lévinas parece ser o mais frequentemente descreditado com o argumento que de sua teoria de ética parte dos ensinamentos judaicos.

Sobre a segunda, Richard Bernstein (2002, p. 254), professor de Filosofia na New School University, recupera uma entrevista que em o filósofo francês foi questionado sobre as atrocidades que aconteceram durante o Regime Nazista. Parafraseando o autor, ainda haveria razões para discutir ética, tendo vista o que aconteceu no século XX? Não seria correto afirmar que as perspectivas éticas que já existiam na época falharam? A resposta de Emmanuel Lévinas é afirmativa para ambas as indagações. É justamente por reconhecer que as perspectivas éticas ditas tradicionais falharam que o filósofo vislumbra outra possibilidade; uma que não se prende às instituições, mas as questiona constantemente. Feita esta breve apresentação de Emmanuel Lévinas e ressaltados dois comentários que geralmente são endereçados a ele e a seus escritos, passo à apresentação de sua perspectiva ética.

Um traço que distingue a ética da alteridade de outras, como a discutida no capítulo anterior, é o de que a ética não está circunscrita em discussões sobre o certo e o errado, em que os prós e os contras são logicamente comparados e respostas

concretas são construídas por meio do raciocínio. Consequentemente, a perspectiva ética em tela parece-me não permitir a proposição de um código de ética profissional¹⁹. “Sua perspectiva não nos oferece um sistema de ética ou uma base racional para nossas escolhas éticas (não espere que lhe digam como responder a dilemas éticos)” (LARGE, 2015, p. xii). No entanto, tal perspectiva “propõe uma relação intersubjetiva que tem como premissa uma responsabilidade pelo Outro que é preexistente às leis, que ocorre no instante do enfrentamento e que sugere a transcendência diante da alteridade radical” (PARKER, 2019, p. 33). Isso não significa que, para ser ético, segundo a perspectiva levinasiana, é necessário interromper o pensamento e acentuar o sentimento. Indica, no entanto, que respostas singulares e duradouras, como muitos esperam encontrar ao final de um percurso reflexivo, não se sustentam. O argumento do filósofo é o de que, antes do pensamento, nossa existência já é corporificada.

A não linearidade e a não rigidez das decisões éticas tomadas pelo referencial levinasiano partem de uma compreensão de que princípios universais e universalizantes não dão conta da complexidade e fluidez da vida social. Essa mesma linha de raciocínio é desenvolvida por Zygmunt Bauman (1993), que reflete sobre características de perspectivas éticas que possam ser entendidas como pós-modernas. Em seu ponto de vista, a visão de ética proposta por Emmanuel Lévinas seria uma delas.

Outra característica distintiva desta perspectiva ética quando comparada a outras é a de que, antes de uma presença e compreensão ontológica, já somos, intrinsecamente, éticos; Zygmunt Bauman (1993, p. 93) se refere a ela como uma “ética pré-ontológica”. Isso justificaria, no meu entendimento, a não ênfase na necessidade de uma demasiada discussão filosófica, como tradicionalmente estamos acostumados, sobre certo *versus* errado, bem *versus* mal, ético *versus* anti-ético. Isso não significa, no entanto, que quaisquer comportamentos sejam permissíveis e considerados éticos, segundo a perspectiva levinasiana. O critério para tal julgamento parece-me repousar na relação entre o *eu* e o *outro*.

Ao centrar-me nesta *relação*, alguns componentes são essenciais para você compreendê-la: (i) a *relação* entre o *eu* e o *outro* é *sempre* assimétrica; (ii) o reconhecimento, a presença e a vulnerabilidade do *outro* é o que *exige* de mim uma

¹⁹ Para relembrar a discussão sobre a tentativa inicial de tal proposição, sugiro a releitura da nota introdutória número dois: ‘pesquisando, (con)vivendo e transformando’.

resposta, que se espera que seja sempre ética; espera-se, mas não necessariamente se concretiza desse modo, tendo em vista exemplos que mobilizo nas próximas páginas; e (iii) quando a demanda do *outro* não é atendida um sentido específico de *guerra* é materializado. Ao discutir esses conceitos, espero, ao final, poder concluir esta subseção refletindo sobre *totalidade e infinito*.

A ideia central do referencial levinasiano que buscarei esmiuçar nas próximas páginas é, pertinentemente, elaborada por Lana Parker (2019, p. 33), doutora em Linguagem, Cultura e Ensino pela York University, nos seguintes termos:

[Trata-se de] (i) um chamado para ouvir ao Outro, meu vizinho, que emana de uma *consciência pesada*, que 'não pode aproveitar-se de uma máscara protetora de um personagem contemplando um espelho do mundo um reafirmado e auto-posicionado retrato' e que é ao invés 'responsável pela sua presença' (Levinas, 1989, p. 81) e que obriga o eu a ser questionado; (ii) o processo de ser questionado emerge completamente do deparar-se com a outro em uma relação que é necessariamente assimétrica, honrando a total alteridade do Outro e afirmando somente os limites do conhecimento; (iii) o transbordar do eu que resulta do conhecimento sempre circunstancial do mundo, nossa *boa consciência*; (iv) nossa humilde resposta que é, ao mesmo tempo, uma resposta e um pedido de desculpas pelos limites de nosso pensamento acorrentado.

A ênfase dada no *eu* e no *outro* não os torna estanques. Emmanuel Lévinas ([1988] 2020, p. 22) reconhece que "o eu não é um ser que se mantém sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece". A mesma compreensão se aplica ao *outro*: em constante transformação, volátil e sensível ao seu redor. No entanto, comungar de uma perspectiva de constante transformação não torna o *eu* e o *outro* iguais. Um nunca se reduz ao *outro*; um nunca pode ser tomado como sinônimo do *outro*; um nunca consegue (não porque não tem habilidades para, mas porque é impossível) compreender o *outro* em sua *totalidade*. Nas palavras de Nara Takaki (2021, p. 644), linguista aplicada brasileira, "a ética para o outro, portanto, reconhece a mesmice e a alteridade entrelaçadas sem que uma sufoque a outra".

Emmanuel Lévinas ([1988] 2020, p. 30) entende que "a estranheza de Outrem - a sua irredutibilidade a Mim, aos meus pensamentos e às minhas posses - realiza-se precisamente como um pôr em questão da minha espontaneidade, como ética." Partir do pressuposto de que o *eu* consegue compreender o *outro* é objetificá-lo. O *outro* se recusa à minha posse. Essa necessidade que o *eu* tem de compreender, classificar e entender o *outro* o reduz a si. A título de exemplo, "as qualidades

sensíveis não se conhecem, vivem-se: o verde das folhas, o rubro deste pôr do Sol. Os objectos *contentam-me* na sua finitude, sem me aparecerem num fundo de infinito.” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 127). Assim também é (ou deveria ser, para ser considerada ética) a relação entre o *eu* e o *outro*, uma que é mais vivida do que explicada; mais sentida do que racionalizada. Como mencionei anteriormente, a perspectiva ética em tela propõe que o caminho não seja, necessariamente, a exaustiva reflexão, mas a sensível experiência.

Dito de outro modo, para que a relação entre o *eu* e o *outro* seja ética não posso reduzi-lo ao nível de um objeto. Ao não fazê-lo, é possível avançar na reflexão e explorar, então, como essa relação se dá. Ela certamente é assimétrica, no sentido de que “o eu não é transcendente em relação ao Outro no mesmo sentido em que o Outro é transcendente em relação a Mim” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 222). Ao afirmar que a relação é assimétrica, esclareço que esta não está circunscrita a diferentes posições institucionais ou quaisquer outras características sociais que possamos lançar mão para explicar a assimetria na relação entre os indivíduos. No entanto, assim como o filósofo francês, considero que a assimetria é originária da intrínseca relação entre o *eu* e o *outro*; mesmo que ocupassem o mesmo cargo institucional, ou tivessem a mesma idade, ou o mesmo poder econômico; mesmo que, na exterioridade, parecessem iguais, não seriam na *relação* entre ambos. Nas palavras de Richard J. Bernstein (2002, p. 258), trata-se de uma “responsabilidade assimétrica e não recíproca para e pelo outro”.

Considerar esta relação assimétrica inerente também suporta o argumento de que o *eu* se relaciona com o *outro* diferentemente de como o *outro* se relaciona com o *eu*. Em outras palavras, pense no seguinte exemplo: chamemos o *eu* de Alex e o *outro* de você, leitora. Quando frente a frente, você, que ocupa a posição de *outro* segundo minha leitura, ocupa a posição de *eu* e eu, Alex, passo a ocupar a posição do *outro*, segundo sua leitura. Nesse sentido, tanto eu quanto você podemos ser tanto o *eu* quanto o *outro*, a depender de qual leitura/perspectiva interpretemos. O que Emmanuel Lévinas ([1988] 2020), então, alerta é que, embora ambos ocupemos a posição do *eu* e do *outro*, *sempre* nos comportaremos de modos distintos; isso acontece porque o modo como o meu *eu* se relaciona com o seu *outro* é diferente do modo como o seu *eu* se relaciona com o *meu* outro.

Essa compreensão da assimetria na relação entre o *eu* e o *outro* permite, por exemplo, que os *encontros* sejam diferentes dos quais estamos usualmente

acostumados. Nossos julgamentos, suposições e pré-conceitos chegam no ponto de encontro e se relacionam com o *outro* antes que o *eu* e o *outro* possam definitivamente estar frente a frente, antes que o *eu* possa conhecer e se sensibilizar com e a partir do *rosto* do *outro*.

Nesses *encontros*, é necessário reconhecer a *alteridade* do *outro*, a qual “[...] se manifesta como o extraordinário por excelência: não como algo dado ou pretendido, mas como uma certa inquietação, como um desarranjo que nos tira de nossos caminhos comuns” (WALDENFELS, 2002, p. 63). “A alteridade do Outro”, nas palavras de Emmanuel Lévinas ([1988] 2020, p. 249), “não resulta da sua identidade, mas a constitui”. Assim, sua *alteridade*, constitutiva de sua identidade, torna o *outro* inerentemente diferente do *eu*, uma das razões pela qual os *encontros* entre o *eu* e o *outro* são imprevisíveis.

Quando esses *encontros* acontecem, o *outro* se posiciona a frente do *eu* e seu *rosto demanda* uma postura ética, a qual o *eu* pode atender ou não. Voltarei aos modos pelos quais o *eu* responde à presença do *outro* mais adiante. Por vezes, nos escritos de Emmanuel Lévinas (1972; 2010; [1988] 2020), há a impressão de que o *outro* é sinônimo de *rosto*. Contudo, compreendo o conceito de *rosto* como o meio pelo qual a vulnerabilidade do *outro* é escancarada, colocada à exposição, em toda sua vulnerabilidade, com todas suas marcas e cicatrizes que as experiências da e na vida lhe causaram. Parafraseando o filósofo francês, Bernhard Waldenfels (2002), professor de Filosofia na Ruhr University of Bochum, explica que:

Dizem que o rosto não é algo que possamos ver e tocar, enquanto nos movemos em horizontes abertos, passando por perspectivas mutáveis, transformando-o em um conteúdo que abraçamos e manipulamos (TI 190, I 94). Não tem forma 'plástica' para ser transformada em imagens (WALDENFELS, 2002, p. 67).

Dito de outro modo, a principal característica do conceito de *rosto*, para Emmanuel Lévinas, não repousa em sua materialidade, e na conseqüente visão que o *eu* pode ter do *rosto* do *outro*. O conceito de *rosto* parece-me estar mais no âmbito do sentir do que nos da visão, da audição e do tato. Em outras palavras, o filósofo não descarta a materialização do *rosto*, só não a coloca como central para a sua compreensão. Voltando-me brevemente para tal materialização, há momentos em que nos deparamos, por exemplo, com a nudez do *rosto*, a qual, como descrita na

passagem abaixo, é o clamor, silencioso e ensurdecador, que o *outro* materializa para o *eu* a fim de demandar uma resposta ética.

Uma tal nudez é o rosto. A nudez do rosto não é o que se oferece a mim porque eu desvelo - e que, por tal facto, se ofereceria a mim, aos meus poderes, aos meus sonhos, às minhas percepções numa luz que lhe é exterior. O rosto voltou-se para mim - e é isso a sua própria nudez. Ele é por si próprio e não por referência a um sistema (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 64).

A presença do *rosto*, e sua consequente nudez, é o epicentro que faz com que qualquer sistema desmorone; ou, pelo menos, é isso que se espera quando a resposta que lhe é dada é considerada ética. Quando na presença do *rosto*, se o *eu* tenta compreendê-lo, classificá-lo e julgá-lo, ou dele se apossar, está, na verdade, tornando-o um objeto. É forçar a existência e a leitura de mundo do *eu* sobre a do *outro*. E essa tentativa, que é mais recorrente do que gostaríamos de reconhecer, é ilustrativa, no meu entendimento, do argumento de Hannah Arendt (1999, p. 23), filósofa e sobrevivente do Holocausto, de que “há muitas coisas consideravelmente piores do que a morte”. Não ter sua existência reconhecida ou garantida, não ser ouvida, não receber uma resposta ética mesmo quando se apresenta vulnerável são algumas dessas coisas.

Lembremo-nos que “é a exigência ética do rosto que põe em questão a consciência que o acolhe.” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 202). O *outro* resiste. “O rosto recusa-se à posse, aos meus poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda cantável transmuda-se em resistência total à apreensão. Esta mutação só é possível pela abertura de uma dimensão nova.” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 192).

Nesse sentido, o *eu* só conhece o *outro* na medida em que ele se apresenta e permite que o *eu* o conheça. Ainda sobre a potência do *rosto* nos *encontros* entre o *eu* e o *outro*, o filósofo comenta sobre a importância dos olhos. Na passagem que disponho abaixo, entendo que o argumento de Emmanuel Lévinas é o de que, por vezes, nos *encontros*, tanto o *eu* quanto o *outro* escolhem usar máscaras, escolhem não se revelarem completamente (e penso que esse nível de revelar-se nunca acontece) ao *outro*, por diversos motivos. Parece ser em instâncias como estas que os olhos ganham ênfase, porque, assim como o *rosto*, eles também falam; mas diferentemente do *rosto*, os olhos não possuem máscaras para se esconderem.

Através da máscara penetram os olhos, a indisfarçável linguagem dos olhos. O olho não reluz, fala. A alternativa da verdade e da mentira, da sinceridade e da dissimulação, é o privilégio de quem se mantém na relação de absoluta

franqueza, na absoluta franqueza que não se pode esconder (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 55).

Após refletir sobre o *encontro* entre o *eu* e o *outro* e o papel central do *rosto* na demanda de uma resposta que seja ética, parece-me ser necessário centrar-me na resposta em si, que o *eu* dá ao *outro*. Segundo a perspectiva levinasiana, é possível argumentar que a resposta ética “[...] não é nem uma escolha, nem um acidente. O *rosto* do *outro* é um imperativo, assim como o ar o é para respirar.” (TAKAKI, 2021, p. 645 - ênfase adicionada). Esta mesma resposta, no entendimento de Zygmund Bauman (1993), parece não encontrar limites, parece não haver um limite sobre o quão eticamente responsável o *eu* é pelo *outro*. Na verdade, parafraseando Wladyslaw Bartoszewski, político e sobrevivente do Holocausto, Zygmund Bauman (1993, p. 80) rememora que “somente aqueles que morreram promovendo ajuda podem dizer que fizeram o suficiente”. O argumento do filósofo e sociólogo polonês não é o de que, para ser considerado ético, o *eu* precisa morrer pelo *outro*, nem ser considerado santo, como foi o caso do Padre Kolbe, que foi canonizado como Santo Maximiliano, por se oferecer para morrer de fome em um campo de concentração no lugar de um pai de família que implorava para viver.

Quando Edith Wyschogrod (2002, p. 193), professora de Filosofia e Pensamento Religioso na Rice University, argumenta que “já estou sempre incluída na morte do outro como sendo chamada a me sacrificar pelo outro”, há uma sutil distinção entre o que ela e Zygmund Bauman entendem por entregar-se à causa, ou responder à demanda, do *outro*. Para ele, como indiquei acima, parece haver uma ênfase na possibilidade de dar vida a vida, seu suspiro último, atendendo à demanda do *outro*, ao passo que para ela, cada ação em direção ao *outro* já é um doar-se, já é uma entrega de energia do *eu* para garantir o bem-estar do *outro*.

É na linha de discussão de responder à demanda do *outro* que Emmanuel Lévinas também introduz o conceito de amor. O *eu* parece sim precisar reconhecer que “amar é temer por outrem, levar ajuda à sua fraqueza. Nessa fraqueza, como na aurora, se levanta o Amado que é Amada.” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 254). Assim, é preciso amar o *outro*, para que a ajuda que se estende a ele seja sincera, genuína e que transborde meu ser no ato do *encontro*. Esse amor sobre o qual Emmanuel Lévinas ([1988] 2020) discorre é “[...] inquieto: uma necessidade constante de transgredir e transcender o que foi alcançado” (BAUMAN, 1993, p. 98). Na mesma direção, “o outro me muda cada vez que o encontro com a alteridade abre espaço

para aprender, desaprender e reaprender a partir do / com / contra / pelo outro” (TAKAKI, 2021, p. 642).

Contudo, quando o *eu* falha em reconhecer a existência, a presença e a demanda do *outro*, a *totalidade* vem à tona, o *eu* preenche todo espaço e sua compreensão impera. Na ausência do outro, o significado dos indivíduos emana da totalidade, cujo significado deriva do poder que, em última análise, se expressa na guerra” (WYSCHOGRD, 2002, p. 194). É nesse sentido que o conceito de *guerra* também se faz caro a Emmanuel Lévinas.

Assim, o filósofo atribui um novo sentido ao conceito de *guerra*, o qual agora passa a “manifesta[r] a exterioridade e o outro como outro; destrói a identidade do Mesmo.” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 8).

A paz não pode, pois, identificar-se com o fim dos combates por falta de combatentes, pela derrota de uns e a vitória dos outros, isto é, com os cemitérios ou os impérios universais futuros. A paz deve ser a minha paz, numa relação que parte de um eu e vai para o Outro, no desejo e na bondade em que o eu ao mesmo tempo se mantém e existe sem egoísmo (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 304).

Conforme Emmanuel Lévinas indica na passagem acima, a resposta à *guerra* não é a vitória do *eu* sobre o *outro*, ou vice-versa, mas, sim, o reconhecimento da sua existência, vulnerabilidade e demanda para comigo. Não há, nesse sentido, uma vitória que permaneça constante até que outra *guerra* (i.e. outra tentativa do *eu* de apoderar-se do *outro*) seja incitada. A *guerra* é evitada quando a resposta do *eu* ao *outro* é ética; este parece ser o único modo de evitar e destruir a *totalidade* do *eu*.

Após a reflexão dos conceitos levinasianos acima, penso ter mobilizado algumas considerações mínimas e necessárias para voltar-me às duas ideias-base do filósofo em tela, as quais são: *totalidade* e *infinito*; embora, por vezes, tenha já as introduzido a você enquanto discutia outros conceitos. Para entender ambas, é necessário lembrar que “eu é [...] a maneira segundo a qual se realiza concretamente a ruptura da totalidade, que determina a presença do absolutamente outro.” (LÉVINAS, [1988] 2020, p. 109). Dito de outro modo, quando o *eu* reconhece a existência do *outro* e a sua presença à sua frente, ele rompe com sua *totalidade* para transcender com o *outro* pela ideia do *infinito*. “A ética, desse modo, é constante

tornando-se, de outra forma, implícita na alteridade infinita na abertura do eu para o outro." (TAKAKI, 2021, p. 643)

Nas palavras de Emmanuel Lévinas ([1988] 2020, p. 69), “a ideia do Infinito é a própria transcendência, o transbordamento de uma ideia adequada. Se a totalidade não pode constituir-se é porque o Infinito não se deixa integrar. Não é a insuficiência do Eu que impede a totalização, mas o Infinito de Outrem”. Nesse sentido, a *totalidade* não é alcançada não por uma falta de habilidade ou de vontade do *eu*, ela não é alcançada porque o *eu* não consegue (por uma questão de impossibilidade) assimilar ou adequar o *outro* nas suas próprias experiências de vida. O *outro* é quem potencializa o *eu* a estar em constante transbordamento, ao mesmo tempo que o proíbe de alcançar a totalidade.

Bernhard Waldenfels (2002, p. 66) esclarece que a “*totalidade* tem que ser entendida como o reino do mesmo”, em que “todos são forçados a certos papéis, e é baseada na violência, em uma compreensão geral que não termina quando o esforço individual de autopreservação faz uso de meios racionais”, ao mesmo passo em que “o infinito do outro cuja alteridade excede os limites de qualquer ordem [e se torna incompreensível].” Dito de outro modo, embora a totalidade de cada um pareça ser inerente, ela é constantemente desafiada pela alteridade do outro, que introduz a possibilidade da infinidade.

Em linhas gerais e para não concluir, concordo com Nara Takaki (2021, p. 643) que “estar aberto à alteridades é a chave”. É com a ênfase na abertura que me movo da escrita desta subseção para refletir sobre como esses conceitos são entendidos no escopo da educação e da educação linguística.

3.2 MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA OUTRA

*Ser e estar com e para o outro envolve abertura, beleza, porosidade
e potencial criativo para apreciar e trabalhar
no letramento crítico otherwise como
aprendizagem ao longo da vida.*

Nara Takaki (2021, p. 650)

Escolhi a passagem da Nara Takaki (2021) para iniciar as reflexões desta seção por se tratar de uma educadora de educadoras de línguas que reconhece o potencial do referencial levinasiano para uma educação linguística *outra*, ao passo

que também se demonstra ciente da existência de outras expansões deste referencial, como para o campo educacional, no geral.

Neste momento, argumento por uma educação linguística *outra*, que transcenda tanto a minha quanto a sua compreensão, a qual *nunca* pode ser compreendida em sua *totalidade*, não por uma falta de interesse, mas pelo reconhecimento da *impossibilidade* de assim fazer. Essa lógica, que buscarei desenvolver aqui, está sustentada na compreensão do *outro*, tal como proposta por Emmanuel Lévinas (1972; 2010; [1988] 2020), segundo a qual não consigo, nem nunca conseguirei, acessar o *outro* que se apresenta à minha frente. Não se trata de uma educação linguística mensurável ou passível de completude, mas, como indica Nara Takaki (2021, p. 650), uma “aprendizagem ao longo da vida”.

Também não se caracteriza como perspectiva de educação linguística vista como utópica, no seu sentido de impossibilidade de realização, mas, sim, de reconhecer que nossas *experiências vividas* (TODD, 2001; 2003; 2011; 2015; 2016; 2020) são mais importantes do que aquelas distantes, prescritas e *vendidas* como surrealmente perfeitas e indestrutíveis, veiculadas em discursos coloniais que igualmente nos constituem. Assim, desejo que esta subseção seja construída por você, durante a leitura, como um texto que a convida a *reconhecer* tudo aquilo que nos constitui e, às vezes de modo mais explícito do que em outros, molda e (re)direciona tudo aquilo que é parte da educação linguística que tanto você quanto eu construímos.

No decorrer desta seção, discuto, de modo circular e entrelaçado, (i) as experiências humanas e o âmbito ético constitutivo delas, (ii) como elas são incluídas nos ou excluídas dos espaços de educação linguística e o que está em jogo nesses processos e (iii) os possíveis papéis atrelados à linguagem nesta perspectiva. Espero, assim, ao final, elencar caracterizações do que entendo ser a *outra*, que indico no título desta educação linguística.

Começo esclarecendo que não tratarei de uma educação linguística *ideal*, futurística, surreal, ou, em síntese, do amanhã; o “foco está no presente” (TODD, 2015, p 53). Assim como Sharon Todd (2015, p. 54 - ênfase adicionada), ao investigar a educação canadense, meu propósito aqui é “explorar uma educação [linguística brasileira] que responda às injustiças vividas nas sociedades pluralistas [...] *não definindo o que devemos construir no futuro, mas delineando um compromisso de confrontar o que está no presente*”. Contudo, o doloroso processo de

“confrontar o que está no presente” passa por um estágio de humildade e reconhecimento de imperfeição, minha, sua e de todas as outras pessoas que ousam viver e, nas relações, construir o presente; processo também marcado pela conscientização de que as atrocidades do presente resultam das nossas ações, ou da ausência delas, individuais ou coletivas. Em síntese, defendo que “[...] nossas vidas não são vividas em um futuro imaginado, mas em um presente com outros” (TODD, 2016, p. 625). Precisamos encará-las aqui e agora.

É a partir da centralidade no e porosidade do presente que discuto o âmbito ético da educação linguística que construímos, vivemos e questionamos no hoje, a qual precisa ser concebida como um processo de constante transição, sem um ponto de chegada (TODD, 2016). No entanto, ao adotar essa acepção de educação linguística, não posso desconsiderar que o que move a maioria das políticas educacionais é justamente o contrário: “um desejo de estabilizar a incerteza social instrumentalizando a educação como uma prática por meio da qual se aprende certas habilidades e competências que podem então ser transferidas para o campo social” (TODD, 2016, p. 622).

A tensão entre a incerteza do hoje e a instrumentalização para o amanhã é elemento constituinte da educação linguística. Ao passo que a primeira reconhece a fluidez da sociedade e, conseqüentemente, das pessoas que compõem os espaços educacionais, a segunda se vale de “uma visão idealizada [e almejada] de humanidade” (TODD, 2015, p. 55). Indico essa tensão não para questionar a coerência da educação em si, mas para sinalizar que ela é concomitantemente constituída por diferentes ideologias e atende a diferentes interesses. Nas palavras de Sharon Todd (2015, p. 54),

[s]e queremos melhorar a qualidade da cidadania, recorreremos às escolas para levar a mensagem; se queremos aumentar a contribuição científica da nossa sociedade, recorreremos às escolas; se queremos viver melhor em meio às diferenças culturais, mais uma vez recorreremos às escolas. Mas, como todos sabemos, as escolas, ao contrário da maioria dos pombos, não chegam aos destinos pretendidos e, então, recebem mensagens mais novas e melhores para transmitir que também acabam dando errado. As escolas estão sujeitas às flutuações dos ventos de mudança política e social, mas freqüentemente agem como se essa mudança viesse para ficar.

Assim como a autora, trago essa reflexão para a discussão não para culpabilizar a escola (ou a educação linguística, no âmbito desta pesquisa), mas para argumentar que talvez o que tem faltado em todas essas mensagens para as

expectativas endereçadas à educação linguística seja a centralidade no hoje e nas pessoas.

Ciente da não unicidade de perspectivas, adoto aquela que reconhece que a educação linguística “é uma experiência existencial que não é algo para ser controlado, mas que é aberta à surpresa e incerteza” (TODD, 2016, p. 623). É com esta acepção de educação linguística em mente que reflito sobre seu traço ético constitutivo, o qual passa por, em linhas gerais, “[...] respeitar a alteridade do outro” (TODD, 2015, p. 67). Esse respeito demanda uma postura ética em que “encarar a humanidade pode levar a uma resposta não violenta, nós simplesmente não podemos defender uma humanidade idealizada que necessariamente divide aqueles que contam como humanos daqueles que não” (TODD, 2015, p. 58). Encarar a humanidade, no entanto, não é alcançado nem em uma ação singular nem pela adoção de prescrições de como interagir, relacionar, *com-viver* e responder às demandas do *outro*. O que tem se argumentado como aspecto essencial é a humildade de colocar-se como ouvinte às experiências do *outro*, em que desenvolver uma escuta sensível é peça-chave para se relacionar com aquelas que pouco conhecemos (TODD, 2002; 2015), que aqui podem ser entendida como nossas alunas. Na mesma linha de raciocínio dessa escuta,

[p]recisamos levar em consideração não apenas nossos próprios sentimentos como adultos, mas oferecer um espaço e um tempo educativo para que os jovens enfrentem e comecem a lidar com suas próprias preocupações e inquietações existenciais. Assim, se a educação deve se tornar um contexto para enfrentar a tristeza climática, quais 'relações com o mundo' estamos imaginando podem ajudar os jovens - e até nós mesmos - a permanecer com sentimentos difíceis sobre o futuro, permitindo-lhes desenvolver um relacionamento vivo com o mais do que o mundo humano no presente? (TODD, 2020, p. 3).

A quem Sharon Todd (2020) se refere como jovens entendo que também podem ser nossas alunas, aquelas que diariamente habitam as salas de aula conosco, educadores. Contudo, essa construção de um espaço considerado um “lugar de cura” (MCKINLEY; SMITH, 2019, p. 7), ou um lugar seguro em que as incertezas, as dores, as angústias podem ser reveladas, passa por um incômodo processo de se questionar, se descobrir e se apresentar sem máscaras. Enquanto educadores de línguas, não podemos incentivar que nossas alunas se coloquem em posições vulneráveis se nós não nos colocarmos em tais posições primeiro. O doar-se precisa acontecer de ambos os lados.

Nessa perspectiva de educação linguística, nosso papel não é o de prescrever comportamentos esperados, mas de oportunizar às alunas (contato com) diferentes experiências de vida, *rostos* que carregam marcas distintas, que somente o tempo e a relação com o *outro* infringem sobre eles. Nesse sentido, nossa *responsabilidade* primeira, enquanto educadores, passa pela promoção de espaços em que as alunas sintam-se confiantes para se mostrarem frágeis. Façamos isso conscientes de que “ouvir histórias de sofrimento pode ser difícil, sofrido e até mesmo traumático” (TODD, 2002, p. 405), mas é um exercício humano, necessário e ético.

No contexto de educação linguística, para além da assimetria oriunda da organização institucional, é necessário se lembrar que há outro nível de assimetria entre o *eu* e o *outro*, o qual é intrínseco a todas as relações e tem suas bases no referencial levinasiano, discutido da seção acima. É considerando essa relação assimétrica que tem suas bases na ética, que “a professora reconhece a alteridade irreduzível de suas alunas e se esforça para desenvolver uma comunidade de sala de aula que permitirá que as alunas sejam realmente quem são - indivíduos cuja identidade cultural é irreduzível” (PIQUEMAL, 2004, p. 6). Nesse sentido, a professora reconhece seu poder de reduzir suas alunas ao nível de coisas, não porque detém, institucionalmente, poder para tal, mas porque, no nível relacional, pode e consegue fazê-lo, deixando, assim, de estabelecer uma relação ética.

Um dos exemplos mobilizados nesta seção é a experiência relatada por Nathalie Piquemal (2004, p. 3), educadora francesa que atua no Canadá no campo de educação internacional e intercultural, em que defende que “é assumindo uma postura de pesquisa baseada na ética relacional que as professoras em formação podem crescer melhor como profissionais reflexivas e comprometidas com as diversas alunas com os quais se relacionam”. Partindo de dados com membras de comunidades indígenas no estado de Nevada, nos Estados Unidos, e nas províncias de Alberta e Manitoba, no Canadá, a autora relata os efeitos danosos desse processo de redutibilidade do *outro* a uma coisa compreensível, classificável e homogeneizável.

Ao narrar sobre o sistema de 'escolas residenciais' idealizadas para receber crianças de comunidades indígenas, Nathalie Piquemal (2004) convida as alunas egressas a refletirem sobre como o período nessas escolas as marcaram. Uma das participantes do estudo relembra esta experiência e conta que:

Afastei-me de muitas coisas tradicionais quando fui para a escola [residencial]. Eles [missionários] estavam tentando me civilizar. Não podíamos falar de índio. Havia uma cerca ali; quando cruzamos essas linhas, não falamos de índio. Os professores ficavam bravos e tínhamos medo. Tudo era em estilo militar. Foi muito difícil. Eu me senti tão sozinho. (June 2001). (PIQUEMAL, 2004, p. 5)

Este exemplo é justamente ilustrativo de como "o eu tem o poder de destruir a alteridade do outro. Em outras palavras, não posso possuir a alteridade do outro (torná-la minha), mas sou capaz de destruí-la (fazer com que o outro perca seu senso de identidade)" (PIQUEMAL, 2004, p. 4). É ao reconhecer as violências que experiências relacionadas à língua podem infligir nas alunas que Nathalie Piquemal (2004, p. 5) indica três princípios para educadoras, partindo de sua pesquisa e dos seus participantes:

- 1) a realidade do próprio senso de identidade cultural dos alunos aborígenes;
- 2) a irreduzível, infinita, mas vulnerável, natureza da alteridade dos alunos aborígenes;
- 3) suas responsabilidades éticas em coexistir com estudantes aborígenes, permitindo-lhes manter sua própria alteridade.

Embora a reflexão da participante remonte a décadas atrás e o próprio estudo de Nathalie Piquemal (2004) esteja próximo de completar duas décadas desde sua publicação, reflito sobre o quanto realmente avançamos, enquanto educadores (de educadores) de línguas preocupados com a valorização das individualidades de nossas alunas. Ao refletir sobre essa questão, e fazendo um paralelo com a narrativa da participante acima, lembremo-nos que ainda existem espaços de ensino de línguas que orgulhosamente fixam em suas paredes placas de *English-only zone*, por exemplo. Quais identidades são valorizadas nesses espaços? Quais línguas? Quais sotaques? Quem não tem o direito de existir? Quem decide o que é considerado *proficiente, adequado, esperado*? E por quais motivos? Mais do que responder a essas questões, quis mesmo compartilhar algumas das minhas inquietações.

Uso essas inquietações como pano de fundo para ilustrar uma experiência em educação linguística que considera a *alteridade* do *outro*, tendo em vista que o exemplo relatado por Nathalie Piquemal (2004) não o fez, segundo a participante indicada acima. Alex Alves Egido e Giuliana Castro Brossi (2022) discutiram respostas de três professoras de línguas brasileiras a dois dilemas éticos de sala de aula, os quais foram criados ou adaptados para a finalidade do estudo. O autor e a autora

argumentam que dilemas éticos não são resolvidos por meio de posições excludentes, certo *versus* errado, ético *versus* anti-ético, bom *versus* ruim, ou seja, questões éticas em salas de aula precisam ser socialmente acessadas e consideradas em sua situacionalidade. Assim, há um rol de possibilidades de respostas éticas, como em uma paleta de cores em escala de cinza, ao invés de uma paleta que somente recepcione opções excludentes, como preto e branco. Um dos dilemas éticos discutidos pelo autor e pela autora (2022) é o de Fernando.

Fernando trabalha em um instituto de idiomas que se orgulha de anunciar em suas mídias que seu ensino é baseado no falante nativo, especialmente o americano. No entanto, durante sua formação, ele teve contato com teorias que problematizam a ideia de falante nativo. Assim, quando ministra suas aulas, Fernando frequentemente traz áudios com falantes de diferentes sotaques, de diferentes países. Certo dia, o coordenador pedagógico dessa escola em que Fernando trabalha informa que sua próxima aula será observada por uma equipe pedagógica da central da rede de ensino. No entanto, os alunos estão trabalhando em um projeto de diversidade linguística. (EGIDO, 2019²⁰)

Ana, Ariel e Valquiria são as três professoras participantes cujas respostas são interpretadas no estudo de Egido e Brossi (2022). Todas elas compartilham do entendimento que, se estivessem no lugar do professor Fernando, continuariam com a aula como planejada e, depois, arcariam com as consequências. No entanto, o que desperta atenção são as razões mobilizadas por elas para tal encaminhamento. Ariel, por exemplo, se vale da própria lógica neoliberal de que se os alunos (i.e. clientes) gostarem da aula e ficarem satisfeitos, o coordenador pedagógico, que representa a escola (i.e. empresa), possivelmente não entrará em um embate com Fernando.

O argumento de Ariel vai além e coaduna com o de Ana e de Valquiria, ao reconhecer que, para além de uma preocupação de *marketing* pela escola, os alunos *demandam* um *encontro* com um *outro* que difere deles e que difere do dito ‘falante nativo’. Sharon Todd (2003, p. 11 - ênfase adicionada), por exemplo, esclarece que “aprender *com* é um acontecimento profundamente ético porque o próprio encontro com a diferença, com o Outro, é passivo, aquele em que o aprendiz é abertamente receptivo ao Outro”. Altamente impossível um constante *encontro* com a diferença

²⁰ Para referência neste relato de pesquisa, emprego o dilema ético de Fernando em língua portuguesa, tal como aprovado pelo CEP da UEL e respondido pelas participantes. Esclareço, também, que tanto Egido e Brossi (2022) quanto Egido (2022) são estudos que decorrem de um projeto maior aprovado pelo CEP supracitado (EGIDO, 2019).

quando nós, educadores de línguas, fabricamos (ou a nós é imposta) uma identidade de falante ideal, que mora sabemos onde, fala sabemos qual língua e tem sabemos qual fenótipo. Provavelmente seu imaginário ideologicamente construído trouxe à sua mente um americano, classe média e loiro. Para que outros corpos, de outras localidades, que falem outras línguas e com diversos sotaques habitem as salas de aula, aquele precisa ser retirado da centralidade. Nossos *encontros*, como alerta a educadora, precisam ser diversos.

Entender que enquanto educadores de línguas precisamos tanto experimentar quanto oportunizar *encontros outros* em contextos de educação linguística parte do reconhecimento que esses *encontros* já acontecem para além dos espaços físicos das salas supracitadas. Nas palavras de Nara Takaki (2021, p. 636), “a vida cotidiana envolve aprendizagem ubíqua situada, na qual posições históricas, culturais, políticas particulares e formas corporificadas de intersubjetividades são sobrepostas”. Da posição de educadores de línguas, esses *encontros outros* são essenciais por duas razões.

A primeira, porque eles materializam uma responsabilidade ética, cujo argumento central pode ser localizado na *ética da alteridade* (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020). A segunda, porque eles possibilitam que corpos, histórias, línguas, sotaques *outros* passem a constituir uma educação linguística que vislumbro como *outra*. Com isso, acaba que, enquanto educadores de línguas, estamos “desafiando atitudes hegemônicas, [ao mesmo tempo em que estamos criando] discursos para a inclusão de vozes polissêmicas e trajetórias de vida podem começar a empoderar grupos minoritários” (TAKAKI, 2021, p. 640).

Contudo, como argumentei há pouco, esse entendimento de educação e de educação linguística não é nem simples, nem linear; mas certamente doloroso, porque, em algum momento, precisaremos, enquanto educadores de línguas e cidadãos, reconhecer o papel que também temos tido no silenciamento, e apagamento de *outros*; de vidas, corpos, histórias, línguas, sotaques *outros*. E esse alerta também é feito por Sharon Todd (2015, p. 56), quando afirma que:

[u]m dos aspectos mais difíceis de enfrentar a humanidade por meio de nossos encontros com outras pessoas, tanto diretamente em encontros face a face, como nas salas de aula, e indiretamente por meio de veículos como a mídia, as artes, poesia ou romances, é o enredamento de nós mesmos no mundo da violência.

Ao caminhar para as páginas finais desta educação linguística *outra* espero que você tenha percebido no decorrer desta reflexão que não há uma lista de características que permitam seguramente interpretar uma experiência de educação linguística como *outra* ou não; parece-me ser justamente aí que repousa o principal traço desta perspectiva: a intrínseca abertura, que encanta a quem escolhe se envolver no presente e assusta a quem queira controlar o futuro, mas como indiquei acima, eu escolho falar do presente.

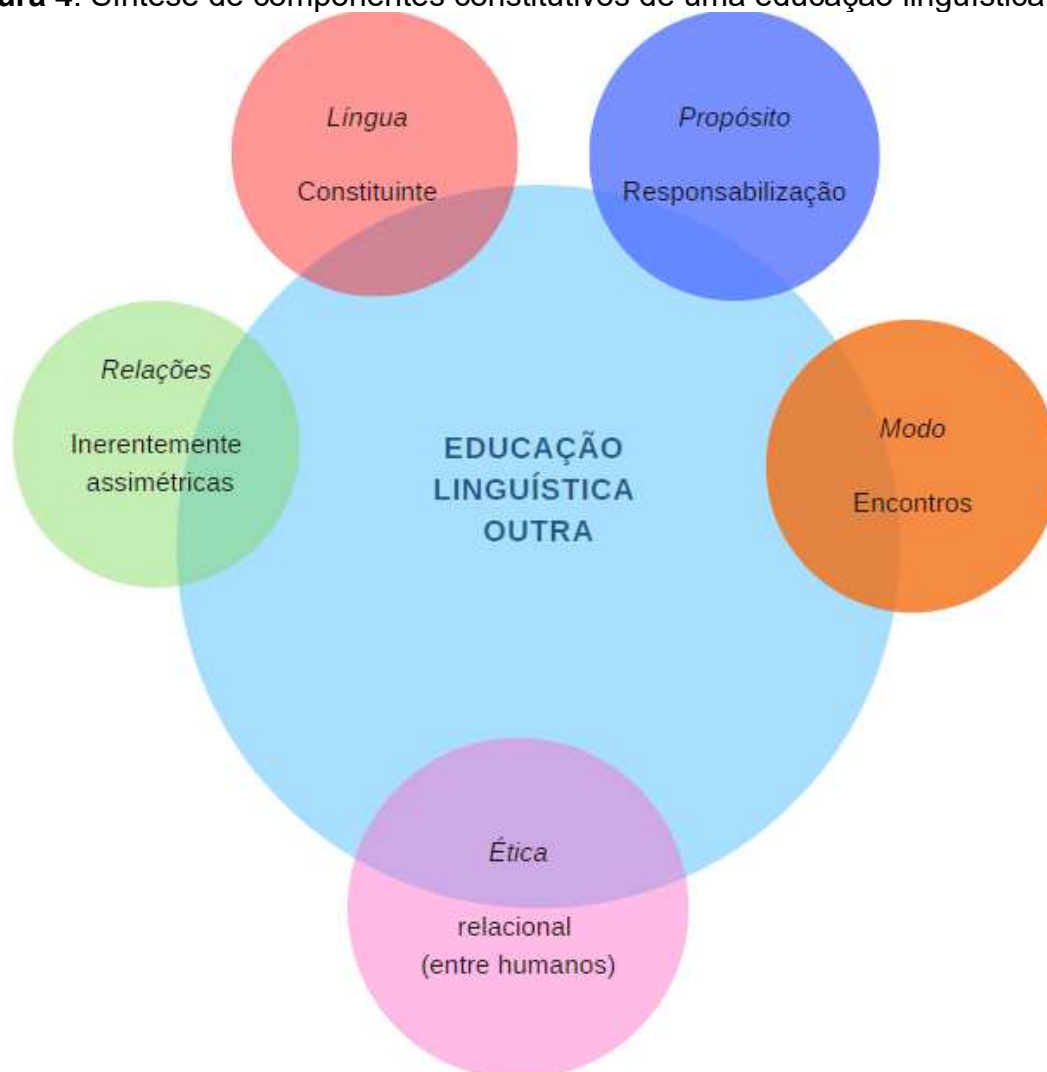
E no presente desta educação linguística *outra* encontro *com* o *outro*, que, nos termos de Jhuliane Evelyn da Silva (2021, p. 222), citando Mateus (2011, p. 190), implica “*com-viver, com- partilhar, com-laborar, com-unidade, com-paixão*”. Essa ética de cuidado com o *outro* está explícita em um trabalho que não é indiferente ao *outro*, que o escuta, o acolhe e lhe dá espaço genuinamente. Reconhecer que o *outro* pode me levar a uma educação linguística completamente outra, radical e transformadora. Não porque eu, enquanto docente, exijo isso dele, mas porque ele me convida a ler o mundo, sentir o mundo e *com-viver* no mundo de um modo *outro*, que só é possível graças aos nossos *encontros*.

A fim de sintetizar algumas das principais reflexões deste capítulo, apresento e comento a Figura 4, na qual abordo as acepções de educação (em relação ao *modo* como acontece e com qual *propósito*), *língua, relações e ética*. Em uma educação linguística *outra*, baseada em uma ética da alteridade, entendo que a educação tem como finalidade última um constante processo de reconhecimento de responsabilização do *eu* pelo *outro*, o qual se dá através de inesperados e diversos *encontros* entre ambos. Dito de outro modo, para que o *eu* reconheça o quanto o *outro* depende dele, é necessário que, primeiro, esteja consciente da vulnerabilidade dele e, ao mesmo tempo, da potência que reside nele de exigir do *eu* a melhor resposta possível.

Neste processo, a relação entre o *eu* e o *outro* é sempre *inerentemente* assimétrica. No capítulo anterior, em que discuti a educação linguística neoliberal, a relação também era assimetria, mas por motivos diferentes. Lá, a assimetria era resultado de construções tanto institucionais quanto históricas, em que desigualdades eram perpetuadas, ao invés de questionadas. Aqui, a assimetria é *constitutiva* tanto do *eu* quanto do *outro*; a individualidade de ambos significa uma impossibilidade de que ocupem o mesmo status, o mesmo papel e desenvolvam uma relação simétrica. Assim, a assimetria, neste caso, possibilita uma relação ética, em que ambos são

vulneráveis, um ao outro, ao passo que também demandam, um do outro, uma resposta ética.

Figura 4: Síntese de componentes constitutivos de uma educação linguística *outra*



Fonte: O próprio autor.

Para não concluir esta seção, mas para o potencial de transformação em aberto: convido-te a exercitar o movimento cíclico que mencionei no início e retomar a passagem de Nara Takaki (2021, p. 650): “ser e estar com e para o outro envolve abertura, beleza, porosidade e potencial criativo para apreciar e trabalhar no letramento crítico *outro* como aprendizagem ao longo da vida”. Desejo que essas características estejam presentes sempre que ousarmos construir uma educação linguística *outra*.

4. POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL



Overseeing Bunjil, de Zac (do povo indígena Wadawurrung)

*Futuros decoloniais não têm palavras ainda; eles não têm um 'como':
 Como se formariam essas redes de trocas entre pessoas
 que pensam e vivem contra a colonialidade?
 Quais são as condições de possibilidade desse movimento pluriversal?
 Seria necessário estabelecer condições para esses diálogos?
 Quem os estabeleceriam?
 Eles incluiriam o opressor?
 Que línguas seriam faladas?
 Como o conhecimento não verbalizado seria reconhecido?*

Gabriela Veronelli (2016, p. 405)

*A teoria decolonial em si confronta aquela pessoa que
 a pensa com um desafio - se quem a discute está
 realmente engajada em uma crítica decolonial,
 esta pessoa deve decolonizar a si mesma, suas relações
 com as outras pessoas, suas ações e sua vida.*

Jake Bartholomew (2020, p. 83)

As perguntas de Gabriela Veronelli (2016), pesquisadora e docente no Departamento de Filosofia da Universidade de Binghamton, despertam em mim, mais do que vontade de respostas cristalinas e inflexíveis ao tempo, um desejo de participar deste infinito processo de desconstrução de verdades dadas, construção de possibilidades socialmente localizadas e reconstrução de verdades passadas e apagadas. A imprevisibilidade do amanhã, implícita nas questões elencadas pela pesquisadora, conectam-se com a centralidade no e porosidade do presente, que sinalizei no início da segunda seção do capítulo anterior, com base em Sharon Todd (2001; 2003; 2011; 2015; 2016; 2020).

Antes de voltar-me à decolonialidade e à perspectiva ética que entendo estar intrínseca nela, permita-me te contar como este capítulo surgiu. Em termos simples, ele nasceu de inquietações e de gritos, como diria Catherine Walsh (2020, online); ele nasceu de inquietações, cada vez mais incômodas, que acompanhavam minhas leituras sobre perspectivas europeias de ética; ele nasceu do reconhecimento de que pensar em uma ética que considera o *outro* mas não a natureza e o mundo ao seu redor não é suficiente; ele nasceu de gritos estridentes que, historicamente, são amordaçados. É assim que nasce este capítulo; ele é um convite à sua desconstrução como educadora, mas também à minha.

Quanto mais estudava e escrevia sobre o referencial levinasiano, mais percebia a ausência da natureza nas suas reflexões. Ao passo que o articulava ao material empírico, notava que faltava, pelo menos na minha leitura, uma crítica mais explícita por parte de Emmanuel Lévinas às colonialidades. Demorei a entender que eu buscava neste filósofo algo que talvez não encontraria. Um pesquisador europeu que experienciou de maneiras inimagináveis para mim e para você os efeitos piores do Regime Nazista e foi capaz de reconhecer a vulnerabilidade e a alteridade do outro. Em vários momentos de seus escritos, o filósofo personifica o *outro* na figura do órfão, da viúva e do mendigo, mas e quem fica de fora dessas reflexões dele? Qual a importância da nossa conexão com a natureza para a construção de uma ética responsável não somente pelo *outro*, mas pelo mundo? Essas inquietações originaram este capítulo.

O quadro *Overseeing Bunjil*, o qual escolhi para iniciar este capítulo, é de autoria de Zac (do povo indígena Wadawurrung) e resultado do projeto *The Torch*, que busca incentivar produções artísticas de indígenas em cárcere privado ou recém-

libertos, em Victoria, na Austrália. Jeremy Ryder (2021, online), pesquisador na área de Justiça Criminal na Flinders University, comenta que "a exposição e o programa que a precede permitem que sejam vistos não como 'criminosos' ou 'infratores', mas como pessoas de valor, orgulhosos homens e mulheres indígenas, cidadãos e artistas". Minha escola pelo quadro de Zac ultrapassa a beleza materializada na tela e penetra na história por trás dela.

Em outras palavras, busco com este quadro e com o projeto por trás dele evidenciar potencialidades outras que talvez só sejam consideradas quando identificamos, interrogamos e questionamos o que nos é dado, identidades que nos são prescritas e construímos, conjuntamente, outros modos de ser, viver, se relacionar e trabalhar. O quadro e o projeto, para mim, ilustram tudo isso.

Organizo este capítulo em três seções. Na primeira, discuto conceitos e características constituintes da decolonialidade, a partir, principalmente, dos escritos do Grupo Modernidade/Colonialidade. Na segunda, volto-me para a ética que interpreto estar implícita nesta visão de mundo. Na terceira, detenho-me nas possibilidades pelas quais os estudos decoloniais podem contribuir na reconfiguração do que entendemos por educação linguística. Assim, disponho e comento alguns exemplos brasileiros que dão corpo ao sentido de decolonialidade localmente situado.

Embora compreenda que a decolonialidade não se restrinja a perspectiva ética que busco articular nesta seção, este será meu foco. Apesar de entender que a colonialidade/modernidade e a decolonialidade coexistem e lutam diariamente entre si, centro-me, neste capítulo, em reflexões decoloniais, tendo em vista que na seção '2.2 Movimentos por uma educação linguística colonial' discuti como uma proposta de educação linguística pode se valer de uma ética utilitarista e de uma lógica neoliberal para colocar em ação uma educação linguística que compreendo ser neoliberal; isso não significa que, por vezes, não recuperarei lógicas coloniais para ilustrar como as respostas decoloniais são elaboradas e implementadas.

4.1. DECOLONIALIDADE

A urgência das demandas que se apresentam à nossa frente não são pautas para o amanhã, mas para o hoje. O depois é distante demais para quem sofre agora. Walter D Mignolo (2009, p. 5) alerta que "o enunciador pode somente enunciar no presente. Tanto o passado quanto o futuro são relevantes somente em relação ao

presente”. Idealizar e projetar futuros desconexos do presente sem reconhecer as feridas ainda abertas do passado, já se provou receita falha. Na esteira do progresso, na qual todos prontamente embarcamos ansiosos pelas promessas da modernidade a nós vendidas (MIGNOLO, 2011), esquecemos, mais frequentemente do que gostaríamos de admitir, de olhar para o presente. Inspirado em Walter Mignolo (2009), opto por acolher a orientação de Ailton Krenak (2020a, p. 24), de que “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. É com esta orientação em mente que construo esta seção.

Na primeira subseção, discuto alguns conceitos que orbitam os escritos voltados à decolonialidade (e.g. decolonialidade e decolonização; colonialidade e colonialismo), por entender que a compreensão deles é basilar a um trabalho que se pretenda conhecer movimentos de uma educação linguística decolonial. Na segunda subseção, apresento e comento as que entendo serem as principais características da Modernidade/Colonialidade (doravante, MC). Entender suas características não anula uma instância crítica à modernidade/colonialidade, que é essencial para a decolonialidade.

4.1.1 Questões conceituais

Permita-me, primeiramente, caminhar com você pelo conceito de decolonialidade e os demais que orbitam este. Todas as tentativas de conceituar decolonialidade são igualmente válidas, desde que reconheçam que ela “[...] não é uma condição a ser alcançada, em um sentido linear” (WALSH, 2018, p. 81); “[...] não é um novo paradigma ou modo de pensamento crítico” (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 5); “não é uma disciplina acadêmica” (MIGNOLO, 2018, p. 106) ou “um domínio de estudo” (MIGNOLO, 2017, p. 31). Por outro lado, decolonialidade *pode* ser compreendida como “um modo, um ponto de vista, uma analítica, um projeto, uma prática e uma praxis” (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 5); tudo isso, e muito mais. É sobre “[...] pensar, analisar, sentir, criar, fazer e ser [...]” *outramente* (WALSH, 2018, p. 100).

Walter Mignolo (2017, p. 13) compreende colonialidade como “uma 'matriz ou padrão colonial de poder', que é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”. Embora esta definição de Walter Mignolo seja a

frequentemente encontrada em estudos decoloniais para explicar colonialidade (veja, por exemplo, DUNFORD (2017)), releio este conceito como tudo que está aí, e está aí há tanto tempo que nem questionamos, porque nos é vendido²¹ como o correto, o Santo, o válido, o belo, o desejável.

Justamente pela ora sutileza, ora explicitude com que a colonialidade é manifestada, por nós ou por outras, através das promessas modernas que entendo não ser possível apreendermos em sua completude a MC. Nesse sentido, a não discussão de *todas* as instâncias de colonialidade não é sintoma da falta de tempo, de espaço ou de reflexão neste estudo, mas parte da compreensão de que somos todos, sem exceção, *produtos e mantenedores* dela. Como consequência, argumento que *nunca* conseguiremos *reconhecer* todas as características coloniais que estão impressas em nossos corpos, mentes e almas. Dito isso, esclareço que, aqui, *reconheço* e *problematizo* as que são, ao meu ver, as principais manifestações da colonialidade a partir das minhas lentes e experiências vividas; outras lentes resultariam em outras colonialidades.

Anterior ao reconhecimento e à problematização que indiquei acima, volto-me a uma breve apresentação dos conceitos que pairam sobre os estudos decoloniais: modernidade/colonialidade, colonialismo, decolonização e decolonialidade. Não há, no meu entendimento, um modo linear (mesmo que cronológico), consensual e unívoco de discutir os referidos conceitos, por duas razões. A primeira, pela complexidade constituinte deles próprios. A segunda, se concordássemos na existência de uma explicação linear, consensual e unívoca de modernidade/colonialidade, colonialismo, decolonização e decolonialidade, estaríamos, na verdade, lendo o mundo por lentes ingênuas, homogeneizantes e, consequentemente, coloniais (MALDONADO-TORRES, 2020).

Apesar de não desconsiderar que somos construídos enquanto seres cognoscentes que buscam respostas minimamente seguras, a rigidez com que tanto eu quanto você cotidianamente experienciamos e mantemos em nossas experiências de vida parece não conseguir se impor ao conceito de decolonialidade. Ao se tratar de um modo *outro* de 'pensar, analisar, sentir, criar, fazer e ser', parece-me que não encontraremos respostas sólidas às questões levantadas por Gabriela Veronelli (2016) no início deste capítulo. Minhas reflexões sobre o conceito de decolonialidade

²¹ Sim, vendido ou em processo de ser colocado à venda (SANDERS, 2009). Afinal, temos medido *tudo* monetariamente, não?

e os que dele decorrem partem, principalmente, dos escritos do Grupo Modernidade/Colonialidade (MC), cujo caráter transdisciplinar e heterogêneo aproximou diversas intelectuais latina-americanas, na década de 1990. Nesta subseção, discuto duas questões conceituais essenciais. A primeira refere-se à distinção entre decolonialidade e decolonização. A segunda, à diferença entre colonialidade e colonialismo.

Em relação à primeira, decolonização foi o processo social, histórico e político segundo o qual territórios antes considerados colônias buscaram a criação e a manutenção de Estados-Nação, distanciando-se, assim, da lógica da dominação e da dependência dos impérios europeus. Com sua principal tendência durante a Guerra Fria (1947-1989), esse movimento teve como princípios a unidade dos povos que compunham os territórios que antes eram colônias, em sua maioria de exploração. Por outro lado, a decolonialidade passa a ganhar ênfase com o fim da Guerra Fria, e seu objetivo era o reconhecimento e promoção de epistemologias locais deslocadas de lógicas ocidentais. Dito de outro modo, os territórios antes saqueados buscaram, em um primeiro momento, se autoconstituírem enquanto Estados-Nação aos moldes dos colonizadores (i.e. decolonização).

Ao perceberem a inconsistência e a falha nesta promessa de se tornarem como seus opressores, alguns destes Estados-Nação iniciam, em um sentido ainda micro e local, movimentos decoloniais, em que a valorização e a manutenção das epistemologias locais é considerada mais urgente do que a assimilação das epistemologias do além-mar. Assim, “a tarefa da decolonialidade depois da descolonização é redefinida e focada nas epistemologias e conhecimentos locais, ao invés de no Estado” (MIGNOLO, 2018, p. 121). Em síntese, a “decolonialidade mudou o terreno do objetivo de formar Estados-Nação soberanos (descolonização) a partir das ruínas das colônias para visar horizontes decoloniais de libertação (decolonialidade) além dos projetos do Estado e dos desejos corporativos e financeiros” (MIGNOLO, 2018, p. 125).

A segunda questão conceitual diz respeito aos termos colonialidade e colonialismo. Por volta do ano de 1500 iniciou-se a invasão (embora muitos chamem de descoberta) de terras além-mar. Esse processo foi não somente intensificado desde então como também sofisticado, contando com um rol de mecanismos físicos (e.g. armas de fogo) e ideológicos (e.g. catequização de povos indígenas) para a

criação de colônias de exploração ou de povoamento. Fenômeno conhecido como *colonialismo*.

Tal processo, mais do que civilizatório, é de extermínio; extermínio de culturas, de epistemologias, de corpos e de línguas locais. Todas as experiências que não são passíveis de assimilação ou de patologização, merecem ser eliminadas. Foi o que aconteceu com a maioria dos povos e línguas indígenas e é o que tem acontecido com a maioria dos recursos naturais ao redor do globo.

Embora entenda a menção de tempo feita por Nelson Maldonado-Torres (2020) na passagem abaixo, argumento que a colonialidade não data de centenas de anos atrás, de caravelas distantes ou de regiões desconhecidas; data do hoje, das experiências cotidianas, está marcada nas línguas que falamos, no modo como nos relacionamos, nas escolhas que fazemos, nas desigualdades que ajudamos a manter; enfim, está em nós. Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 243) também se deteve à distinção dos dois termos, ao afirmar que:

A colonialidade é diferente do colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica em que a soberania de uma nação ou de um povo repousa sobre o poder de outra nação, o que torna tal nação um império. Colonialidade, em vez disso, refere-se a padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. Assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela é mantida viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações de si mesmo e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos, respiramos colonialidade o tempo todo e todos os dias.

O desafio de nos desvencilharmos da colonialidade está no fato de que ela nos constitui. Ela orienta o ser, o fazer, as interações humanas e não-humanas; ela determina como nos entendemos e como interpretamos o outro. A colonialidade é a pauta oculta que, em nome de uma promessa de sucesso, desenvolvimento, salvação e ascensão, social e econômica, nos faz embarcar na incontrolável esteira da modernidade, que discuto em detalhes na seção seguinte.

Em síntese, a decolonialidade está para a decolonização assim como a colonialidade está para o colonialismo. Em ambas as relações, o primeiro termo de cada conjunto (i.e. decolonialidade e colonialidade) refere-se a experiências cotidianas que refletem e ou respondem a processos históricos anteriores (i.e. decolonização e colonialismo), caracterização por extermínio, exploração e opressão.

4.1.2 Características da Modernidade/Colonialidade

A redação do título desta seção reflete a reflexão compartilhada por Walter Mignolo (2011) a respeito da inseparabilidade da Modernidade/Colonialidade (MC). O uso de “/” entre os fenômenos busca evidenciar a centrífuga e dependente relação entre os fenômenos. No entanto, é necessário salientar que tanto modernidade quanto colonialidade são propostas a partir das lentes da decolonialidade. Em outras palavras, só rotulamos a modernidade e a colonialidade como tal, ou seja, indissociáveis, porque conseguimos, a partir da decolonialidade, ter uma leitura crítica sobre os dois fenômenos anteriores. Nesse sentido, uma discussão detalhada sobre a modernidade e a colonialidade é necessária. Assim, discuto as características da modernidade e as críticas endereçadas a ela abaixo, e a colonialidade, a partir de seus três pilares, nas subseções, em seguida.

Em termos históricos, dois pontos distintos têm sido indicados como a origem da modernidade (MIGNOLO, 2018). Por um lado, alguns defendem ser o Renascimento o berço da modernidade. Movimento que surgiu no século XIV e durou até o século XVI, cujo foco recaiu na observação da natureza e na experimentação de novos métodos - principais marcas do racionalismo para a época. Por outro lado, alguns argumentam ser o Iluminismo Europeu, movimento dos séculos XVII e XVIII que defendia a universalidade, a individualidade e a autonomia, o qual deu base para os princípios modernos.

Mais importante que descobrir qual movimento europeu foi o principal responsável pela agenda moderna que hoje experienciamos, é nos questionarmos sobre quais setores da sociedade estavam (ou estão?) por trás dessa forma de pensamento que prioriza a racionalidade, o desenvolvimento, a experimentação de métodos e a individualidade; é igualmente necessário refletirmos sobre quais formas de ser, existir, se relacionar e estar no mundo são deixadas de lado quando a prioridade está na individualidade, no desenvolvimento e na universalidade; por fim, pensarmos sobre quais propostas de educação linguística são descreditadas quando o foco recai no acúmulo de conhecimento, no desenvolvimento da racionalidade e na competitividade, ao invés de na construção de saberes locais, no envolvimento humano e na colaboração.

Em relação às críticas feitas à modernidade, elas são principalmente três, de acordo com Walter Mignolo (2011). A primeira, a qual chamarei de uma Crítica Eurocêntrica, tem sua origem na Europa e como base reflexões teóricas dos campos da psicanálise, do marxismo, do pós-estruturalismo e da pós-modernidade. A segunda, nomeada de Desocidentalização (i.e. *Dewesternization*) surge no Leste Asiático, e propõe um redirecionamento da lógica vigente na região, buscando a ênfase nas epistemologias locais e o distanciamento de modos ocidentais impostos de ser, existir, se relacionar e estar no mundo. A terceira crítica endereçada à modernidade, e foco deste capítulo, é a decolonialidade, que, como mencionei acima, tem sua origem na América Latina, na década de 1990, e tem uma pauta parecida com a Desocidentalização, embora mais ampla do que aquela (MIGNOLO, 2011).

Como a modernidade é uma construção europeia, todos os corpos que fogem àquela lógica, estilo de vida e epistemologia são considerados primitivos, distantes e deficientes, cultural e cognitivamente. Consequentemente, “a retórica da modernidade nos fez acreditar que os indígenas eram não europeus que precisavam da religião universal europeia e das ciências e filosofia seculares para se tornarem civilizados e desenvolvidos; isto é, modernos” (MIGNOLO, 2011, p. 121). Assim, aos poucos, mas de um modo sofisticado, a modernidade vai sendo constituída como um conjunto de narrativas que, mais do que representar mundos, constrói *um* mundo ideal, do qual todos *devem* desejar fazer parte.

Se a modernidade é uma narrativa (ou, melhor ainda, um conjunto de narrativas), a colonialidade é o que as narrativas escondem ou disfarçam, porque não pode ser dita explicitamente. Dizer isso explicitamente seria ir contra a própria promessa da modernidade. Não se pode dizer explicitamente que a escravidão é a exploração de seres humanos em benefício de outros seres humanos. Não se pode dizer explicitamente que a guerra no Oriente Médio ou na Ásia Ocidental é pelo controle do território e dos recursos naturais e não pela libertação ou bem-estar das pessoas. A escravidão foi justificada por meio de narrativas que descreviam os africanos como menos que humanos, para que pudessem ser tratados como animais (MIGNOLO, 2018, p. 141).

Quando Walter Mignolo (2018) comenta sobre o que está nas entrelinhas desse conjunto de narrativas da modernidade, ele nos revela tanto o lado obscuro (MIGNOLO, 2017) quanto a pauta oculta (ROSA-DA-SILVA, 2021b) da modernidade: a colonialidade. Assim, em nome da salvação, corpos foram demonizados; em nome do conhecimento, culturas locais foram descreditadas; e em nome da beleza, certos fenótipos foram tirados de cena. Contudo, é válido observar que essas instâncias de

opressão, supressão e apagamento acontecem sob um véu de tutela e caridade, que são, por sua vez, estratégias coloniais (REZENDE, 2019b). Em síntese,

[a] civilização ocidental surgiu não apenas como outra civilização no concerto planetário, mas como a civilização destinada a liderar e salvar o resto do mundo do Diabo, da barbárie e do primitivismo, do subdesenvolvimento, do despotismo e de transformar a infelicidade em felicidade para tudo e para sempre (MIGNOLO, 2011, p. 28).

Uma possível resposta a esse conjunto de narrativas modernas e coloniais pode ser aquela proposta por Ailton Krenak (2020a, p. 81): “temos que abandonar o antropocentrismo: há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade”. No entanto, antes de nos voltarmos a outras respostas à lógica moderna/colonial e suas interpretações em praxiologias locais de educação linguística decolonial, volto-me à discussão da colonialidade e seus pilares.

Embora pudesse argumentar pela sutileza segundo a qual a colonialidade se impõe sobre todos nós, penso tratar-se, na verdade, de um diário e doloroso processo de opressão, silenciamento e, por vezes, apagamento, seja físico, linguístico ou intelectual. Parece-me que o que justifica essa distinção entre entender a colonialidade como sutil ou como 'um diário e doloroso processo' é a naturalidade que a própria colonialidade tem construído para si mesma.

A colonialidade se faz representar entre e em nós por meio de diversas configurações. Sendo as principais delas, a colonialidade do *poder* (MALDONADO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2018), do *saber* (CASTRO-GÓMEZ, 2007; MALDONADO-TORRES, 2020; MIGNOLO, 2007; 2009; REZENDE, 2019a; REZENDE; GOMES, 2020) e do *ser* (EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021a; KRENAK, 2020b; MIGNOLO, 2011; WALSH, 2018), que imprimem marcas gritantes em todos os corpos, independente da idade, do credo, da situação socioeconômica, da região geográfica, da visão política, da profissão, e de quaisquer outras *categorias* que você e eu possamos pensar para nos distinguir uns dos outros. Contudo, alguns corpos têm sido, historicamente, mais marcados, invisibilizados, patologizados e excluídos do que outros; aqui, refiro-me aos corpos feminino e feminilizado (KILOMBA, 2020; LUGONES, 2008), negro ou mestiço (FANON; 2008; KILOMBA, 2020), indígena (KRENAK, 2020a; 2020b) e vários outros que, de tão distantes que nos são, não nos vem à mente agora. Sobre o apagamento de certas vidas, corpos, histórias e conhecimentos, Walter Mignolo (2007, p. 452) salienta que "o conceito de

colonialidade se abriu, a reconstrução e a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, saberes subalternizados e linguagens realizadas pela Totalidade retratada sob os nomes de modernidade e racionalidade”.

Até então, três têm sido os principais pilares da colonialidade discutidos: a colonialidade do *poder* (MALDONADO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2018), do *saber* (CASTRO-GÓMEZ, 2007; MALDONADO-TORRES, 2020; MIGNOLO, 2007; 2009; REZENDE, 2019a; REZENDE; GOMES, 2020) e do *ser* (EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021b; KRENAK, 2020b; MIGNOLO, 2011; WALSH, 2018). Embora as distinções entre elas não sejam inquestionáveis e suas linhas sejam muito tênues, opto por arriscar cerceá-las demasiadamente, tendo em vista que meu real intuito aqui é comentá-las didaticamente. Uma breve ilustração de como as facetas da colonialidade coexistem, se sobrepõem e se retroalimentam é a seguinte passagem de Tânia Rezende e Daniel Silva (2018, p. 179): “a geopolítica de poder mundial é também a geopolítica do conhecimento e da linguagem”. Remontarei intersecções entre as três faces da colonialidade no final desta seção. Assim, passo a comentar brevemente cada uma delas.

4.1.2.1 Colonialidade do poder

A colonialidade do poder é o ritmo segundo o qual alguns poucos decidiram como muitos deveriam se mover, se relacionar e conviver. Esse ritmo, longe de ser *natural* e *inocente*, é reflexo de ideologias modernas/coloniais que carregam consigo promessas de felicidade, prosperidade, aparente independência e ascensão social e econômica. Os que aceitam tais promessas estão fadados a buscá-las incansável e infinitamente. Os que as recusam têm seus corpos marcados, patologizados e, de certo modo e em certo momento, silenciados e eliminados. Em ambos os casos, sentem e perpetuam os efeitos da colonialidade do poder.

Esta colonialidade, como afirmei, não é *natural* ou *inocente*, mas reflexo de centenas de anos de exploração das terras assaltadas, subjulgação dos seus povos e aniquilamento de suas culturas e línguas locais. O que é apresentado como *dado* é um requintado conjunto de relações assimétricas, em que uns se posicionam como *são o poder*, ao invés de *deterem o poder*; ao passo que outros só experimentam os efeitos deste poder, nunca o *são* ou o detêm. Nas palavras de Walter Mignolo (2018, p. 140),

[c]olonialidade é uma abreviatura de colonialidade de poder. A expressão sugere que o que está impresso nas culturas coloniais é o efeito da imperialidade do poder. E a imperialidade do poder no mundo moderno / colonial (ou seja, não no Império Romano ou no Califado Islâmico) não é escrita por armas e exércitos, mas pelas palavras que justificam o uso de armas e exércitos, convencendo você de que é para o bem, a salvação e a felicidade da humanidade.

A manutenção da colonialidade do poder acontece por meio de armas, tanto físicas quanto ideológicas. Como alerta Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 4), “a guerra não acontece mais somente em momentos extraordinários de conflito, mas se torna a característica central da vida moderna”. Lembremo-nos aqui das guerras ideológicas, cuja arma é a linguagem.

Um típico exemplo é o “você sabe com quem está falando?”, que funciona tanto como um mecanismo de reafirmação da assimetria de poder entre os indivíduos envolvidos na interação, quanto como um mecanismo de defesa adotado por alguém que se sente frágil, questionado ou vulnerável. Em outras palavras, trata-se de uma “atitude de invocar a posição social para impedir uma interpelação ou um questionamento é um traço vivíssimo na sociedade brasileira” (SUZUKI, 2020, online).

Um ocorrido recente que ilustra o famoso “você sabe com quem está falando?” aconteceu em frente a um bar, no Rio de Janeiro, em julho de 2020, logo após a vigilância sanitária fechar o estabelecimento por superlotação, não uso de máscara e comercialização de carne vencida. Irritado/a e do lado de fora, um engenheiro e sua esposa desrespeitaram os agentes municipais. Quando um dos agentes se dirige ao homem como “cidadão”, sua esposa reage: “cidadão não, engenheiro civil, formado, melhor do que você”.

Conforme comenta o antropólogo brasileiro, Roberto DaMatta, quando entrevistado sobre o ocorrido para a matéria assinada por Shin Suzuki: “tem tudo a ver com uma sociedade que jamais discutiu privilégio e limite de privilégio. Privilégio é exatamente a liberdade de poder fazer tudo” (SUZUKI, 2020, online). Por trás do “você sabe com quem está falando?” Identifico uma relação assimétrica de poder que não é neutra (ela nunca é), mas característica de uma sociedade que cresceu e se *desenvolveu* em terras saqueadas, balançada em um berço imperialista, cuja cantiga de ninar tem feito com que essa sociedade sonhe em se tornar *moderna*.

O que a reação da esposa revela não é a superioridade de seu marido, engenheiro. O que ela *realmente* revela a mim é um delírio e um desejo de se tornar

aquilo que mais teme: a opressora. Ela sonha em ser a capataz, a senhora do engenho, a militar da época da ditadura, mas parece lhe faltar uma reflexão de que, na verdade, ela também é produto da modernidade/colonialidade; e mais do que opressora, ela é *uma* peça que faz a máquina da modernidade/colonialidade funcionar, mas não a *real* opressora, aquela que opera a máquina. Parafraseando Roberto DaMatta, Shin Suzuki (2020, online) afirma que “quem se acha ‘alguém’ coloca o outro no lugar de ‘ninguém’”.

4.1.2.2 Colonialidade do saber

Era uma vez estudiosos que assumiram que o sujeito cognoscente nas disciplinas é transparente, descorporificado do conhecido e intocado pela configuração geopolítica do mundo em que as pessoas são racialmente classificadas e as regiões são racialmente configuradas. (MIGNOLO, 2009, p.1)

O que a passagem de Walter Mignolo (2009, p. 1) nos revela não é uma história distante, que se passa em um mundo mágico, com personagens que desafiam nossa criatividade; a história que ele nos conta, em tom de ironia, é a *nossa história*. Será esta a *nossa história* ou a única que nos contaram? Quando conta-se que o conhecimento é neutro, objetivo e descorporificado, quais histórias e quais epistemologias não são contadas? E mesmo quando contadas, são descreditadas e não legitimadas?

Defender a objetividade do conhecimento (MIGNOLO, 2007) resulta em concebê-lo constituído por "hierarquias, especialidades, limites que marcam a diferença entre alguns campos do saber e outros, fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas, cânones que definem seus procedimentos e suas funções particulares" (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 80). Assim, "as disciplinas materializam a ideia de que a realidade deve ser dividida em fragmentos e que a certeza do conhecimento é alcançada na medida em que nos concentramos na análise de *uma* dessas partes, ignorando suas conexões com todas as outras" (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83).

A compartimentalização de alguns saberes (de origens européias ou americanas) e a desqualificação de outros (de origens locais, de grupos

subalternizados)²² está marcada na história, na organização institucional, nas ideologias vigentes e nas métricas adotadas atualmente na academia, no que diz respeito à produção, à divulgação e ao consumo do conhecimento que se tem convencionalmente chamado de *científico*. Em nome da cientificidade, aceitamos, ou somos forçados a aceitar, na maioria das vezes, o abandono de "cheiros, sabores, cores, enfim, tudo o que tem a ver com a experiência corporal" (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 82). Nas palavras de Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 130), "a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e sua influência na produção de conhecimento e na reprodução dos regimes de pensamento colonial".

A razão do apego à cientificidade está na promessa de que um conhecimento *realmente científico* é aquele distante, neutro, objetivo e limpo de subjetividade. Contudo, essa tentativa, fadada ao insucesso, de deslocar o corpo do saber acarreta consequências danosas, isto é: faz com que nos distanciemos, enquanto estudiosos da linguagem, da comunidade, das suas demandas, das suas urgências e das suas realidades e verdades. É com essa desconexão em mente que Tânia Rezende (2019a, p. 9) alerta que: "se continuarmos a propor o diálogo, decidindo, de dentro de auditórios e salões nobres de universidades, com quem, sobre o que e como conversar, não avançaremos na busca de solução".

É neste cenário que uma *atitude decolonial* (DUBOC, 2020; MALDONADO-TORRES, 2017) é necessária. Santiago Castro-Gómez, filósofo colombiano, (2007, p. 88) afirma que "o diálogo de saberes só é possível por meio da decolonização do saber e da decolonização das instituições que produzem ou administram o conhecimento. Decolonizar o conhecimento é descer do zero e evidenciar o lugar a partir do qual esse conhecimento é produzido". É necessário lembrar, contudo, que não há um caminho seguro e certo sobre como materializar esta *atitude decolonial* em relação ao conhecimento. Nesse sentido, Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 192) nos alerta que "a prática decolonial que não se alimenta das múltiplas formas de pensamento decolonial pode facilmente errar, paralisar, acelerar demais ou, pior ainda, tornar-se cúmplice daquilo contra o que luta".

²² A divisão histórica entre nós e eles foi proposta por eles, e não por nós. O rótulo de *terceiro mundo* não foi criado por nós a nós, mas por eles para nós. Com essa dicotomia em mente, Walter Mignolo (2009, p. 1) revela o traço moderno/colonial sobre o conhecimento, no qual: "o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo tem cultura; os nativos americanos têm sabedoria, os anglo-americanos têm ciência".

Assim, não se pode pensar em caminho, mas *caminhos*; não em alternativa, mas *alternativas*; não em agente, mas em *agentes*. Lembremo-nos, e este conselho é tanto para você quanto para mim, não podemos construir uma torre de marfim decolonial para questionar a torre de marfim moderna, construída sob pilares coloniais. Um conhecimento que se proponha decolonial pelas suas autoras precisa se valer das ferramentas coloniais para construir algo novo, enquanto também se vale de ferramentas outras para construir edificações moventes, para as quais ainda estamos criando e vivendo em práticas de linguagem, como nos lembra Gabriela Veronelli (2016).

Os caminhos possíveis dessa *atitude decolonial* (DUBOC, 2020; MALDONADO-TORRES, 2017) em relação à produção do conhecimento parecem ser constituídos pelos ventos do sul. Embora originários e destinados a direções diferentes, eles culminam no entendimento de que somente "a partir da intersecção entre corpo[raça-etnia-gênero-sexualidade]-território-classe, na construção do conhecimento geoculturalmente situado, pretendemos mostrar como as ontoepistemologias decoloniais fazem 'girar' a episteme moderna/colonial" (REZENDE; GOMES, 2020, p. 232).

Em outras palavras, apesar de respostas decoloniais serem múltiplas e localmente situadas (e assim precisam ser para não correremos o risco de nos tornarmos o que criticamos, como nos alerta Nelson Maldonado-Torres (2020)), um traço em comum das atitudes decoloniais parece ser justamente a centralidade no corpo e todas as marcas que o atravessam na produção do conhecimento. Como o corpo, suas marcas e a subjetividade são reconhecidas e representadas pelas autoras? Como *construir* conhecimento em um sentido decolonial dentro de uma instituição (i.e. universidade) que é fruto e mantenedora da modernidade/colonialidade? Essas e outras perguntas são as que precisamos responder localmente, sem impor nossas respostas *locais* como prescrições *universais*.

4.1.2.3 Colonialidade do ser

Diferentes são os pontos de intersecção entre a *colonialidade do saber e do ser*. Ter seus conhecimentos questionados e subjugados pode implicar em um novo modo de autoapresentação em que suas detentoras busquem se assimilarem aos

conhecimentos *ditos* válidos, científicos e modernos; ter suas experiências descreditas pode acarretar na busca pela assimilação de outras experiências, constituindo, assim, outras identidades, outros seres; enfim, a separabilidade entre o saber e o ser é aqui mantida somente por uma questão didática. A pergunta com a qual abro esta subseção é: será que somos quem somos porque escolhemos ou porque nos escolheram? Meu propósito, longe de respondê-la, é te inquietar com ela.

A *colonialidade do ser* não foi inicialmente proposta por nós, do chamado Terceiro Mundo, mas tem sido, reconheçamos ou não, mantida por nós, embora com instâncias de questionamentos dela. Na minha leitura da passagem abaixo de Walter Dignolo (2011), o autor entrelaça o nosso ser ao nosso estar. Nós somos porque estamos; estamos em lugares físicos, em que respiramos ideologias, classificações e modos de ver e sentir o mundo; somos porque, ao estarmos nesses lugares, incidem sobre nossos corpos categorias apriorísticas que já estavam lá antes mesmo de chegarmos. A tarefa, nesse sentido, é libertar nossos seres das amarras dos lugares em que estamos, e reconhecer todos os lugares como igualmente constitutivos dos nossos seres, independentemente dos valores modernos/coloniais historicamente atribuídos a eles.

'Estar' (no sentido de 'Estou onde faço e penso') aqui não significa que estou agora em minha casa na Carolina do Norte, ou que você está em um café em Paris, mas onde estamos, cada um de nós, situado na casa da modernidade/colonialidade: isso significa que nascemos e crescemos, e portanto somos vistos e classificados a partir da perspectiva do ponto zero entre as humanidades ou os antropos (e claro todos os casos intermediários que as categorias nos permitem fazer). Somos antropos ou humanidades, negros ou indianos, desenvolvidos ou subdesenvolvidos, judeus ou muçulmanos, cristãos ou israelitas? Também não estou dizendo que haja determinismo moderno/colonial, pois estou falando sobre construções embutidas na epistemologia moderna. Estou dizendo que simplesmente é, e é nossa responsabilidade ética conhecer e compreender a casa da modernidade/colonialidade (a matriz colonial do poder) que todos habitamos. Minha tarefa aqui é ajudar a limpar e restaurar a casa do conhecimento que foi derrubada pela tempestade global que sopra do paraíso do pensamento linear. (MIGNOLO, 2011, p. 93-94)

Como alerta Ailton Krenak (2020b, p. 70), “os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora [ou são expulsos] dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida”. Aqui, considero apropriado e minha responsabilidade ética de recuperar as reflexões tecidas em uma publicação com as colegas educadoras Jhuliane Evelyn da Silva e Valéria Rosa-da-Silva (2021),

em que nos envolvemos, como seres humanos e como educador/as de línguas, nos efeitos discursivos e seus impactos nas vidas e nas dores das brasileiras, durante a pandemia de covid-19.

Naquela publicação, pudemos perceber que não são todas as vidas que têm sido dignas de serem choradas, não são todos os corpos que fazem falta. Ao interpretarmos discursos de políticos e de meios de comunicação, notamos a coexistência de movimentos tanto de objetificação quanto de humanização das vidas perdidas, as quais são representadas como números frios e por nomes próprios, respectivamente. Por mais contraditório que possa ser, notamos que, em busca da promessa de uma economia *saudável*, muitas arriscam suas vidas ou tem suas vidas arriscadas, ao passo que presenciamos um descaso do Governo Bolsonaro (EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021). Relacionando a discussão daquele ensaio a esta subseção e à passagem acima de Ailton Krenak (2020b), vemos que alguns seres/algumas vidas foram tomados como subseres e subvidas, os/as quais não mereceram serem chorados/as pelo Governo durante a pandemia. Vidas que foram perdidas para o vírus, porque precisávamos de uma economia *saudável*; e aí estamos, agora, mesmo assim, com uma economia *doente*, e tantas outras vidas sendo perdidas. Se não para o vírus, para a fome. Daquele ensaio, só esperamos que “se número frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar” (INUMERÁVEIS, 2020).

Nossas vidas e nossos seres são entrecruzados uns pelos outros, ao passo que também refletem e refratam os espaços pelos quais navegamos. Uma passagem que sempre me chama a atenção em relação à *colonialidade do ser* é a seguinte, assinada por Catherine Walsh (2018, p. 83):

Embora eu trabalhe na universidade, raramente me identifico como uma acadêmica *per se*. Minha identificação é como uma intelectual militante, e sempre como pedagoga, esta entendida não no sentido educacional formal de uma professora que transmite ou comunica conhecimentos, mas como uma facilitadora; como alguém que se esforça para provocar, encorajar, construir, gerar e avançar, com outros, questionamentos críticos, entendimentos, conhecimentos [...]; outras formas de pensar e de fazer *com*.

A sensibilidade com que Catherine Walsh (2018) reflete sobre sua própria identidade é potente não somente porque ela compreende quem é, mas porque também reconhece quem esperam que ela seja. Ao afirmar que raramente se identifica como uma acadêmica *per se*, o que ela nos revela nas entrelinhas, na

verdade, é a identidade historicamente prescrita àquelas que desejam trabalhar na universidade. Catherine desafia tanto a instituição quanto a si mesma, ao se reconstruir cotidianamente. E este *ser* decolonial dela responde contrariamente a demandas modernas, sustentadas por pilares coloniais. Escolher se construir com uma outra identidade pessoal e profissional e ainda assim habitar a universidade é rachar, por mais pequena que possa parecer a rachadura, os pilares coloniais.

Nesta seção, detive-me mais cuidadosamente aos três pilares coloniais que sustentam edificações e promessas modernas não somente, ou principalmente, pelo *rigor acadêmico* que se espera de uma pesquisa de doutorado, mas, sim, para comentar a respeito dos meios pelos quais agendas modernas/coloniais te afetam, me afetam, nos atravessam. Nesse sentido, sintetizo essas reflexões em dois momentos. No primeiro, disponho e comento uma passagem de Catherine Walsh (2018, p. 101), que, para mim, é honesta, bela e potente, porque revela todas aquelas lutas nas quais deveríamos estar pensando e lutando, dentro e fora da universidade.

Estou pensando nas lutas nas comunidades indígenas, negras e camponesas, nas lutas dos sujeitos racializados, nas lutas nos espaços urbanos, nas lutas dentro do feminismo e nas lutas na esfera educacional. Estou pensando nas lutas da juventude, daquelas que se identificam como mulheres, homens, ambos ou nenhum dos dois. E estou pensando nas lutas que desafiam e vão além das estruturas antropocêntricas, nas lutas que desafiam as esferas dominantes da razão e do pensamento, do ser, do devir e da própria existência. Estou pensando nas lutas que caminham pedindo e que pedem enquanto caminham, e nas lutas que trazem à tona as forças do sagrado, ancestral, erótico, espiritual e criativo. Estou pensando em todas essas lutas contra as matrizes de poder modernas/coloniais em suas inúmeras manifestações e faces. E estou pensando em todas essas lutas - e todos esses esforços, estratégias, processos e práticas - para impulsionar, possibilitar, criar e construir uma descolonização de outra forma.

Catherine Walsh (2018) refere-se às lutas. Analogamente, refiro-me às pessoas; aquelas pessoas cujas identidades têm sido atravessadas, majoritariamente, por opressão, silenciamento e exploração (i.e. *colonialidade do poder*). Todas aquelas que sentem que suas experiências, suas culturas, suas epistemologias são exatamente isso: *suas*, e, conseqüentemente, não atingem o *status* necessário para serem compartilhadas com outras. Na verdade, suas experiências, suas culturas e suas epistemologias são classificadas de tal modo que a elas é veiculada a ideologia de que precisam se despir e assimilar. Suas epistemologias não são *boas* nem para serem compartilhadas com as outras, nem para si mesmas (i.e. *colonialidade do saber*). Essas forças que atravessam os corpos

são inseparáveis da constituição de quem são, de quem querem ser, ou pior, de quem as outras lhes impõem que sejam (i.e. *colonialidade do ser*). É por essas pessoas que uma ética decolonial se faz necessária.

No segundo momento desta síntese, apresento e comento a Figura 5, na qual busco representar os principais argumentos e características que mobilizei nesta seção, não necessariamente ela representa toda a complexidade e situacionalidade com que a MC precisa ser estudada. Meu argumento central nesta representação sinótica é evidenciar que as edificações modernas são *todas* sustentadas por pilares coloniais. Nesse sentido, ao caminharmos em direção às promessas modernas de desenvolvimento, felicidade, salvação e ascensão, seja social ou econômica, estamos, na verdade, implicitamente aceitando nos submetermos (ainda mais) à lógica da colonialidade e suas faces que tangem o poder, o saber e o ser. Em síntese, a colonialidade é, de fato, tanto o lado obscuro (MIGNOLO, 2017) quanto a pauta oculta (ROSA-DA-SILVA, 2021b) da modernidade.

Os três pilares que sustentam as edificações modernas (viz. poder, saber e ser) se entrelaçam e partilham de características, tal como evidencio na Figura 5, ao entrelaçar as extremidades internas dos pilares do poder e do ser às do pilar do saber. Analogamente a um edifício *moderno*, com vidraças externas resplandecentes, dezenas de andares e em formato futurístico, seus pilares são resistentes e construídos a partir do suor de grupos subalternizados, em terras assaltadas e com mão de obra desvalorizada; mas dificilmente nos lembramos dos pilares, porque estamos delirantes olhando para cima, para os raios solares que resplandecem nas vidraças externas - são nossos delírios modernos que nos impedem de olhar para baixo, para dentro de nós mesmos.

Figura 5: Edificações modernas em terrenos coloniais

Fonte: O próprio autor.

Muitas se esquecem, por exemplo, que o que sustenta promessas de desenvolvimento, felicidade, salvação e ascensão, social ou econômica, são pilares coloniais de poder, de saber e de ser. Essas promessas, muito cuidadosamente articuladas, exigem que nos submetamos (mais do que já somos submetidos) a relações assimétricas com outras pessoas, em que instâncias de dominação e de exploração são recorrentes (i.e., *colonialidade do poder*). As mesmas promessas nos garantem que só é possível alcançá-las depois de *dominarmos* o conhecimento tido como *verdadeiro*, aquele que é mensurável, fragmentável, acadêmico-científico, neutro e descorporificado (i.e., *colonialidade do saber*). Não satisfeitas com os modos como nos relacionamos e com aquilo que conhecemos, essas promessas também exigem uma assimilação do nosso ser; um ser que seja ou aja como branco,

heteronormativo, de descendência européia e que seja líder, ao invés de liderado (i.e. *colonialidade do ser*).

As transformações exigidas para se alcançar as promessas modernas são acatadas ou impostas muitas vezes sem se questionar quais são os sentidos atribuídos a elas. Dito de outro modo, quando nos transformamos a fim de alcançar o *desenvolvimento*, a *felicidade*, a *salvação* e a *ascensão*, quais valores e visões de mundo estamos necessariamente entendendo estarem impressas nessas promessas? Assim, desenvolvimento, felicidade, salvação e ascensão segundo a perspectiva de quem? Pretensioso pensar que todas querem se desenvolver da mesma forma; que todas têm o mesmo entendimento de felicidade; que todas buscam a salvação; ou que todas entendem ascensão da mesma forma. Para ilustrar um dos contrastes entre uma promessa moderna e uma *atitude* que entendo ser decolonial, enquanto a nós é prometido o *desenvolvimento*, Ailton Krenak (2020a, p. 24), por exemplo, nos sugere que “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. Muita pretensão acharmos que todas querem se desenvolver.

4.2 ÉTICA DECOLONIAL

a ética decolonial imagina um conjunto de orientações éticas que confrontam os pressupostos convencionais sobre cultura e história e desafiam as consequências normalmente não interrogadas da colonialidade e do eurocentrismo em discursos e práticas disciplinares. Nesse sentido, a tarefa de desenvolver uma ética decolonial é essencialmente um projeto de desdobrar a ética da colonialidade e do eurocentrismo dentro das disciplinas.

Michalinos Zembylas (2020, p. 3)

É por entender que a “teoria decolonial pode oferecer lentes éticas distintivas e valiosas” (DUNFORD, 2017, p. 1) que escolho desenvolver esta subseção e me envolver ainda mais na sua temática, com foco, aqui, na ética decolonial, a qual ainda entendo estar em construção. O desafio de elaborar uma ética que possa ser entendida como decolonial repousa, justamente, na necessidade de concebê-la segundo uma lógica diferente daquela pela qual outras perspectivas éticas foram propostas. Dito de outro modo, a ética decolonial tem como princípio fundante o próprio questionamento dos construtos das perspectivas éticas precedentes, as quais são, não coincidentemente, européias. Nesse sentido, antes de deter-me nas relações que se dão a partir dessa ética, é necessário que você, leitora, se dissipe da

lógica europeia sobre o que constitui um entendimento *aceitável* de 'ética' (DUNFORD, 2017; ODYSSEOS, 2017).

Em relação ao momento no qual uma ética decolonial começa a ser considerada, Hille Haker, docente na Loyola University Chicago, (2019, p. 3) esclarece que "a ética decolonial surgiu em resposta a cinco séculos, e legados duradouros, do domínio colonial e rejeita explicitamente a ideia de que o pensamento normativo pode operar em um vácuo histórico e político". Nesse sentido, "as propostas de ética ocidental estão fundamentadas em uma humanidade desencarnada" (ZEMBYLAS, 2020, p. 15). Em outras palavras, a ética decolonial, que está sendo desenhada por várias mãos, reconhece a problemática por trás da proposição de parâmetros para julgamento da eticidade de quaisquer ações. É justamente por buscar se afastar dessa lógica homogeneizante que os estudos decoloniais precisam se valer de uma outra linguagem para representar o que propõem como ética.

Alerto, de início, que as tentativas de conceitualização da ética decolonial aqui veiculadas precisam ser lidas justamente como *tentativas*, que refletem as leituras singulares de suas autoras sobre os estudos decoloniais. Adotar uma dessas conceitualizações e aplicá-la, indiscriminadamente, a todas as experiências incorreria em uma falácia: a colonialidade da ética decolonial. Assim, convido você a percorrer comigo alguns entendimentos possíveis sobre o que pode vir a constituir uma ética decolonial e algumas de suas caracterizações.

Jake Bartholomew (2020, p. 103), docente na Towson University, entende que: "se o pensamento decolonial deve ter uma ética, essa deve ouvir os clamores e agir de acordo. Isso significaria atender às demandas que se revelam quando se busca pensar e agir de forma decolonial, o que significa reconhecer o quanto isso é, de fato, um desafio". No entendimento do autor, a ética decolonial repousa, em especial, no viver, muito mais do que no teorizar. Viver uma ética que possa ser entendida como decolonial significa, assim, ouvir e responder às demandas que surgem à nossa frente. Vejamos alguns exemplos indicados pelo autor:

uma ética como modo de vida, que desafia não com a mera argumentação, mas com os extremos da retórica na forma da polêmica, com os manifestos e a fundação de partidos políticos que servirão de porta-vozes de seu pensamento, e com a fundação de editoras por seu trabalho que não atenderia aos padrões de qualquer editor normal. Se isso não se parece com ética, é precisamente porque não segue a estrutura formal que a filosofia teórica europeia exige em geral e que a ética em particular fez sua. (BARTHOLOMEW, 2020, p. 94)

O desafio de se viver segundo uma ética decolonial está atrelado, nesse sentido, a construir novas edificações que se distanciem de uma lógica moderna/colonial (Veja a Figura 5, na seção anterior); o desafio é destruir os edifícios, as lógicas e as práticas modernas/coloniais e construir algo completamente diferente, cuja forma só conseguimos ver ao passo que a construímos. Assim, a ética decolonial compartilha da imprecisão dos futuros decoloniais indicados por Gabriela Veronelli (2016), na passagem que introduz este capítulo.

O professor da Towson University não somente sinaliza a necessidade de respondermos às demandas criando novas possibilidades, como também se antecede e se dirige àquelas que, talvez, não entenderiam sua interpretação como plausível para uma perspectiva ética; a resposta dada por ele: se isso não lhe soa como ética, você provavelmente está presa a uma lógica europeia de ética. Embora o foco dado por Hille Haker (2019) seja diferente, entendo que a autora se aproxima de Jake Bartholomew (2020), de certo modo.

Para que possamos ouvir e responder às demandas que surgem à nossa frente, tal como nos orienta Jake Bartholomew (2020), é necessário, primeiramente, “nos engajarmos na tarefa de reconhecer, que começa, de fato, com o reconhecimento, o olhar para trás a fim de conhecer o próprio passado”, sugerido por Hille Haker (2019, p. 29). Em outras palavras, para conseguirmos agir eticamente respondendo às demandas, precisamos identificar o que as impulsiona, ou seja, “a ética deve questionar quem é responsável pelas práticas e estruturas, e de que modo” (HAKER, 2019, p. 28-29).

Embora ambas indiquem caminhos pelos quais podemos entender e viver uma ética decolonial, Jake Bartholomew (2020) e Hille Haker (2019) nos guiam por possibilidades distintas, mas complementares. Escolhi iniciar com as reflexões dessa autora e desse autor justamente para argumentar que construímos possibilidades éticas enquanto coletividade ao passo que também respeitamos a individualidade que cada autora trás para a discussão.

Outra conceitualização possível da ética decolonial é assinada por Robin Dunford (2017). Em seu escrito, que considero seminal, o autor introduz a teoria decolonial como um aparato valioso para revisitar o conceito de ética global, bem como oferece sua leitura de duas acepções tanto de pluriversalidade quanto de decolonialidade. O conceito de pluriversalidade recepciona a ideia de “um mundo em que outros mundos são possíveis” (DUNFORD, 2017, p. 1). Esses diferentes mundos

que coexistem representam, cada qual a sua maneira, “múltiplas cosmovisões, visões de mundo, práticas e meios de subsistência coexistiam, um mundo onde nenhuma maneira particular de viver exclui outras” (DUNFORD, 2017, p. 2).

Duas tensões são apresentadas pelo autor. A primeira refere-se à problemática de tomar a decolonialidade como uma opção, tal como argumentada nos escritos de Walter Mignolo (2007; 2009; 2011; 2018). Segundo Robin Dunford (2017), essa interpretação é questionável ao compreendermos o valor atribuído a ambas as possibilidades: por um lado, a modernidade/colonialidade; por outro, a decolonialidade; e entre os extremos, versões de ambas. Historicamente, sabermos qual opção tem sido tomada como imperativa: a modernidade/colonialidade. Na leitura do autor, há uma assimetria fundante entre as opções. Tomar a decolonialidade somente como uma opção implica reconhecer a não continuidade da perspectiva ética que dela se origina. Em outras palavras, a decolonialidade não está em pé de igualdade com a modernidade/colonialidade. Logo, tomá-la *somente* como uma opção parece não fazer jus a tudo que ela (viz. Decolonialidade) se propõe a identificar, interrogar e interromper.

A segunda tensão diz respeito à proposição de uma ética global a partir dos estudos decoloniais. Em seu campo de estudos, a ética global centra-se em questões contemporâneas que atravessam nações (e.g. direitos humanos, democracia, trabalho infantil, para citar algumas) e busca discuti-las a partir de princípios éticos compartilháveis. A tensão repousa no fato de que a própria decolonialidade não tem caráter impositivo e homogeneizante, o que demanda um cuidado especial daquelas que buscam aproximar a ética global dos estudos decoloniais. Este argumento de não haver um caráter impositivo é o que, justamente, permite tomarmos a decolonialidade como uma opção; contraponto a crítica feita acima.

Um exemplo dessa aproximação é assinado por Kimberly Hutchings, docente na Queen Mary University of London. Em uma de suas publicações (HUTCHINGS, 2020), a pesquisadora visita o conceito de ética global, recorrentemente adotado no campo do estudos em relações internacionais, a partir da perspectiva decolonial. Com esse propósito, ela traz à discussão o conceito de pluriverso como substituição ao conceito de universo, segundo o qual somente uma leitura de mundo é possível. Ao argumentar pela possibilidade de vários universos/mundos coexistentes, a autora questiona uma lógica singular de ética, a qual

[...] torna-se parte de um projeto fundamentalmente colonial no qual outros mundos são forçados a assumir um mundo euromoderno que é estranho para eles, o que mais uma vez contradiria as ambições explícitas da maioria dos argumentos da ética global. Em suma, levar a sério a pluriversalidade parece colocar a ética global em uma posição impossível. (HUTCHINGS, 2020, p. 118)

Ainda nas palavras de Kimberly Hutchings (2020, p. 121), “a ética pluriversal não trata de encontrar novas maneiras de definir o significado da justiça, mas, sim, de encontrar novas maneiras de nos relacionarmos conosco e com os outros em nossa busca por tudo o que podemos pensar como justiça”. Nesse sentido, a ética pluriversal, que parte de um entendimento decolonial, não almeja culminar em aceções globais para questões locais. Na visão defendida pela autora, “a ética pluriversal não é sobre descobrir as respostas certas, mas experimentos em 'ser/estar com'” (HUTCHINGS, 2020, p. 124).

A passagem acima da autora me lembra do argumento de Ailton Krenak (2020a): o caminho é o do envolvimento, em detrimento do desenvolvimento; a relação, ao invés da razão; e a constante experiência, e não a proposição inflexível de uma lógica ética. Entendo que esses princípios são compatíveis com as ideias de Ailton Krenak (2020a; 2020b). Sobre a promessa de desenvolvimento, o indígena brasileiro nos conta que:

[...] E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela. (KRENAK, 2020a, p. 10)

Inspirado na passagem assinada por Ailton Krenak (2020a), entendo que a ética decolonial - embora ainda em construção - nos convida a nos envolvermos. Não se trata de um envolvimento imposto por terceiros ou do qual teremos algum bônus ou ônus; é um envolvimento que parte do reconhecimento que existimos na coletividade, sem deteriorar nossa singularidade. É um envolvimento paciente, consciente, sincero e duradouro. A riqueza dessa proposta também repousa no reconhecimento da nossa pequenez frente ao outro, frente ao mundo, frente a nós mesmos. “Temos que abandonar o antropocentrismo: há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade” (KRENAK, 2020a, p. 81).

Essa ética que busco colaborar na construção reconhece tanto o poder da nossa singularidade quando na coletividade quanto a nossa pequenez perante o

mundo. O desafio com o qual me deparo enquanto professor, pesquisador e ser humano é viver esta ética; é construir um mundo no qual ela é possível e real, reconhecendo e encarando as barbáries que, mais frequentemente do que gostaria de reconhecer, existem no meu cotidiano.

Sobre as barbáries do cotidiano, Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 100) sinaliza o status permanente em que vivemos no mundo; um status que pode ser lido como antiético por uma perspectiva decolonial por naturalizar e aceitar cotidianamente a incitação à morte e sua materialização prematura. Ingênuos seríamos se pensássemos tratar-se de qualquer morte, de qualquer corpo; nem todos são descartáveis.

O mundo colonial, que inclui o projeto imperial, é o antiético por excelência. É um mundo onde o evento supostamente extraordinário de antecipar a própria morte não pode ser alcançado, não porque o indivíduo se perca em uma 'massa' anônima, mas simplesmente porque a morte (a morte do escravo, ou da população indígena, por exemplo) já faz parte integrante da vida cotidiana.

A passagem acima me lembra da seguinte afirmação de Hannah Arendt (1999, p. 23), filósofa alemã de origem judaica; “há muitas coisas consideravelmente piores que a morte”. É reconhecendo que não se trata de quaisquer corpos, que a fala de Ailton Krenak (2020b, p. 31) evidencia sua potência:

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: ‘Como os índios vão fazer diante disso tudo?’. Eu falei: ‘Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa’.

Devo confessar que me assusta esse sentimento cotidiano de ataque, de incerteza e, por vezes, de impotência, enfim, um sentimento de guerra (MALDONADO-TORRES, 2008). Entendo que uma ética decolonial não somente reconhece esse sentimento como também o enfrenta, com armas ideológicas e de formas local e culturalmente sensíveis. Temos muito ainda a aprender com os outros que têm sobrevivido há centenas de anos de ataques, como nos indicou Ailton Krenak (2020b) acima.

Contudo, para poder aprender com o outro, precisamos reconhecer sua existência e ouvi-lo. Gabriella Veronelli (2016, p. 406) indica, por exemplo, como que

a noção levinasiana de “outro” é incorporada em reflexões decoloniais e tem seu significado expandido, a fim de incorporar grupos subalternizados, que tem tido seus corpos não somente atravessados, mas também são constituídos por marcas modernas/coloniais:

uma disposição ética para com aqueles que foram silenciados e ignorados na / pela história das empresas coloniais da modernidade. Ao radicalizar a noção levinasiana de "outro", na visão de Dussel da transmodernidade o "outro" é buscado como o local de uma diferença epistêmica irreduzível, que, para ser ouvida, precisa ser reconhecida em sua exterioridade.

Em linhas gerais, expandindo a concepção do outro que genuinamente aprendemos uns com os outros. Para mim, a ética decolonial, em última instância, revela que *nada* funciona para *todas*.

4.3 MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL

while we may want to bring down the wall (of history and of the system),
'basta con hackle una grieta' ([it is] enough to make a crack in it)

Catherine Walsh (2018, p. 82)

há muitas coisas consideravelmente piores que a morte

Hannah Arendt (1999, p. 23)

... não ser ouvida/o, não ser vista/o, não ter seu corpo representado, não ter seu conhecimento reconhecido; enfim, não ter o direito de existir. Tudo isso é consideravelmente pior do que a morte, e tudo isso acontece dentro (e fora) de salas de aulas de línguas, com base em ações eticamente orientadas por uma perspectiva utilitarista, a qual reforça uma agenda de educação linguística neoliberal.

Não corra. Ande como homem. Sente adequadamente. Desse jeito não se aprende. Copie, converse depois. Fale corretamente. Fale pausadamente. Cadê o sotaque? Não, o seu não, o deles. Só viajar para o exterior vai deslanchar na pronúncia. A colonialidade habita em todos nós. Não é como máscaras que podemos usar conforme nos convém. A colonialidade é constitutiva de todos nós e, conseqüentemente, nos acompanha e nos orienta nas salas de aulas de línguas que ousamos adentrar. Ela precisa, primeiramente, ser *identificada* (MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021)– e este é o intuito desta subseção. Empreitada dolorida, um

tanto morosa e inquietante, pois faz com que voltemos nossos olhares para experiências profissionais (e por que não de vida?) *ditas* normais; mas *ditas* por quem e por quê? São justamente essas duas inquietações que busco responder.

Assim como Valéria Rosa-da-Silva (2021b, p. 11), parto do entendimento de que os *movimentos decoloniais* "longe de serem tomados como revolucionários e redentores, são atitudes localizadas e contingenciais, que buscam desvelar, problematizar e confrontar colonialidades". Além do mais, eles não são contínuos ou estáveis, mas interruptos e voláteis. Ainda assim, movimentos decoloniais são necessários para criarmos as *gretas*, nas paredes ou no chão pavimentados, conforme orienta Catherine Walsh (2018).

Nesse sentido, organizo esta seção em dois momentos correlacionados. No primeiro, discorro sobre as acepções de língua e linguagens, pela perspectiva da MC, componentes que algumas autoras têm compreendido como constituintes de uma (de)colonialidade linguística (GARCÍA; ALVIS, 2019; TORQUATO, 2020; VERONELLI, 2016). No segundo momento, apresento e comento praxiologias brasileiras que entendo representar uma educação linguística decolonial. Antes de voltar-me a esses elementos, no entanto, permita-me concluir esta introdução com uma passagem de Tânia Rezende (2020, p. 5), a respeito de como podemos compreender a escola pública, a qual é contexto ou foco dos estudos que apresentarei e comentarei no segundo momento:

A escola pública, se desocultarmos, reconhecemos e visibilizarmos sua pluriversidade, é pluritópica. Por isso, é importante estarmos atentxs, porque esse espaço intercultural de enunciação (pluritópico e pluriverso) é marcado pela diferenciação colonial, e seus sujeitxs são marcadx pela feridas coloniais. Nesse contexto de enunciação, temos de ter em mente que a sala de aula e a prática de sala de aula estão atravessadas pela colonialidade do poder, ou seja, reproduzem e reforçam as "marcas" e são "marcadas" pela colonialidade, de maneira complexa e contraditória. Elas, então, agravam as feridas coloniais dxs diferentes coloniais. As propostas de práticas interculturais de sala de aula visam a enfrentar para superar os efeitos da colonialidade do poder nas práticas de sala de aula.

Os espaços educacionais de línguas, embora marcadamente diversos e plurais, representam arenas em que paradigmas distintos e coexistentes, colonialidade e decolonialidade, disputam o reconhecimento dos corpos que compõem esses espaços. Busco evidenciar nas duas subseções seguintes que ambas as forças disputam constantemente e a linha entre elas, por vezes, é tênue. Reflitamos, primeiro, sobre as línguas e as linguagens.

4.3.1 Línguas e linguagens

As línguas e as linguagens podem tanto promover a manutenção das colonialidades com base em promessas da modernidade quanto incitar *atitudes decoloniais* (DUBOC, 2020; MALDONADO-TORRES, 2017). Para analisar ambas as possibilidades, entendo ser necessário entender as línguas como construtos sociais que carregam marcas de opressão, de supressão e de silenciamento, bem como de lutas, de conscientização e de expansão de vozes. Nesse sentido, as línguas ganham vida não pelas suas estruturas ou pelo *status* que adquirem quando congeladas em livros de gramática usados ao redor do globo, mas, sim, pelas suas falantes; por aquelas que escolhem falar certas línguas e por aquelas a quem determinadas línguas são impostas.

Em relação às línguas que são impostas, Tânia Rezende (2020, p. 5) afirma que “as línguas de colonização e as línguas imperialistas são legados coloniais que produzem feridas coloniais. O ensino de línguas, nessa estrutura, é o espaço de produção de feridas coloniais”. Nesse sentido, é necessário desenvolvermos um olhar consciente de quem nos tornamos e o que e quem nos transformaram no que somos. Embora a língua inglesa seja com frequência tomada como a *língua do outro*, quando entendida como uma língua estrangeira, alguns se esquecem que a língua que hoje chamamos de materna, a portuguesa, veio de navio, criada além-mar, sua estrutura principal não carrega nossa história, sua constituição não reflete as culturas indígenas que têm sido massacradas a centenas de anos nessas terras. A língua portuguesa também é a *língua do outro*, do colonizador; a diferença entre ela e a inglesa é que uma *naturalizamos* e a outra (ainda) não. Lembremo-nos que, atualmente, há mais de 160 línguas e dialetos falados por povos indígenas no território brasileiro. No entanto, antes da chegada dos portugueses, eram cerca de mil línguas e dialetos (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, online). Concordo com Tânia Rezende (2020, p. 5) quando a autora afirma que “[é] importante falar essa língua [a portuguesa], a ferida dói, sangra, mas é preciso falar essa língua, no espaço de enunciação marcado pela opressão”.

Conforme a autora comenta, a solução não parece ser o abandono da língua portuguesa, mas o reconhecimento das ideologias constitutivas dela e as marcas que são impressas nos corpos que a falam, em nós. Assim, uma *atitude decolonial* (DUBOC, 2020; MALDONADO-TORRES, 2017) possível parece-me ser o reconhecimento da possibilidade de diferentes mundos neste mundo (WALSH;

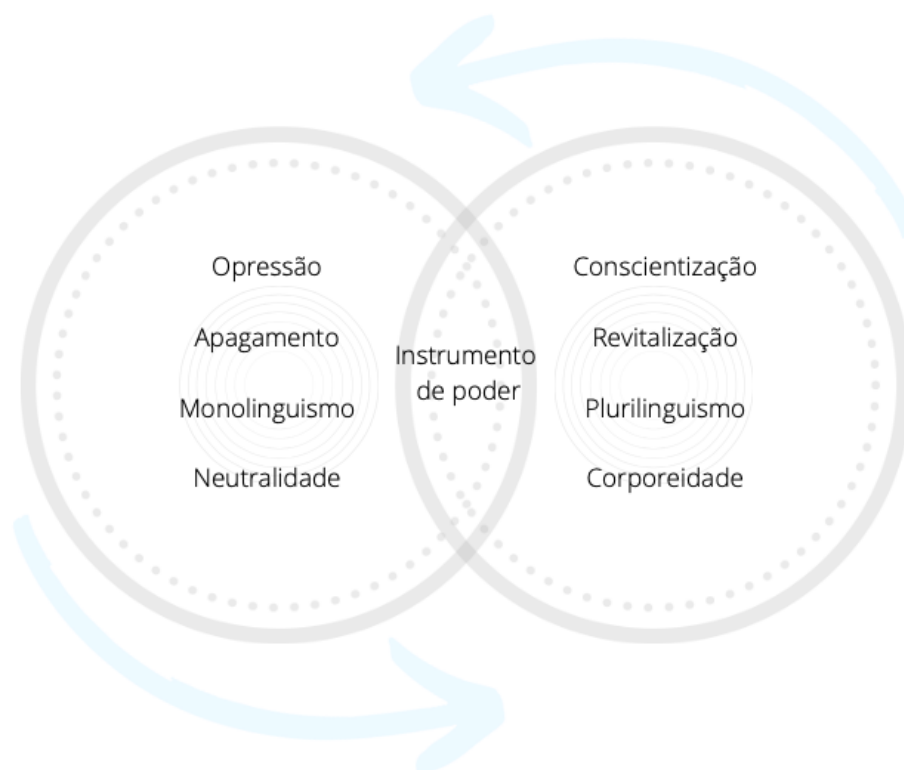
MIGNOLO, 2018), ou seja, diferentes usos da língua a fim de honestamente representar os diversos corpos que a usam. Nesse sentido, "corrigir a fala é corrigir o corpo e o lugar de pertencimento do corpo, é um modo de silenciamento e de apagamento de existência" (REZENDE, 2020, p. 14); é um modo explícito de dizer que diferentes mundos não podem habitar neste mundo.

Um conceito central para compreender esse incessante desejo de correção, supressão e singularização dos mundos é o de *colonialidade linguística*, o qual se refere, nas palavras de Gabriela Veronelli (2016, p. 408), ao

processo de racialização das populações colonizadas como agentes comunicativos e seu legado contemporâneo. Centra-se na redução dos povos colonizados das Américas à condição de não-humanos e na concomitante rejeição de suas línguas e modos de saber como simples expressões de sua 'natureza' como 'seres inferiores'.

Em outras palavras, esse processo constitui "um sofisticado aparato legal, religioso, civil, e agentes educacionais, instituições e práticas que têm naturalizado discursivamente a dominação colonial" (VERONELLI, 2016, p. 409). É *legal*, quando consideramos, por exemplo, o Projeto de Lei N. 5.198, que tramita na Câmara dos Deputados, em Brasília, sobre o impedimento do uso da linguagem neutra nas escolas; é *religioso*, quando lemos criticamente o uso da linguagem binária sendo reforçado em comunicações escritas e orais em espaços religiosos; é *civil*, quando percebemos casos de *bullying* motivados por preconceito linguístico; e é *educacional* e *institucional*, quando notamos que esses casos não tão isolados no âmbito social encontram seu caminho para as salas de aulas de línguas, para os materiais didáticos e para o modo pelo qual as alunas se comunicam, ou escolhem não se comunicar, por medo de *errar*. Quantas professoras nunca pediram para uma aluna ler algo em voz alta, em especial em outra língua que não a materna, e a aluna ficou hesitante, gaguejou ou, por medo de *errar*, não leu? Essa é a instância última da colonialidade linguística e como ela atravessa os corpos das nossas alunas em sala de aula, um espaço que deveria ser de acolhimento e seguro para todas as identidades, as línguas e os corpos, mas nem sempre, nem sempre é assim.

Figura 6: (De)colonialidade linguística: forças centrífugas de linguagens movidas pela Modernidade/Colonialidade



Fonte: O próprio autor.

Na Figura 6, represento o que entendo ser a *(de)colonaialidade linguística*, a qual é constituída por forças centrífugas que se retroalimentam e são movidas pela MC. Independentemente da força propulsora, modernidade/colonialidade ou decolonialidade, a língua, a despeito de qual ela seja, é compreendida enquanto *instrumento de poder*, caracterizada ora como *neutra*, ora como *corporificada*. Contudo, tal acepção pode ser tanto empregada para *oprimir* quanto para *conscientizar* as falantes, bem como funciona como mecanismo de *apagamento* ou de *revitalização* de outras línguas, promovendo, assim, uma agenda *monolíngue* ou *plurilingue*, respectivamente. Nos parágrafos seguintes, busco trazer à discussão alguns exemplos que auxiliem na compreensão dos conceitos e ideias veiculadas na figura supracitada.

Uma ilustração inicial pode ser o reconhecimento de que "o espanhol e o português da América do Sul têm a mesma gramática que Espanha e Portugal respectivamente; mas os corpos que as falam habitam memórias diferentes, e, sobretudo, diferentes concepções e 'sensibilidade' de mundo" (MIGNOLO, 2017, p.

20). Enquanto alguns grupos (i.e. Espanha e Portugal) construíram historicamente as línguas oficiais, outros (i.e. países da América do Sul) as tiveram impostas, com o ônus do aniquilamento de suas próprias línguas locais (i.e. as indígenas).

Contudo, a imposição linguística não acontece sem reações. Assim, o português falado no Brasil difere em alguns aspectos daquele falado em Portugal graças às influências das línguas e das culturas indígenas brasileiras. Tomo como exemplo a influência do Tupi no português falado no Brasil. Tanto a palavra *paçoca* quanto *piranha* são dois exemplos, dentre vários outros. A primeira deriva do tupi-guarani *paçoca*, que significa ‘coisa pilada’, alimento que se prepara no pilão; a segunda, do tupi-guarani *pirá-anhã*, que quer dizer peixe diabo (SILVEIRA, online). Duas simples ilustrações de construções linguísticas influenciadas pelos povos indígenas, que fazem com que o português da colônia (i.e. brasileiro) seja diferente daquele falado no império (i.e. Portugal).

Analisando o contexto brasileiro na contemporaneidade, outro exemplo é pertinente para esta discussão. Identifico processos coloniais que promovem uma agenda de *colonialidade linguística*, que se valem das línguas enquanto *instrumentos de poder*, cujo objetivo único e final é o silenciamento e o consequente apagamento de certos corpos. A título de exemplo, justamente no processo de escrita desta subseção da pesquisa, deparei-me com o Projeto de Lei N. 5.198, de 2020, de autoria do Deputado Federal Junio Amaral, do Partido Social Liberal, do estado de Minas Gerais, o qual visa a *excluir* os (ou impedir a inclusão dos) termos neutros na língua portuguesa, em espaços educacionais. Além de justificar seu argumento em uma perspectiva majoritariamente estrutural, o proponente conclui a apresentação do referido Projeto de Lei prevendo que “surgiriam dificuldades graves na transmissão dessa casuística inovação, especialmente a adultos e idosos, que estão adaptados ao vernáculo, a *gerar mais exclusão do que inclusão*” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020, on-line – ênfase adicionada).

Por um lado, tal Projeto de Lei pode ser considerado ético, se assim lido pela perspectiva da *ética utilitarista* – que discuti anteriormente. O argumento do proponente que sustenta esta interpretação é a passagem enfatizada: “[...] a gerar mais exclusão do que inclusão”. Logo, estamos frente a uma ação ética e, consequentemente, permissível. O mecanismo para julgar a eticidade de quaisquer ações pela *ética utilitarista* é *medir* se a ação fará mais bem do que mal, independentemente dos efeitos para a minoria, desde que a maioria seja beneficiada.

Contudo, defendo que a eticidade do projeto segundo uma ética utilitarista não elimina seu intento moderno, que carrega uma pauta obscura colonial.

Na minha leitura e com base no referencial em tela, este Projeto de Lei não é um mecanismo de proteção das regras e *ditas* rígidas estruturas da língua portuguesa, mas, sim, uma reverberação, no âmbito legislativo federal, do que milhares de brasileiros²³ precisam enfrentar cotidianamente: a tentativa de apagá-los, porque fogem à regra, não obedecem, não se ajoelham frente à (crença) da normatividade. Apesar de o enfrentamento ser constante, o contrário é exponencialmente assustador: a assimilação (MIGNOLO, 2017).

Meu argumento de que a ética utilitarista viabiliza ainda mais uma agenda moderna/colonial ao refletir sobre a educação linguística não está baseado, principalmente, na origem europeia de tal perspectiva, embora também não possa ser desconsiderada. A base deste argumento repousa na lógica unitária e generalizante que orienta, em linhas gerais, a ética utilitarista. Quando uma lógica totalizante é imposta em contextos locais, a despeito de suas diferenças, entendo haver aí um traço moderno/colonial, tendo em vista que “[...] a modernidade, como sistema e atitude epistêmica, é monológica porque tem como premissa idéias, instituições e práticas colonizadoras. [...]” (VERONELLI, 2016, p. 406). Já em sua proposição, tal paradigma é monológico, sem espaço para outras vozes, outros corpos, outras histórias e outros conhecimentos.

Contudo, este mesmo Projeto de Lei pode ser interpretado por outras perspectivas éticas, segundo as quais sua permissibilidade seria questionável; é o caso da ética tanto da alteridade (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020) quanto da decolonial (MALDONADO-TORRES, 2007; 2008; 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; MIGNOLO, 2007; 2009; 2011; 2017; 2018; 2021; REZENDE, 2019a; 2019b; 2020; REZENDE; SILVA, 2018; SILVA, 2021; WALSH, 2018; WALSH; MIGNOLO, 2018, para citar alguns). Para os fins dessa discussão, centro-me na segunda perspectiva. Um dos principais argumentos no qual me baseio para a discussão deste Projeto de Lei por uma perspectiva decolonial é de autoria de Tânia Rezende e Daniel Silva (2018, p. 178 - ênfase adicionada), quando ela e ele afirmam que “[é] importante que as dicotomias hierarquizantes, as oposições inferiorizantes, a descorporificação e a suposta imparcialidade (não comprometimento

²³ Adoto, neste parágrafo, duas ocorrências de exemplo do que seria a linguagem neutra, cerceada pelo referido Projeto de Lei.

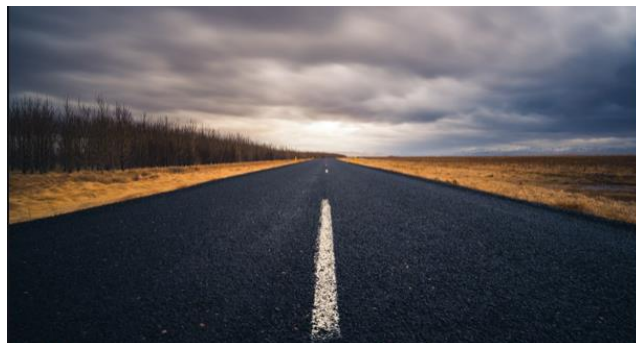
político) sejam *reveladas, problematizadas e discutidas para serem desnaturalizadas e desmitificadas*". A orientação de encaminhamentos da autora e do autor quando à frente de 'dicotomias hierarquizantes' é justamente o que busco empreender nos próximos parágrafos ao refletir sobre o Projeto de Lei.

De início, é necessário ressaltar que "a racionalidade eurocêntrica ordena o mundo a partir de classificações binárias, que contêm hierarquias naturalizadas: homem/mulher, branco/negro, rico/pobre, cultura/natureza, científico/literário, conhecimento/tradição, capital/trabalho, ensino/aprendizagem etc" (REZENDE; SILVA, 2018, p. 177), as quais são ilustrações do que a autora e o autor chamaram acima de 'dicotomias hierarquizantes'.

Ao passo que reconheço o referido Projeto de Lei como uma postura colonial, baseada em ideias da colonialidade linguística, também considero que a proposta do projeto *responde* a uma mudança social no uso das línguas e das linguagens. Dito de outro modo, o Deputado Federal Junio Amaral só elaborou essa proposta de lei, porque notou usos (ou abusos, como ele e outras provavelmente classificariam) da língua portuguesa que causam *grietas* (WALSH, 2018) à pavimentação colonial/moderna na qual ele e muitas outras se apegam.

O que esses outros usos, ou abusos, revelam é uma resposta decolonial à colonialidade linguística; uma resposta que, quando aproximada de outras, igualmente localmente situadas, constituem uma possibilidade de decolonialidade linguística. Nesse sentido, represento a colonialidade linguística por uma pavimentação monocromática, com direções pré-definidas e velocidades e limites estabelecidos, ao passo que a decolonialidade linguística é policromática, com contatos inesperados, direções oscilantes e limites cambiáveis, quando existentes. Na representação sinótica abaixo (Figura 7) busco representar ambos os trajetos possíveis, sendo o primeiro o prescrito, e o segundo o construído ao passo que caminhamos por ele. Considero necessário indicar, contudo, que este caminho que proponho ser decolonial também não é perfeito, visto que, assim como o outro, é linear e visualmente progressivo.

Figura 7: Colonialidade e decolonialidade linguística: representações dos trajetos possíveis



Fontes: GRECA Asfaltos (online)²⁴ e Free Walker Tours (online)²⁵

Ao construirmos os trajetos decoloniais, que constituem uma decolonialidade linguística, precisamos nos lembrar das palavras de Gabriela Veronelli (2016, p. 405), com as quais iniciei este capítulo: "futuros decoloniais não têm palavras [i.e. caminhos definidos] ainda; eles não têm um 'como'". Assim, conhecemos, quando muito, nossos lugares de partida, mas não os de chegada; conhecemos, quando muito, o caminho que não queremos trilhar (i.e. colonialidade linguística), embora por vezes nos peguemos nele; conhecemos, quando muito, por onde começar nos trajetos decoloniais: reconhecer as diversas cores, os variados corpos, sotaques e línguas que caminham ao nosso lado ou alguns passos à frente ou atrás.

²⁴ Disponível em: <https://www.grecaasfaltos.com.br>

²⁵ Disponível em: <https://freewalkertours.com/selaron-staircase/>

4.3.2 Praxiologias de educação linguística decolonial

De início, peço que você não se esqueça que as histórias que apresento e comento em seguida são locais e contingenciais, corporificadas e atravessadas por ideologias. Consequentemente, não replicadas, *nunca* possíveis de serem copiadas. A necessidade de apresentá-las repousa, principalmente, na orientação de Ailton Krenak (2020b, p. 27). Ao comentar sobre como podemos, enquanto coletividade, adiar o fim do mundo, o autor indígena orienta: “E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.” Nesse sentido, contarei algumas histórias (de pesquisas) que representam possibilidades de uma educação linguística decolonial.

Essas histórias, no meu entendimento, além de adiarem o fim do mundo (KRENAK, 2020b), possibilitam as *grietas* em pavimentações sedimentadas, mencionadas por Catherine Walsh (2018, p. 82) e citadas na abertura desta seção. No meu ponto de vista, as histórias/relatos que apresento em seguida podem, também, serem consideradas praxiologias, as quais são recorrentemente conceituadas em pesquisas com diferentes focos (e.g. educação linguística crítica (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021), multiletramentos (FREITAS; AVELAR, 2021) e decolonialidade (WALSH, 2018)) a partir de reflexões freirianas.

Rosane Pessoa, Kleber Silva e Carla Freitas (2021, p. 16), ao apresentarem o livro que organizaram *Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica*, conceituam praxiologias como as “nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática”. Ao enfatizarem a inseparabilidade da teoria e da prática, as autoras e o autor também possibilitam recepcionar a acepção trazida por Carla Freitas e Michely Avelar, impressa em um dos capítulos da coletânea, ao entenderem praxiologia como:

a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências. (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

Além da inseparabilidade da teoria da prática, como salientam Rosane Pessoa, Kleber Silva e Carla Freitas (2021), Carla Freitas e Michely Avelar (2021) trazem à arena os lugares e os corpos que habitamos e as experiências e valores que os atravessam, para explicarem o que entendem por praxiologia. Ao considerar a situacionalidade das praxiologias como indicada por essas autoras, é compreensível e plausível me valer das lentes decoloniais, sugeridas por Catherine Walsh (2018), para me ler, para você se ler e nos lermos em coletividade. A pesquisa naturalizada colombiana entende praxiologia

como uma perspectiva analítica, ponto de vista sociopolítico e postura pedagógico-metodológica, a práxis nos permite transcender os preceitos lineares, suposições baseadas em binários e visões orientadas a resultados do conhecimento, pesquisa e pensamento ocidentais. Ajuda-nos a pensar a partir e com os processos contínuos de mudança e movimento colonial, em vez de simplesmente com e formar a decolonialidade como paradigma, consequência e posição. (WALSH, 2018, p. 50)

Escolhi comentar algumas acepções de praxiologias nestes parágrafos iniciais desta seção justamente para enfatizar o que indiquei nas primeiras linhas; as histórias/praxiologias que aqui conto são locais e contingenciais, corporificadas e atravessadas por ideologias; consequentemente, únicas. Elas dizem respeito à educação de educadoras de línguas (DUBOC, 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; ROSA-DA-SILVA, 2021a), dilemas éticos em salas de aulas de línguas (EGIDO; BROSSI, 2022) e elaboração de políticas linguísticas locais (DUBOC, 2020). Embora com focos diferentes, todas essas histórias/praxiologias aqui relatadas compartilham do entendimento da educação de educadoras de línguas como um projeto constitutivamente inacabado e, a partir desse reconhecimento, me parecem propor “construir no dia a dia, com os pés no chão [...] aquelas possibilidades que nos fazem criar, voar” (LIBERALI, 2021, 18m40s), o que entendo como sendo: reconhecer quais forças constituem as ideologias e experiências que atravessam os corpos das educadoras de línguas e, ao reconhecerem o passado, questionarem-se sobre quem são no presente e quais futuros esperam construir, cientes de suas potencialidades e restringências. Passo, então, para a primeira praxiologia/história.

Mariana Mastrela-de-Andrade, docente na Universidade de Brasília, e Rosane Pessoa, docente na Universidade Federal de Goiás, (2019) evidenciam nesta história/praxiologia que nos contam, oriunda do centro-oeste do Brasil, tanto o

recorrente sentimento de despreparo para ensinar línguas em escolas, relatado por educadoras em formação inicial, quanto as ideologias relacionadas à língua, ao sujeito e ao ensino que auxiliam na manutenção desse sentimento de deficiência. Baseadas em autoras pós-estruturalistas, decoloniais e linguistas aplicadas, Mariana Mastrella-de-Andrade e Rosane Pessoa (2019, p. 2) problematizam o fato de que “alunas-professoras, quando próximas de se graduarem, narram que suas aprendizagens na universidade ainda carecem de conteúdos que as preparem para ensinar línguas em escolas públicas”.

Em relação ao conceito de *competência de ensino* (i.e. *teaching competence*), por exemplo, as autoras questionam: “as professoras que se sentem ‘despreparadas’ deveriam [...] ser categorizadas como não possuindo as competências necessárias para fazerem seus trabalhos e continuarem na profissão?” No ponto de vista delas, “termos como ‘competente’ e ‘preparada’ evocam noções modernas quem veem a formação como fechada, fixa e uma-vez-por-todas habilidades que são requeridas das professoras a fim de poderem afirmar que ensinam bem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 4). Após aproximarem e comentarem impressões de diferentes alunas-professoras sobre língua, sujeito e ensino, as autoras indicam a necessidade de nos distanciarmos de uma visão modernista de educação linguística e nos aproximarmos de uma constante abertura ao diálogo, às incertezas e às potencialidades do desconhecido. Penso que, ao aproximarmos essa história/praxiologia do Centro-Oeste do Brasil a outras originárias de diferentes localidades do país, notaremos narrativas similares, no que diz respeito às incertezas de algumas alunas-professoras, baseadas em uma lógica moderna/colonial, e às potencialidades de uma educação de professoras de línguas aberta, flexível e em constante transformação, como veiculada pelas autoras das histórias/praxiologias aqui contadas.

Vejamos outra praxiologia/história que adia o fim do mundo. Em seu escrito, Ana Paula Duboc (2020) nos convida a conhecer e a se envolver em suas experiências profissionais, como educadora na pós-graduação e na graduação, assim como assessora e coautora do Componente Curricular Língua Inglesa do ‘Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral’, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. A primeira experiência diz respeito ao uso de montagens, criadas por um autor turco, com suas alunas na disciplina que ministra na pós-graduação. As imagens, muitas das quais retratam os efeitos danosos de guerras,

não são usadas para discussão ou racionalização, mas para as alunas se envolvessem consigo mesmas e umas com as outras. “Após minutos olhando as imagens, o exercício pedia que olhássemos uns aos outros. E só.” (DUBOC, 2020, p. 155). Em tempos que a hiper-individualidade e a intrepidez são exacerbadamente valorizadas, o silêncio cortante e os olhares fixos para uma montagem que revela a vulnerabilidade de uma criança podem ser tomados como mecanismos que promovem instâncias decoloniais.

A segunda experiência aconteceu em uma disciplina do curso de Letras: Inglês, na Universidade de São Paulo, e buscou romper “a primazia da razão de modo a levar os alunos a uma autorreflexão sobre a relação identidade-alteridade”, por meio da participação de um professor convidado, que, ao final do encontro, lançou mão da “estética dos sentidos”, para propor uma experiência às alunas (DUBOC, 2020, p. 165). Ele apagou as luzes e, usando as lanternas de seus celulares, elas precisaram criar sombras. Pensando em você, leitora, peço licença para citar as próprias palavras da Ana Paula Duboc sobre essa experiência tão potente. Não penso haver articulação de língua suficiente que dê conta de parafrasear o que ela presenciou, sentiu e narrou:

De um momento altamente metacognitivo com teorizações sobre estéticas, passamos a um momento do sentir. No início, estávamos todos sem jeito. Aos poucos, uns foram se soltando e entrando no jogo das sombras, perfazendo formas individuais que se misturavam com as formas do outro; outros, porém, permaneceram timidamente projetando sombras pequeninas, quase encolhidas. Para alguns, o tempo voou; para outros, pareceu uma eternidade. Luzes acesas e, por estarmos no ambiente acadêmico, é chegada a hora de tematizar, explicar, definir. *A experiência, que, num primeiro olhar, parecia nonsense, trouxe surpresas, como a aluna que, com a voz embargada, disse que se sentiu altamente incomodada e triste por simplesmente não saber mais fazer sombras.* (DUBOC, 2020, p. 165-166 - ênfase adicionada)

Meu comentário sobre essa segunda experiência será somente este, embora inúmeros fossem possíveis e vários me inquietem: são momentos como esse, inesperado, incômodo no início e altamente criativo, que nos fazem sentir o que há tempos não sentíamos, ver o que temos descartado em nome do conhecimento moderno e reconhecer o que temos nos tornado ao embarcarmos acriticamente na esteira do progresso; em última instância, perdemos nossa criatividade, perdemos parte de nós mesmos.

A terceira experiência narrada pela autora refere-se ao seu envolvimento²⁶ não somente na elaboração do documento supracitado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, mas também nos arranjos horizontais de relação entre todas as professoras envolvidas, independentemente de seu locus de atuação, i.e., escolas municipais, Secretaria Municipal de Educação ou universidade. Ana Paula Duboc (2020, p. 169) revela que “a escuta e o diálogo tão caros no projeto decolonial se fez presente na essência desse currículo, na medida em que é fruto de um movimento coletivo, que rompe com a hierarquização usualmente posta nas políticas educacionais *top down*”. Assim, a autora evidencia que uma agenda decolonial é construída na prática, construída ao passo que é vivida; não é sobre falar em termos decoloniais, é viver em termos decoloniais e através de práticas outras, dentro e fora dos espaços de educação linguística.

Julma Borelli, docente na Universidade Federal de Rondonópolis, e Rosane Pessoa, docente na Universidade Federal de Goiás, (2020) narram uma experiência/praxiologia que aconteceu durante a pesquisa de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda. No estudo, elas discorrem sobre o status da língua inglesa, a profissão docente e o componente curricular Língua Inglesa, a partir de rodas de conversas com “professores/as da universidade, professores/as que ensinam inglês na escola e que já participaram do estágio, e professores/as licenciandos/as” (p. 79). Valorizando conhecimentos locais e diversos que refletem as praxiologias de educação linguística do Centro-Oeste do país, as autoras enfatizam a necessidade de: revisitar o conceito de língua inglesa ainda presente nos cursos de formação de professores/as, discutir criticamente a profissão docente e, em especial, o espaço (ou a falta dele) da disciplina de língua inglesa na educação básica.

As autoras salientam esses aspectos com professores/as de língua inglesa em formação inicial e em serviço justamente por entenderem que “uma forma de ampliar nossas possibilidades de vivência do estágio é nos mantermos abertos/as ao que as pessoas que fazem o estágio conosco têm a dizer” (BORELLI; PESSOA, 2020, p. 97). Em relação à presença do traço decolonial nesse arranjo de relações e de trocas de saberes, elas afirmam que “o pensamento decolonial tem nos inspirado a desafiar as

²⁶ Aqui, escolho usar *envolvimento* no sentido de envolver-se, relacionar-se, considerando a experiência relatada, ao invés de *atuação*, por exemplo, ao entender não o segundo substantivo não representa o espírito colaborativo impresso pela autora nas páginas em que conta sobre suas interações com as professoras no Grupo de Trabalho em foco.

hierarquias e a trazer outros saberes – de professores/as da escola e dos/as próprios professores/as licenciandos/as – para discutir a formação promovida pela universidade” (BORELLI; PESSOA, 2020, p. 97).

Outra praxiologia/história nos é contada por Valéria Rosa-da-Silva (2021b, p. 11), que, em sua pesquisa de doutorado, buscou "discutir sobre os movimentos decoloniais que busca[ram] realizar, problematizando os sentidos construídos pelos/as agentes da pesquisa acerca dessa experiência, bem como as tensões e os conflitos inerentes a esse processo". Assim, contou com a colaboração de 12 agentes da pesquisa, oriundas tanto da escola de educação básica quanto do curso de educação de educadoras de língua inglesa, de uma universidade pública estadual, ambos localizados no estado de Goiás, durante o ano de 2017. Com base em material empírico oriundo de diferentes fontes (viz. rodas de conversa, reflexões iniciais e finais sobre o estágio, notas vivenciais, reflexões finais sobre o projeto, relatos de experiência e narrativas), a pesquisadora reflete sobre três principais movimentos decoloniais que ocorreram naquela experiência de estágio de língua inglesa, os quais foram: o desvelamento de silêncios epistêmicos, o deslocamento físico e ontoepistemologicamente (REZENDE; GOMES, 2020) e o *corazonar* (ARÍAS, 2010).

O que a escrevivência²⁷ de Valéria Rosa-da-Silva (2021b, p. 52) me ensina sobre uma ética decolonial relacionada à educação linguística é a possibilidade (e o desejo de muitas) de "construir formas menos violentas de existir na universidade e fora dela". A autora conclui que "sem pretensões redentoras e salvacionistas, o que buscamos realizar nas vivências do estágio foram micromovimentos, mas que se tornaram potentes porque foram realizados *de dentro e ao lado*, junto com quem vivencia o estágio no cotidiano escolar" (ROSA-DA-SILVA, 2021b, p. 210). Em outras palavras, Valéria Rosa-da-Silva (2021) não somente narra uma praxiologia de educação de educadoras de línguas, mas nela se envolve, se deixa envolver e, a partir dessa posição, que nos conta como horizontalizou as relações entre as participantes da pesquisa no campo de estágio e como materializou em seu contexto local o que entendo ser um *giro decolonial* (MALDONADO-TORRES, 2011), valorizando as ontoepistemologias do educador de línguas da escola, parceiro na experiência de

²⁷ Termo adotado pela pesquisadora para se referir a sua pesquisa, ao afirmar que: "contrariando a lógica cartesiana, me identifico com o que diz Conceição Evaristo (2020) em relação a seu processo de escrita e assumo que minha subjetividade e minha experiência corporal contaminam minhas escolhas nesta tese" (ROSA-DA-SILVA, 2021, p. 31).

estágio. Para mim, Valéria Rosa-da-Silva (2021b), educadora de educadoras de língua inglesa, nos conta, com muito cuidado e amor, como valoriza os saberes, os corpos e os valores locais da sala de aula das escolas públicas²⁸.

Na mesma linha de aproximação ontoepistêmica entre a universidade e a escola, ilustrada acima por Julma Borelli e Rosane Pessoa (2020) e Valéria Rosa-da-Silva (2021a), Julma Borelli, Mariana Mastrella-de-Andrade e Giuliana Brossi (2021), inicialmente, questionam, em especial, a colonialidade do saber, para, então, apresentarem suas praxiologias/histórias locais em grupos de estudos com professoras/es de línguas. Embora experiências locais e singulares, as autoras compartilham dos seguintes princípios em suas ações:

a busca pela promoção de um ambiente de relações horizontalizadas, para a construção de conhecimento; o engajamento da universidade e da escola na formação docente; e a ruptura com modelos tradicionais em que universidade e escola se presumem ser, respectivamente, espaço único de construção de conhecimento e espaço de sua aplicação. (BORELLI; MASTRELLA-DE-ANDRADE; BROSSI, 2021, p. 79)

Assim, ao desestabilizarem identidades prescritas, conhecimentos sedimentados e espaços antes limitados a poucas, as autoras reconhecem que “não é possível promover oportunidades de formação docente para a democracia e justiça se a universidade não se engaja com a escola, como espaço igualmente formativo e de construção de saberes sobre a docência e a educação linguística” (BORELLI; MASTRELLA-DE-ANDRADE; BROSSI, 2021, p. 87).

Outra história/praxiologia que nos é contada e colabora para adiarmos o fim do mundo é assinada por Pedro Bastos, docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Rosane Pessoa, Fernanda Ferreira e Laryssa Souza, docente e pós-graduandas na Universidade Federal de Goiás, (2021). O autor e as autoras recuperam uma interação de sala de aula ocorrida em um curso de formação inicial de professoras de línguas, em que o docente e as estudantes discutiam um vídeo de uma brasileira falando inglês em Londres. Apesar de desenvolverem um trabalho de ressignificação do conceito de língua com as participantes do referido contexto, ele e elas reconhecem que:

²⁸ Sugiro a leitura do capítulo “Da ‘realidade cruel’ e do ‘tempo perdido’: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública” (2021), assinado também por Valéria Rosa-da-Silva, em que a autora analisa um recorte da experiência que teve durante a construção do material empírico para sua pesquisa de doutorado.

Embora praxiologias críticas e decoloniais sejam frequentemente debatidas no curso de Letras, concepções modernas e coloniais de língua — tais como “língua é somente norma-padrão”, “a língua é um sistema que usamos apenas para nos comunicar”, “o português é *uma* língua [tem uma unidade]” — são reforçadas de várias maneiras, por exemplo, pelo foco na gramática de algumas disciplinas, por uma grande preocupação com erros e pela obrigatoriedade da norma culta em discussões de sala de aula, trabalhos, testes orais e escritos, artigos e apresentações orais. (p. 32)

A necessidade de conhecermos praxiologias/histórias como esta, assinada pelo autor e pelas autoras, repousa no fato de compreendermos que nenhuma ação, por mais planejada e bem intencionada que possa ser, consegue se descolar completamente da modernidade/colonialidade, tendo em vista que as reflexões indicaram que, por vezes, nas interações de sala de aula analisadas a norma-padrão foi ainda legitimada.

O autor e as autoras concluem defendendo que “é vivenciando a diversidade e a imprevisibilidade da comunicação na vida real, em sala de aula, que podemos desenvolver nossos próprios repertórios, construir nossas subjetividades e pensar como podemos agir para tornar o mundo um lugar melhor para todas/os” (BASTOS et al., 2021, p. 44). A orientação dele e delas diz respeito tanto à sala de aula de formação de professoras de línguas quanto à vida social, não por coincidência, mas por consciência que ambas caminham lado a lado, quando não são interseccionadas e retroalimentadas.

A última praxiologia/história que escolhi contar nesta subseção é um estudo co-autoral com a colega Giuliana Brossi (2022). Analisamos respostas de três professoras de línguas a dois dilemas éticos hipotéticos de sala de aula. Nosso intuito foi aproximar reflexões oriundas da ética da alteridade aos estudos relacionados a educação linguística decolonial, a fim de compreender as motivações por trás das respostas das participantes. Notamos que as forças que orientam as reações das professoras de línguas são decorrentes seja de uma lógica neoliberal, seja de uma lógica decolonial. Argumentamos, assim, que nenhum documento, em especial, um código de ética docente, daria conta de toda a complexidade e situacionalidade dos dilemas éticos com os quais nos deparamos em salas de aulas de línguas.

Para sintetizar algumas das principais reflexões deste capítulo, apresento e comento a Figura 8, em que abordo as acepções de educação (em relação ao *modo* como acontece e com qual *propósito*), *língua*, *relações* e *ética*, por uma perspectiva

que entendo decolonial. A educação, nesse sentido, tem como propósito a libertação²⁹ dos corpos, das mentes e dos saberes, e ela acontece através de diálogos, que, muitas das vezes, precisam ser eles mesmos decolonizados, como nos revela Gabriela Veronelli (2016).

Figura 8: Síntese de componentes constitutivos de uma educação linguística decolonial



Fonte: O próprio autor.

²⁹ Emprego o termo *libertação* em detrimento de *emancipação*, tendo em vista a discussão feita por Walter Dignolo (2007), baseado nas reflexões de Enrique Dussel, na sua publicação *Philosophy of Liberation*, de 1977. O autor colombiano e docente na Duke University corrobora Dussel, ao entender que *emancipação* tem como berço o Iluminismo Europeu, ao passo que *libertação* surge a partir de movimentos sociais na África, Ásia e América Latina, que buscaram (e entendo que ainda buscam) a libertação de seus territórios e povos da lógica europeia (ainda) vigente.

Considerando este arranjo de relações e de diálogos relacionados à educação linguística, entendo que a acepção de língua adotada e diariamente manifestada é uma enquanto instrumento de poder, a qual pode tanto atender a uma agenda moderna/colonial quanto a uma tida como decolonial³⁰. Tomando-a como instrumento de poder, em especial dentro de uma perspectiva decolonial, a língua possibilita uma reconfiguração nas relações sociais assimétricas e, muitas vezes, abusivas - características de uma lógica moderna/colonial, redesenhando-as, assim, como mais horizontalizadas.

O componente ético, também constitutivo desta perspectiva de educação linguística, é entendido como decolonial por reconhecer, valorizar e incentivar a relação entre os seres humanos e os não-humanos. A eterna conectividade entre nós, humanos, e os demais seres vivos e não-humanos (i.e. animais, natureza) demanda um escopo ético que transcenda uma relação somente entre seres humanos. Esse redirecionamento das relações é campo fértil para o reconhecimento da nossa dependência e pequenez em relação à natureza e ao universo.

Ainda em relação ao componente ético, escolho salientar um parágrafo que elaborei na seção destinada à ética decolonial, neste capítulo: *Essa ética que busco colaborar na construção reconhece tanto o poder da nossa singularidade quando na coletividade quanto a nossa pequenez perante o mundo. O desafio com o qual me deparo enquanto professor, pesquisador e ser humano é viver esta ética; é construir um mundo no qual ela é possível e real, reconhecendo e encarando as barbáries que, mais frequentemente do que gostaria de reconhecer, existem no meu cotidiano.*

³⁰ Para uma discussão mais detalhada sobre a concepção de língua, sugiro retomar a leitura da subseção 4.3.1, “Línguas e linguagens”, neste capítulo.

5. MAIS DO QUE POSSO CONTER: VÁRIOS ENCONTROS, INFINITOS OUTROS



Ontmoetingen, de Sophia Heeres

Tem uma história antiga do povo Krenak que diz que o Criador deixou uma humanidade aqui na Terra e foi para algum outro lugar do cosmos. Um dia ele se lembrou de nós e disse: 'Ah, eu deixei minhas criaturas lá na Terra, preciso ver o que eles se tornaram'. Mas, enquanto fazia esse movimento incrível de vir até aqui nos ver, ele pensou: 'E se eles tiverem se tornado algo pior do que eu posso conceber? O melhor seria não ter um encontro pessoal com eles. Vou fazer o seguinte: vou me transformar em uma outra criatura para ver as minhas criaturas'. Ele se transformou num tamanduá e saiu pela campina. Em certo momento, um grupo de caçadores, munidos de bordunas e laços, se encostaram numa paisagem, avançaram sobre ele, o prenderam e levaram pro acampamento com a intenção óbvia de comê-lo.

Duas crianças gêmeas, que observavam a cena, evitaram que ele fosse levado para a fogueira. Ele então se revelou para os meninos, que, antes que os adultos descobrissem, acobertaram a fuga. Do alto de uma colina, os meninos gritaram: 'Avô, o que você achou da gente, das suas criaturas?'.

E Deus respondeu: 'Mais ou menos'.

Ailton Krenak (2020a, p. 40-41)

Em um dos capítulos, ao apresentar, de modo geral, as agentes da pesquisa, reconheço que suas subjetividades, experiências de vida e, logo, de luta, não receberam o foco que aqui receberão. Minha escolha por iniciar este capítulo com a pintura *Ontmoetingen*, que em Língua Portuguesa significa ‘Encontro’, cuja autora é Sophia Heeres, visa a salientar os vários encontros, com infinitos outros, que tive a oportunidade durante a condução da pesquisa e, em específico, durante a construção do material empírico. Pessoas de diversas cores, com variados propósitos para se tornarem docentes e com distintas considerações sobre o que é caro para educadoras de línguas no Brasil.

Após escrever o parágrafo acima, em que imprimo minha leitura do quadro e como o relaciono com a pesquisa que aqui relato, aprendi, por meio de correspondência eletrônica com a artista, Sophia Heeres, que ela se inspirou e buscou representar justamente a diversidade das pessoas que frequentam suas exposições de arte. Assim como nesses encontros, à arte são atribuídos sentidos pelas lentes tanto da artista quando das visitantes, que também podem ser compreendidas como autoras das obras em amostra. No âmbito deste estudo, interpreto que os sentidos criados são diretamente resultado das construções das agentes da pesquisa, e minha leitura desses sentidos é graças à abertura delas para que assim eu fizesse.

Após a pintura, disponho uma passagem de Ailton Krenak, em que o indígena conta uma das histórias de seu povo. Nela, há a narrativa da vinda do Criador à Terra, a fim de conhecer como sua criação tem se comportado. Moral da história: não somos sempre bons, nem sempre maus; somos, na verdade, seres dúbios, complexos e voláteis - razão pela qual, quando questionado por duas crianças: “Avô, o que você achou da gente, das suas criaturas?”, Ele concluiu: ‘Mais ou menos’. Essa passagem sinaliza a ambiguidade que nos constitui e que entendo também caracterizar o material empírico que discuto aqui.

A primeira parte do título deste capítulo, isto é, ‘mais do que posso conter’, é uma referência explícita a uma das passagens de Emmanuel Lévinas ([1988] 2020). Ao usá-la neste momento, saliento que minhas discussões a seguir não são, nem tenho a pretensão de que sejam, completas, no sentido de esgotar as possibilidades interpretativas das falas das agentes da pesquisa. Suas experiências de vida são infinitas e impossíveis de serem completamente materializadas tanto no material empírico quanto nas minhas discussões dele. Nesse sentido, recupero esta outra passagem do filósofo ([198] 2020, p 192): “o rosto recusa-se à posse, aos meus

poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda captável transmuda-se em resistência total à apreensão". A minha leitura do outro só é possível porque ele se apresenta a mim, porque ele permite ser lido, porque ele me permite aprender *com* ele.

Às leitoras familiarizadas com a APS (REIS, 2018; EGIDO; REIS, 2019), em que a análise do material empírico antecede sua relação com teorias precedentes, alerto que, nesta pesquisa, busquei "desestabilizar e desobedecer o reino da teoria sob a prática" (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 9), do conhecimento que se consome sob o conhecimento se que constrói, optei por, ao apresentar e discutir o material empírico, fazê-lo em relação às outras possibilidades de leituras, discutidas nos três capítulos anteriores. Diferentes leituras da realidade, que são resultados de várias lentes igualmente possíveis. No meu entendimento, fazer a distinção que acabei de alertá-la que não farei (i.e. teorias *versus* dados) é usar uma métrica colonial para pesar e comparar o impesável e o incomparável. Nossas leituras são igualmente válidas, mas nesta incansável esteira do progresso em que todos embarcamos, temos supervalorizado as teorias em detrimento das práticas, as experiências estrangeiras em detrimento das locais e as vozes distantes em detrimento das próximas. São essas dicotomias que ousar tentar não empregar neste relato de pesquisa.

Organizo e apresento as experiências de vida das agentes da pesquisa e as proposições éticas impulsionadas por elas. Primeiro, apresento e discuto suas experiências vividas de vida, que são, também, de luta (ROCHA, 2020), que foram compartilhadas por elas durante os encontros presenciais que tivemos. Nas ocasiões, essas trocas foram essenciais para a compreensão do porquê elas julgavam que alguns componentes éticos seriam mais caros que outros para educadoras de línguas. Essas experiências são ora de momentos recentes, ora distantes; das agentes da pesquisa enquanto educadoras ou alunas; experiências que tiveram e gostariam de promover ou evitar em seus contextos de educação linguística. Na seção seguinte, volto-me para as proposições em si e como elas carregam traços tanto de diferentes perspectivas éticas e, conseqüentemente, projetam distintas agendas de educação linguística.

5.1 EXPERIÊNCIAS IMPRESSAS NOS CORPOS

[682] **Isa:** “Não assediar”. Meninas, principalmente. ***Eu já vi casos, já presenciei casos, já passei por casos de assédio, principalmente com as mulheres, o que deveria ser terminantemente caso de expulsão de professor. Isso é ridículo em pleno 2019, século XXI, mulher ainda sofre assédio dentro do ambiente acadêmico. Isso é ridículo. Meninas, infelizmente, ainda temos uma sociedade machista. Caramba, a maioria desta sala é formada por mulheres, uns 90%, quantas daqui já sofreram assédio? Sério. Levanta a mão, por favor, quantas daqui já sofreram assédio... de professor, na rua, em qualquer lugar. Gente, quase unânime. Isso é ridículo. Principalmente no ambiente acadêmico, em que estamos estudando para ser “alguém”, como se já não fôssemos, mas você está estudando para ter um futuro; principalmente quando vem de professor, alguém que deveria te respeitar. Isso é inaceitável. Deveria ser caso de expulsão, demissão de professor na hora. Isso é extremamente [injusto] para nós que sofremos, porque é algo que te constrange e, geralmente, nós não denunciarmos, o que é um erro, por sabermos que não vai dar em nada. Já houve caso aqui na [nome da universidade suprimido] e não deu em nada.***

Escolho iniciar esta seção da discussão do material empírico com a experiência de vida de Isa, para evidenciar como experiências de vida são, na verdade, experiências de luta (ROCHA, 2020). Viver em sociedade não é sinônimo de constante harmonia; viver em sociedade é um processo dependente de nós e de outros e constitutivo de dores, angústias, desejos e lutas, bem como de alegrias, contentamentos, realizações e pacificações momentâneas - elementos constitutivos que não obedecem uma linearidade, mas que coexistem, se interseccionam e, por vezes, se distanciam. As feridas que nos marcam fora da sala de aula convencional (pensando aqui na estrutura física do espaço) se refletem, em diferentes facetas, dentro dela, e é justamente por essa razão que, antes de voltar-me aos princípios éticos considerados para contextos educacionais de educação linguística, entendo que primeiro preciso compreender as experiências de vida que os influenciam.

Os corpos podem ser lidos como pontos de partida e de chegada, como moradas (LÉVINAS, [1988] 2020), de nossas (in)certezas, (in)desejos, conquistas e (in)experiências cotidianas em espaços de educação linguística. As histórias impressas nos corpos das agentes da pesquisa são resultado de suas vivências nesses espaços. Embora nenhuma dessas experiências possa ser generalizada e lida como recorrente em todos os contextos educacionais, essa consciência não corrói a potência e a importância que essas experiências individuais carregam para as agentes da pesquisa que as relataram. A partir da análise do material empírico discutido nessa seção, busco responder à primeira pergunta de pesquisa, a qual é: **Quais**

experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?

Em relação à discussão do material empírico à luz da APS (REIS, 2015; 2018), classifiquei os turnos de fala em que as agentes da pesquisa revelaram quais experiências as motivaram para elaborar os componentes éticos relativos às educadoras. A síntese dessa classificação e a recorrência dos turnos de fala podem ser lida no Apêndice G. Esclareço que alguns turnos de fala continham mais de um tipo de experiência e que, às vezes, uma mesma passagem foi classificada como representativa de dois tipos distintos de experiência. Há, ao todo, dez tipos de experiências, os quais são: *função social dos contextos educacionais*, *proteção*, *acesso à educação*, *(des)valorização docente*, *recursos*, *agressão*, *(de)colonialidade do saber*, *(im)parcialidade docente*, *agência monitorada* e *envolvimento docente*. Nas próximas subseções comento e ilustro cada tipo de experiência; e, concomitantemente, introduzo reflexões e autoras discutidas nos capítulos anteriores tanto sobre ética quanto sobre educação linguística.

5.1.1 Função social dos contextos educacionais

A experiência que selecionei para ilustrar a *função social dos contextos educacionais* foi vivida por Branca de Neve. Abaixo, a agente da pesquisa revela a cruel desigualdade que nos constitui como sociedade, uma desigualdade que não está circunscrita aos contextos educacionais, mas que os afeta diretamente e neles é nutrida e mantida. Em sua passagem, Branca de Neve evidencia ser educadora na educação infantil pública e ter consciência dos contextos social e econômico em que suas alunas crescem.

[56] **Branca de Neve:** Eu queria só fazer um comentário. Foi do grupo das meninas essa questão que o Sandro até comentou. É que, às vezes, voltando tudo isso daqui, para o ensino infantil fundamental, a maioria das vezes eles falaram que é a única casa que o aluno tem. Isso é real; a gente trabalha com escola pública, não é talvez.. é a única casa que eles têm, dependendo do olhar do professor. Ele identifica se a criança está sofrendo *bullying*, assédio, um monte de problemas em casa. Então, assim, o professor com esse olhar ele consegue encaminhar para o caso para atendimento psicológico. Enfim, muitos pais não têm esse interesse, que foi colocado aí de saber o que está sendo dado, saber o que está sendo trabalhado. Eles não vão em escola, nem por chamamento do conselho tutelar eles não vão. Então, assim, são crianças bem abandonadas mesmo e que eles só têm a gente. Não adianta cobrar tarefa, porque não vai fazer, não tem quem olhe, não tem quem cuida. O pai pega a folha do caderno [do filho] para fazer cigarro. Então, sabe, “cadê

a folha do seu caderno?" "Meu pai fumou, minha mãe fumou". "Cadê seu estojo bonito que você tinha?" "Vendeu", "Minha mãe trocou". Então, assim, é um professor que tem uns.... que tem que ter esse olhar. Então, essa recuperação a gente faz na escola. A tarefinha a gente cria um momento na escola para fazer, porque não tem ninguém em casa. Então, é acolher mesmo.

Apesar de reconhecer a importância da consciência de educadoras como Branca de neve, não posso deixar de me entristecer pelas alunas que sofrem "*bullying*, assédio, um monte de problemas em casa", que têm suas folhas de tarefas transformadas em cigarro ou seus materiais escolares vendidos. Se situações como esta acontecessem com uma aluna por contexto educacional, enquanto educadores, seria suficiente para nos manter acordados à noite, mas, infelizmente, sabemos que não se trata de uma ou de duas alunas. Trata-se, na verdade, de um efeito colateral de uma doença sistêmica chamada desigualdade social, que tem suas causas enraizadas em nós, enquanto sociedade, há centenas de anos.

Embora contextos educacionais, no geral, não possuam recursos suficientes para transformarem drasticamente as realidades sociais à sua volta, enquanto educadores, encontramos, com frequência, forças potentes e inesperadas para atender às demandas das alunas, muitas das quais extrapolam a impressão de uma tarefa. Como conclui Branca de neve em sua passagem: "é acolher mesmo". O acolher ao qual a agente da pesquisa se refere demonstra, por um lado, um distanciamento de uma perspectiva utilitarista de ética (BENTHAM, 1776; FABIAN, 2020; MILL, [1961] 1991; RAWLS, 1955; SANDEL, 2009) e de uma visão neoliberal de educação linguística (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo; DE COSTA, 2018; NASCIMENTO, 2018; WINDLE, 2010; 2019, para citar alguns).

Em uma visão de educação que valoriza o "individualismo e [a] competitividade" (NASCIMENTO, 2018, p. 42), é fato iminente que algumas alunas precisam falhar para que outras possam conquistar (WINDLE, 2010). Assim, a função atribuída aos espaços educacionais se distancia do social e se aproxima do mercado, o qual preza por "habilidades, competências e autonomias individuais exigidas por um mercado de trabalho que lucra com o indivíduo-empresendedor de si mesmo" (HISSA, 2021, p. 43).

Por outro lado, o acolhimento que Branca de neve cria para suas alunas sinaliza seu reconhecimento da vulnerabilidade do outro e seu atendimento à demanda ética que lhe é criada - traços esses característicos de uma ética da

alteridade (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020). Concomitantemente, a educadora Branca de neve também indica ler criticamente o contexto desigual no qual algumas de suas alunas foram e são criadas e seus impactos nas possibilidades da educação ofertada a elas.

5.1.2 Proteção

Houve experiências das agentes da pesquisa que focaram na importância da garantia da *proteção*, seja física ou de liberdade de expressão. Ambas estão relacionadas à performance das alunas e das educadoras nos contextos educacionais. Sobre a *proteção* física, por exemplo, Paula relata sua preocupação em caminhar à noite pelo campus universitário. Mais do que revelar uma questão de possível falta de segurança por parte da instituição, entendo que ela acaba por também evidenciar um tipo de comportamento tóxico ainda recorrente. Paula está preocupada em ser sequestrada ou “sei lá”; muitas formas de abuso cabem neste “sei lá”, há muitos ditos neste não dito.

[44] **Paula:** Ali, principalmente no RU [Restaurante Universitário], porque quando já está na hora de voltar para casa à noite é *blackout* total; não tem uma luz, tem, mas só não funciona. Então, você tipo não enxerga o chão. Você pode cair, qualquer pessoa pode vir e te sequestrar, sei lá.

Entendo que o fato da agente da pesquisa relatar essa experiência e sua preocupação com a segurança no campus é indício de que ainda é necessário melhorar, não somente no nível institucional das universidades, mas também enquanto seres humanos. Precisamos saber nos relacionar uns com os outros, especialmente quando ninguém está olhando; especialmente à noite, enquanto caminhamos pelo campus. Que bom seria se Paula relatasse o alívio que sente ao encontrar outra pessoa caminhando no campus à noite, em direção à moradia estudantil, para lhe fazer companhia. Infelizmente, esse desejo não reflete as experiências que ela teve. Que bom seria se outros mundos existissem dentro deste (DUNFORD, 2017; MIGNOLO, 2018).

É em um mundo marcadamente constituído a partir de extermínio, exploração e opressão, que buscamos construir e fazer coexistir outros mundos (DUNFORD, 2017; MIGNOLO, 2018), em que outras possibilidades de ser, existir, re-existir e se relacionar sejam igualmente possíveis e desejáveis. É nesse sentido que a

experiência de Nick sobre garantir a proteção da dignidade e do respeito ao outro é essencial. Esse agente da pesquisa demonstra como o sentimento de proteção contra violências verbais é tão importante e necessário quanto contra violências físicas, porque ambas ferem; embora suas feridas sejam distintas.

[23] **Nick:** [...] A gente sabe que é uma coisa muito frequente o aluno se sente agredido dentro de uma instituição escolar. Algo está errado e isso afeta o ensino dele, por ser agredido verbalmente e, como nós citamos, tem uma parte de fornecer segurança também, porque o aluno tem que se sentir seguro a ponto de ele ser ouvido, escutado, mas como ele vai se sentir assim se houver pessoas fazendo piadas preconceituosas que vão ofender ele?

Assim como Nick, Nat e Gi também comentam sobre a necessidade de se nutrir um sentimento de segurança em contextos educacionais, a fim de que alunas possam se expressar. A garantia da liberdade de expressão também passa pela possibilidade de relatar casos de desrespeito a instâncias superiores. Nesse sentido, noto que a liberdade de expressão, tal como entendida por Nat e Gi, não se restringe a momentos de harmonia e convergência, mas, especialmente, a momentos de injustiças.

[667] **Nat:** [...] Também colocamos “liberdade de expressão”, tanto no momento de ele poder falar quando ele acha que alguma coisa não está batendo com o que ele acha que está certo.

[668] **Gi:** Aí entra a questão do respeito, o que ele considera desrespeitoso a ele, coisas desse tipo.

[669] **Nat:** Como ir à direção e comentar de alguma coisa que aconteceu e contatar alguma instância superior para que possa resolver algum problema, sem ser coagido por pessoas que estão em uma escala maior que ele.

Em linhas gerais, as experiências relativas à *proteção* buscam argumentar tanto pela segurança física quanto pelo sentimento de segurança para se expressar. Alinhando essas experiências à educação linguística *outra* (SILVA, 2021; TAKAKI, 2021; TODD, 2001; 2003; 2011; 2015; 2016; 2020), identifico em relatos que evidenciam guerras cotidianas (MALDONADO-TORRES, 2008) oportunidades de agir de modo outro, de se relacionar de modo outro e, principalmente, de despertar uns nos outros uma demanda ética que faça florir uma responsabilidade ética de uns para com os outros (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020). Ao reimaginarmos os espaços educacionais como “lugares de cura” (MCKINLEY; SMITH, 2019, p. 14) - e não de luta - e outros mundos foram igualmente válidos (DUNFORD, 2017; MIGNOLO, 2018), talvez Paula narrará uma outra experiência ao encontrar uma colega da universidade caminhando pelo campus à noite.

5.1.3 Acesso à educação

As agentes da pesquisa também relataram experiências centradas na garantia do *acesso à educação*. Acesso aqui não entendido exclusivamente como o direito a uma vaga em uma contexto educacional, mas principalmente como garantia aos recursos básicos às alunas, para que esse acesso seja permanente. Essa é a compreensão de Nick e Maria, ao comentarem sobre os uniformes; de Mateus, ao relatar sobre alunas que vão à escola para terem, muitas vezes, a única refeição do dia; e de Gi, ao trazer à discussão a responsabilidade de uns com os outros, quando pensamos no patrimônio físico dos contextos educacionais.

[13] **Nick**: [...] Existem casos em que o aluno não tem dinheiro para comprar e vão para escola mesmo sem uniforme e a escola simplesmente proíbe a entrada dele; isso é totalmente injusto...

[14] **Maria**: A instituição pública ele tem direito de educar...

[15] **Nick**: Posso fazer uma pergunta? Sobre o uniforme, então, os professores cobram porque eles [alunos] ganham duas camisetas.

[16] **Maria**: Mas isso não acontece nas [escolas] particulares.

[17] **Nick**: Do estado [também] não, só municipal.

[18] **Maria**: motivo ele não ter uniforme, não tem o dinheiro para comprar o uniforme.

[19] **Nick**: Ele mora no sítio.

[20] **Maria**: Porque a educação é um direito humano.

[21] **Nick**: O que a gente quer propor é a inclusão de uniforme, mas que ele [aluno] ainda tenha direito de entrar e ter as aulas mesmo sem o uniforme.

[22] **Maria**: Porque não é como se ele estivesse matando aula, entende? Ele está tendo aula, só está sem o uniforme.

[195] **Mateus**: Ok. Direitos: “acesso a recursos didáticos e de infraestrutura”, isso que inclui, por exemplo, professor quer tal material didático diferente ou quer usar um vídeo, ou até mesmo xerox, e não tem recurso na escola disponível ou ele tem que pagar e tal. Infraestrutura que é a mesma coisa; tem escolas mais pobres, nas regiões norte e leste, que não tem nem luz, nem água. Os alunos só vão para comer. Quando tem aula, os alunos ficam sentados no chão. Então, acesso didático e de infraestrutura é isso aí.

[670] **Gi**: “Conservar o patrimônio da escola”. Isso também é algo que nós ouvimos quando entra já no fundamental sobre conservar o patrimônio, a escola, quanto os livros que a escola te fornece, para que as outras pessoas tenham a mesma oportunidade que você está tendo.

As experiências relatadas acima demonstram não somente a diversidade de contextos educacionais nos quais diferentes versões de educação linguística são ofertadas, mas também a sensibilidade necessária a fim de atender às demandas específicas de cada contexto. Os relatos de Nick e Maria e de Mateus são ilustrativos

da urgência de lutarmos, enquanto educadores e cidadãos, por uma educação cuja bússola seja a *equidade*, e não a igualdade.

Nesse caso, a *igualdade* poderia ser restrita, por exemplo, à garantia de uma vaga em um contexto educacional a cada aluna. Contudo, essa métrica desconsideraria as alunas que chegam com fome na escola, as que precisam trabalhar no contraturno e as que não têm os materiais mínimos para participarem genuinamente nas ações de educação linguística. Pensar em uma educação linguística igualitária, independentemente dos contextos, perfis e urgências do momento, desconsidera as individualidades e glorifica os aspectos comuns - traços característicos de uma ética utilitarista (BENTHAM, 1776; FABIAN, 2020; MILL, [1961] 1991; RAWLS, 1955; SANDEL, 2009).

Por outro lado, a *equidade* enquanto métrica reconhece as necessidades individuais e busca atendê-las, na medida do possível. Essa lógica como bússola nota que as alunas têm necessidades básicas diferentes, que refletem seus contextos sociais e econômicos particulares. Em síntese, o acesso à educação tal como entendido pelas agentes da pesquisa a partir das suas experiências é sensível às necessidades básicas individuais e busca garantir o acesso e a permanência a partir da *equidade*.

Ao entenderem o acesso à educação orientado por uma lógica da equidade, as agentes da pesquisa evidenciam que suas experiências são construídas a partir de uma ética da alteridade (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020), em que as pessoas são reconhecidas em suas individualidades e vulnerabilidades - na medida em que se deixam conhecer - e, ao serem reconhecidas, demandam uma resposta ética de cada todos nós, enquanto educadores.

5.1.4 (Des)valorização docente

As experiências das agentes da pesquisa dizem respeito a diversos aspectos relativos à *(des)valorização docente*, dentre os quais estão a luta por uma remuneração adequada (e.g., passagens 58 e 59) e o equilíbrio entre demanda de trabalho e tempo dispensado (e.g., passagens 679 e 680). Paraguaia e Andressa, por exemplo, comentam sobre o descompasso entre a formação geralmente exigida das educadoras e a remuneração ofertada. A baixa remuneração, nesse caso, parece mais ser o sintoma de um problema do que necessariamente sua causa, o que fica

evidente na fala da Andressa: “aquela famosa questão: ‘Professor, você trabalha ou só da aula?’”. A docência, infelizmente, ainda é tida por alguns seguimentos da sociedade como passatempo, *hobby*, complemento de renda, ou seja, não oficial. Como pensar em uma valorização profissional de algo que, para início de conversa, nem é reconhecido como profissão?

[58] **Paraguaia:** Nós ficamos com professores e que colocamos para esses direitos, que são os mais básicos, que nós sabemos: “remuneração adequada”, porque tem professor que a gente sabe que trabalha muito e não tem uma remuneração adequada, que a gente sabe que professor vai fazendo curso e vai e, às vezes, tem outro professor que, às vezes, não tem tanto contato com isso, mas está recebendo uma remuneração bem baixa, por falta de tempo mesmo e acho isso muito injusto.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[59] **Andressa:** aquela famosa questão: “Professor, você trabalha ou só dá aula?”.

Quando a docência não é vista como profissão por alguns seguimentos da sociedade, mas, sim, como complemento de renda, abre-se espaço para comentários do tipo “é dom”, “faz por amor”, “dá aula porque gosta”. Falas dessa natureza, mais do que pintar um mundo ideal e colorido em que a educação acontece por amor, acaba por anular reivindicações salariais e de melhor condição de trabalho. Se faz por amor, sempre pode fazer um pouco mais, mesmo que sem receber hora-extra; se faz por amor, pode ficar até mais tarde; se faz por amor, não se importa de ajudar no contraturno, nos finais de semana; enfim, é por amor. Infelizmente, o discurso do amor corrói e, às vezes, anula reivindicações de classe, ao passo que também impulsiona uma agenda neoliberal (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo; DE COSTA, 2018; NASCIMENTO, 2018; WINDLE, 2010; 2019, para citar alguns).

A experiência relatada abaixo por Elis encontra no argumento acima suas bases. Na fala dela, há indícios de coação entre colegas: “‘você está com tempo livre? Pode me ajudar com isso aqui?’ Então, ele é meio que coagido a fazer isso.” Ilustração esta que também poderia ser lida em interações entre coordenação pedagógica e educadoras, direção e educadoras, entre outros arranjos interpessoais possíveis. A título de exemplo, quem trabalha nas barracas nas festas juninas? Quem decora os salões de festas de formaturas? Quem faz as lembrancinhas para as alunas no início do ano, no dia das crianças, e em todas as outras datas comemorativas? Quando essas lembrancinhas são feitas? Ah, mas é por amor.

[679] **Elis:** [...] Depois, colocamos que ‘o professor está proibido de coagir seu colega para realizar afazeres para os quais não está designado’. Então, nós ficamos refletindo sobre na escola e também na universidade o professor tem um tempo livre dele e ele ser coagido. Para ele não é diretamente dito “ah, você vai ter que fazer”, mas aí alguém fala “ah, você vai fazer tal coisa, ok? Nossa porque tenho esse prazo para amanhã. Você está com tempo livre? Pode me ajudar com isso aqui?” Então, ele é meio que coagido a fazer isso. E eu coloquei aqui [no cartaz] como não fazer isso.

Atrelada a essas diversas atividades extracurriculares em que as educadoras são *convidadas* a participar da organização, esta é a rotina semanal de dezenas de aulas para serem preparadas, ministradas e registradas, sem contar as viagens de um contexto educacional a outro. É com esse arranjo semanal já frenético o suficiente que Kátia argumenta pela necessidade de expansão da hora-atividade docente.

[680] **Kátia:** [...] “Mais hora-atividade”, porque aqui tem professor que faz suas pesquisas, prepara as suas aulas. Recentemente, a hora-atividade foi diminuída. Em 2018, se não me engano, ela foi diminuída. O professor precisa do tempo dele para se planejar. Ele não pode chegar na sala de aula sem planejamento, sem pensar no que ele vai falar, sem saber o que ele vai fazer com o seu aluno. Assim como ele também não pode somente seguir o material da escola, mas, sim, o que as normas propõem. Acho que o professor tem que buscar mais e tem que ter espaço, porque a hora-atividade é remunerada. Então, ele precisa ter isso para planejar as aulas para os seus alunos.

Embora o *status* de passatempo que a docência ainda tenha aos olhos de alguns seguimentos da sociedade, a perspectiva de educação linguística neoliberal (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo; DE COSTA, 2018; NASCIMENTO, 2018; WINDLE, 2010; 2019, para citar alguns) parece-me ter sua contribuição na deteriorização da carreira docente no país. Essa acepção de educação linguística encontra suas orientações éticas na lógica de menor esforço e maior resultado, ou seja, menor investimento e maior rendimento, traços típicos da ética utilitarista (BENTHAM, 1776; FABIAN, 2020; MILL, [1961] 1991; RAWLS, 1955; SANDEL, 2009). Investimentos financeiros são reduzidos desde que se garanta uma “boa’ educação, educação essa baseada essencialmente em valores numéricos e em avaliações medidoras de seus resultados” (FORTES, 2018, p. 78).

Segundo esta lógica que orienta frequentes cortes de investimentos na área da educação, busca-se a “saúde da economia” por meio da redução de *gastos*; uma vez que ações na esfera da educação são geralmente vistas como *gastos* ao invés de *investimentos*. Assim, com frequência, enquanto educadores de línguas, sentimos o

"um contrapeso entre discursos de negócio e gestão, de um lado; e discurso de educação e reforma educacional, de outro lado" (HISSA, 2021, p. 43).

5.1.5 Recursos

Para que as experiências relativas à *função social dos contextos educacionais* sejam materializadas, para que haja uma real *valorização docente* e para que as educadoras consigam minimamente atender às normativas educacionais como são orientadas, é necessário dispor de *recursos*. Embora o número de recorrência de cada tipo de experiência não seja peça-chave, não descarto o fato de que as experiências relacionadas aos *recursos* foram as mais mencionadas pelas agentes da pesquisa. No meu entendimento, isso evidencia não somente a importância da garantia de *recursos* para a promoção de uma agenda de justiça social através da educação linguística, como também sinaliza a necessidade de um repensar do que tem sido disposto às educadoras como ferramentas básicas para o trabalho delas.

Quando Samantha, na passagem abaixo, defende que educadoras tenham acesso a outros recursos além do livro didático, ela questiona: "Como que vou além do meu livro didático se eu não tiver recursos?" Outras indagações me parecem estar incluídas no questionamento de Samantha, por exemplo: Como criar aulas dinâmicas, interativas e multimodais com somente um recurso didático? Como pensar aulas diferentes se o recurso básico é sempre o mesmo?

[201] **Samantha:** [...] "Recursos", também o professor deve ter acesso a recursos para planejar a aula dele, porque é muito cobrado do professor. Uma das questões aqui, vai vendo o livro didático e planeje sua aula, mas como que vou além do meu livro didático se eu não tiver recursos? Como que eu vou planejar e estruturar minha aula? Não tem como, considerando [o] professor que trabalha 40 horas semanais.

Na sequência abaixo de interações entre Branca, Cynthia e Murilo, as agentes da pesquisa comentam a respeito da necessidade de o material didático refletir não somente a faixa etária e o nível educacional das alunas, mas também seus contextos sociais, culturais e econômicos. Quando Branca tensiona as motivações - ou a falta delas - para se aprender línguas nos contextos públicos e privados, Cynthia compartilha sua experiência como educadora de língua em uma escola pública tendo de usar um material que não é sensível ao seu contexto de atuação. É com base na

importância da sensibilidade ao contexto, às alunas, às suas crenças, aos seus corpos e histórias, que Murilo também salienta o fato de haver materiais didáticos que carregam preconceitos de diversas ordens; o que demanda, assim, uma constante leitura crítica das educadoras na seleção, confecção e uso desses materiais.

[222] **Branca:** “Não conceder apenas suporte em dois ou a primeira língua”, mas uma concepção de mundo que contribua para sua formação de um indivíduo. Isso está incluso naquilo de capital cultural que é você tirar o aluno, que é você dar uma identidade social ao aluno. Ele não ficar só com o que ele conhece, mas ele mover. Se você pega dois alunos, os dois tem 8 anos, e se você pega um aluno que sempre viveu na casa dele e ele não sai de casa; você pega outro aluno que já foi para outras cidades, conheceu coisas novas, ele foi no cinema, foi fazer coisas diferentes, esse aluno vai estar, razoavelmente, em um nível acima, culturalmente falando. Então, a gente tem que preparar o material que não só seja confortável para o aluno, mas para que ele possa levar o aluno além e fazer um gancho com o que ele já conhece. Como estava dizendo, é importante você conseguir separar cada material para cada contexto social, por exemplo, foi o que eu comentei no grupo, não tem como você pegar o mesmo material didático de um aluno de mais de 8 anos e usar o mesmo material didático, por exemplo, para um aluno do [nome de instituição básica privada suprimido], de 8 anos, porque os contextos sociais deles são totalmente diferentes. Então, se você contar, por exemplo, uma coisa que um aluno de contexto social periférico não conhece, ele vai falar: “mas eu nunca vi isso”, “não vou usar para nada na minha vida”, o que é algo que muita gente [professores] escuta. Tem sala de aula é o que mais a gente escuta: “não quero aprender inglês porque não vou sair nunca do Brasil”, “para que que eu vou querer aprender isso?”

[223] **Cynthia:** Com experiência pessoal, eu posso falar. Eu dou aula em uma escola pública com o material do [nome de instituição básica pública suprimido] e eles nunca tiveram esse suporte antes. Foi muito difícil, está sendo muito difícil. Eles não estão se adequando tão bem quanto o esperado.

[224] **Murilo:** Sobre o material didático, garantir que o material didático sem viés preconceituoso de falatório ou denigra, de qualquer forma, nem que seja implícita sobre grupo social, cultural ou qualquer aspecto linguístico de qualquer povo.

[225] **Cynthia:** Que nem você, tem um livro de história que é sempre assim sobre imagens da África como de dor e de sofrimento, sendo que isso não é um trato, isso não é um recorte real da sociedade. Pessoal sempre com aquela mesma visão fechada ou mesma coisa que é para mostrar tipo pessoas autistas, como sendo indefesas esse tipo de coisa.

[226] **Branca:** Proibir estereótipos, no geral, né...

No que diz respeito aos *recursos* específicos para aulas de línguas, Ru observa que outras disciplinas dispõem de recursos e atividades que extrapolam o espaço físico da sala de aula e, assim, ele propõe que as educadoras de línguas incluam “palestras, atividades interativas, que pudessem ir por esse viés, também”. Mais a diante, na mesma passagem, o agente da pesquisa nota que o conhecimento avaliado em aulas de línguas é distinto do de outras disciplinas, o que demanda recursos, tempo e instrumentos específicos.

[664] **Ru:** [...] “Propor atividades interativas e culturais voltadas para o ensino de línguas”, porque, muitas vezes, nós temos olimpíadas de matemática, de ciências, mas não tem nada voltado para o ensino de línguas. Então, pensar em palestras, atividades interativas, que pudessem ir por esse viés, também. [...] Então, a gente sabe que avaliar línguas não é como uma avaliação comum; teria que avaliar a oral, a escrita, a fala. Então, o professor teria esse direito. A instituição não pode pedir que seja somente uma prova no final do bimestre. O professor ficaria livre para escolher como avaliar o aluno. Seria isso.

Esse conjunto de experiências das agentes da pesquisa revela tanto a precariedade de recursos ofertados a elas para promoverem uma educação linguística quanto a defesa pela expansão dos tipos de recursos, a diversidade de ideologias impressas neles e a sensibilidade ao contexto e às alunas. Por fim, também há relatos relativos à especificidade de recursos voltados a educação linguística.

5.1.6 Agressão

As agentes da pesquisa relataram que suas experiências em contextos educacionais também são, infelizmente, carregadas de situações de *agressão*. As passagens que selecionei para exemplificar este tipo de experiência são de agressões sofridas por aquelas que as relatam, seja na posição de educadoras, seja na posição de alunas. Tanto a experiência de Branca de neve quanto a de Luiz evidenciam situações diárias, que podem ser temporalmente breves, mas emocional e psicologicamente duradouras.

Branca de neve conta sobre o dia em que só não foi agredida por um aluno do primeiro ano porque as coleguinhas a salvaram. “Se não fosse a turma ir para cima, juntar e tirar ele, eu tinha apanhado. Olha, primeiro ano.” Outros tipos de agressão e seus efeitos nas educadoras são relatados por Luiz, quando ele diz, por exemplo, “eu já vi muitos professores afastados por pressões psicológicas tomando remédios, professores que têm as latas de lixo jogadas em suas cabeças; eles [alunos] as deixam em cima da porta. Tachinhas embaixo do banco. Coisas terríveis.” A classificação desses casos como ‘coisas terríveis’, aos olhos de Luiz, sinaliza que, embora recorrente, essas situações não foram naturalizadas em contextos educacionais.

[73] **Branca de neve:** direito de estudar. Ano passado, eu trabalhava com turma do primeiro e segundo ano do ensino infantil e teve um aluno do primeiro ano que quase me agrediu. Assim, eu fiquei em choque, porque pior

que ele era fortinho e fiquei com medo. Porque tinha uma menina ela ficava sentada na frente, mas ela ficava rindo e, mas aí ele não gostava, porque ele achava que era dele que ela estava rindo. Eu falei pra ele, expliquei que não era com ele, mas aí ele não entendia que não era com ele e ele gosta de atentar todo mundo, mas aí quando é com ele, ele não gosta, né? Aquilo, ele pegou a cadeira e foi jogar na menina. Aí eu falei que não podia. Então ele falou “eu vou te bater” e veio para cima de mim e ele é bem fortinho [risos]. Se não fosse a turma ir para cima, juntar e tirar ele, eu tinha apanhado. Olha, primeiro ano.

[380] **Luiz:** Ó, visando não abrir brechas para políticos safados já venho falando para deixar bem claro ter sua integridade física e mental garantida isso inclui qualquer coisa que vem atingir o professor. Porque eu já vi muitos professores afastados por pressões psicológicas tomando remédios, professores que têm as latas de lixo jogadas em suas cabeças; eles [alunos] as deixam em cima da porta. Tachinhas embaixo do banco. Coisas terríveis. Sou egresso de colégio público.

Contudo, é necessário ter a consciência que esses comportamentos violentos são multifacetados e originam-se de diferentes grupos. Dois exemplos de como educadoras também infligem dores nas alunas são os relatados por Isa. Ao comentar sobre constrangimento e opressão em sala de aula, a agente da pesquisa diz que “Giz dói? Giz não dói, mas imagina um apagador na sua cabeça. É questão de pensarmos: não precisa humilhar, não precisa constranger.” Apesar de a dor física não poder ser desconsiderada, Isa chama a atenção para a dor simbólica e o significado por trás da agressão.

[682] **Isa:** Uma das coisas que nós colocamos aqui foi “não humilhar, constranger ou agredir os alunos”. Eu tive uma professora que tacava giz na cabeça dos alunos para eles prestarem atenção. Giz dói? Giz não dói, mas imagina um apagador na sua cabeça. É questão de pensarmos: não precisa humilhar, não precisa constranger.

Assédio é o outro tipo de agressão relatado pela mesma agente da pesquisa, na passagem abaixo. Aqui, abro parênteses para lembrar que ouvir esta fala da Isa, durante uma das oficinas, foi um dos motivos que me fez repensar o projeto desta pesquisa - tal como discuti na “Segunda nota: pesquisando, (con)vivendo e transformando”, no capítulo introdutório. Quando Isa compartilhou esta sua experiência, sua voz ficou embargada e seus olhos lacrimejaram levemente.

[682] **Isa:** [...] “Não assediar”. Meninas, principalmente. Eu já vi casos, já presenciei casos, já passei por casos de assédio, principalmente com as mulheres, o que deveria ser terminantemente caso de expulsão de professor. Isso é ridículo em pleno 2019, século XXI, mulher ainda sobre assédio dentro do ambiente acadêmico. Isso é ridículo. Meninas, infelizmente, ainda temos uma sociedade machista. Caramba, a maioria desta sala é formada por

mulheres, uns 90%, quantas daqui já sofreram assédio? Sério. Levanta a mão, por favor, quantas daqui já sofreram assédio... de professor, na rua, em qualquer lugar. Gente, quase unanime. Isso é ridículo. Principalmente no ambiente acadêmico, em que estamos estudando para ser “alguém”, como se já não fôssemos, mas você está estudando para ter um futuro; principalmente quando vem de professor, alguém que deveria te respeitar. Isso é inaceitável. Deveria ser caso de expulsão, demissão de professor na hora. Isso é extremamente para nós que sofremos, porque é algo que te constrange e, geralmente, nós não denunciemos, o que é um erro, por sabermos que não vai dar em nada. Já houve caso aqui na [nome da universidade suprimido] e não deu em nada. O professor foi transferido, mas se ele não faz aqui ele vai fazer em outro campus. Ele faz em qualquer lugar, não vai mudar a postura de professor assediador. A [nome da universidade suprimido], acredito eu, deveria ter uma base para cuidar, auxiliar, os alunos e professoras, porque têm também aquelas que já sofreram assédio de colegas, deveria auxiliar de alguma forma psicológica, porque isso traumatiza. Isso não é aceitável.

[683] **Kátia:** Só para finalizar. Eu estou no primeiro ano de letras e já escuto de colegas “tal professor tem fama de assediador, toma cuidado” e, eu acho, que se você tem um professor assim na universidade, ele já não devia estar lá. Você não deveria ter um professor desse dando aula, que tenha fama e histórico de assédio. Acho que isso é inaceitável. Então, se você escuta isso de fama e te manda tomar cuidado, como ela falou, precisa ter um órgão aqui dentro para cuidar disso.

Essas “pequenas” violências cotidianas carregam um poder simbólico estridente. No processo de escrita desta seção, noto, por exemplo, que entendê-las como ‘pequenas’ revela justamente um silencioso processo de naturalização delas, não porque elas passam a doer menos, mas porque são mais recorrentes e, concomitantemente, passamos a tomá-las como dadas. Essa reflexão dialoga tanto com Hannah Arendt (1999) quanto com Nelson Maldonado-Torres (2008).

A filósofa e o educador compartilham do entendimento de que caminhamos, enquanto sociedade, para uma intensificação da “banalidade do mal”, nas palavras de Hannah Arendt (1999), e um mergulho em um “paradigma de guerra”, que, nos termos de Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 3), refere-se a “um modo de conceber a humanidade, o conhecimento e as relações sociais que privilegiam conflitos e guerra”. A guerra da qual o educador nos fala não é de exércitos que invadem territórios distantes e assassinam corpos desconhecidos; é uma guerra que acontece em casa, cotidianamente, entre nós.

5.1.7 (De)colonialidade do saber

As agentes da pesquisa também comentaram a respeito de experiências relacionadas à *(de)colonialidade do saber*. Experiências essas que, por um lado, questionam a matrix colonial que tem ditado saberes considerados válidos, científicos e relevantes; e, por outro lado, relatam e projetam outras dinâmicas e arranjos que contribuem para a decolonialidade do saber. Entendo que ambas partem da compreensão de que "ninguém tem acesso a uma verdade última e, conseqüentemente, nenhuma pessoa (ou coletivo, igreja ou governo), de direita ou de esquerda, pode oferecer uma solução para toda a população do planeta" (MIGNOLO, 2007, p. 458).

Don, Paraguai e Andressa revelam a frequente disparidade entre o título que algumas educadoras possuem e a educação que promovem. O que me parecem revelar é a necessidade das educadoras terem consciência sobre quem educam e quem as educam, concomitantemente (FREIRE, 2001). Quando Andressa afirma, por exemplo, "o professor que eu tive, que tinha doutorado, ele era tão humilde que nem parecia que tinha doutorado", ela imprime a mensagem de que quanto mais alto na titulação, mais distante da realidade do chão da sala de aula, mais desconexo das demandas e das alunas. Sua passagem, relatada à época em tom de surpresa, evidencia as poucas oportunidades em que Andressa se deparou com uma educadora doutora "tão humilde". A sequência de interações abaixo, entre Don, Paraguai e Andressa, veicula a mensagem de que titulação não é sinônimo de educação de "qualidade", aos olhos de algumas alunas. A educação linguística de "qualidade"/esperada é aquela no qual as educadoras se colocam também em uma posição de humildade para também aprenderem enquanto ensinam (FREIRE, 2001).

[78] **Don:** Entramos naquela fase do doutorado, ter um conhecimento muito alto que aí você não consegue transmitir isso para o aluno, entendeu? Ou, às vezes, por você ser, eu sinceramente quero ser um professor, que nem a maioria aqui, às vezes, tem que tomar cuidado para não cair no pecado do conhecimento, entendeu? Você deseja mostrar.

[79] **Paraguai:** Mas dependendo do texto que você pega, o aluno vai ler, eu falando por experiência própria, ele se sente burro porque ele não saca daquele negócio, daí ele fica: "pô, será que eu sou burro?".

[80] **Andressa:** Tinha professora que tinha mestrado, ela era dona da razão. Ela sempre estava certa e o professor que eu tive, que tinha doutorado, ele era tão humilde que nem parecia que tinha doutorado. Ele sabia falar com você, você está com um grupo de professores ele fala uma tão formal, daí está vendo aquele outro professor, ele já falava de uma outra forma. Ele sabia

falar era a maneira em que se comportava era lindo de se ver e ele trata os assuntos polêmicos que possam gerar discórdia.

Sobre educadoras abertas aos conhecimentos e leituras de mundo das alunas, Lainy relata, na passagem abaixo, que para muitas educadoras tem "que estar ao pé da letra, o que está no livro". Nesse sentido, Isa complementa que, por vezes, pontos de vista são rotulados como errados. O que as agentes da pesquisa nos revelam são traços de uma colonialidade do saber; um saber prescritivo, inquestionável e que é muito mais "transmitido" do que construído (FREIRE, 2001).

[215] **Lainy:** [...] "não se limitar ao livro didático", aqui a gente tem que dar um exemplo. Falando outro dia dos alunos que na interpretação de texto, uma palavra, o professor não aceitou porque era um sinônimo e não a palavra em si. Então, a gente não deve se limitar a resposta que vem dada para a gente. Muitas das vezes a interpretação, o jeito do aluno escrever, assim, de se expressar de acordo e falar o que ele entendeu de certa matéria, de certo conteúdo, ou atividade, já dá para a gente pegar. A gente entende, mas para muitos têm que estar ao pé da letra, o que está no livro e eu acho que isso restringe muito...

[682] **Isa:** [...] Alguns professores não nos deixam expor [nosso ponto de vista], e se deixam, acabam taxando como errado.

Movendo de experiências um tanto quanto gerais sobre leituras de mundo e a aceitação delas pelas educadoras, as passagens seguintes, de Leo e de Paula e Geovane, sinalizam instâncias de decolonialidade do saber, no que diz respeito "[à] desinvenção do mito do monolinguismo [e à] quebra de primazia do modelo do falante nativo" (DUBOC, 2020, p. 163) da língua inglesa. Em ambas as passagens, as agentes da pesquisa reconhecem que a diversidade, mais do que uma escolha, é constituinte e intrínseca nas práticas de linguagem e nas identidades construídas a partir delas.

[268] **Leo:** O que me vem na cabeça é, por exemplo, no caso do inglês, ele vai ensinar, mas ele não pode exigir um padrão, ele não pode exigir que a gente fale como um nativo. Então, tem que respeitar que existe no caso do inglês esse *world English*, que a gente usa e que não é porque que eu pronuncio de um jeito que está necessariamente errado. Então, tem que englobar um pouco mais a diferença...

[615] **Paula:** Acho que o fato de sermos professores de inglês faz com que precisamos explicar que tem vários ingleses, de vários países.

[616] **Geovane:** Também aprender o inglês para fazer uma comparação com a nossa própria cultura. Que o inglês é uma forma de, um eixo de dimensão intercultural.

A decolonialidade do saber também pode ser ilustrada a partir da experiência em sala de aula relatada por Célia. Neste caso, diferentemente dos anteriores, Célia narra como promove uma perspectiva de ensino colaborativo nas suas aulas, a partir da perspectiva docente. Embora ela reconheça o intercâmbio entre educadoras e alunas, tal como indicado no trecho "Eu sei alguma coisa que você não sabe, mas você sabe algo que eu não sei", a agente da pesquisa indica ainda estar, de certo modo, orientada por uma colonialidade do saber, quando afirma que "mas eu ainda sou autoridade em sala. Eu ainda sei, talvez, algumas coisas a mais que você." As "coisas a mais" que Célia afirma saber são, na verdade, "coisas" supervalorizadas na e através da matrix da modernidade.

[692] **Célia:** Até pensando no que fazemos, Vivian também adota isso, que é o ensino colaborativo. Eu sei alguma coisa que você não sabe, mas você sabe algo que eu não sei. Nós podemos trocar coisas, conhecimento, mas eu ainda sou autoridade em sala. Eu ainda sei, talvez, algumas coisas a mais que você. Então, você precisa saber que você é o aluno e o professor é o professor, embora vocês possam ter essa troca constante de conhecimentos. O professor nem sempre tem o conhecimento de tudo; você também poder colaborar com o conhecimento do professor. Quando falamos que estamos na era digital do conhecimento, é reconhecer que o aluno tem acesso a informações que o professor não tem. Então, mais do que nunca, acho que temos uma troca de informações, mas sempre lembrando de que cada um no seu papel.

Em linhas gerais, quando na posição de alunas, as agentes da pesquisa demonstram poder de crítica das instâncias de colonialidade do saber relativas à educação linguística. Considerando que os "cânones são dispositivos de poder que servem para 'fixar' o conhecimento em determinados lugares, tornando-o facilmente identificável e manipulável" (CÁSTRO-GÓMEZ, 2007, p. 84), as agentes da pesquisa desestabilizam alguns cânones ao defenderem trazer à educação linguística outros sotaques, culturas, povos e experiências de vida, que deterioram o "mito do monolinguismo" (DUBOC, 2020, p. 163). Contudo, ao discutir essas instâncias da posição docente, observo que ainda há resquícios de uma colonialidade do saber, por exemplo: "[...] mas eu ainda sou autoridade em sala. Eu ainda sei, talvez, algumas coisas a mais que você".

5.1.8 (Im)parcialidade docente

Por um lado, o argumento pela imparcialidade docente possui motivações distintas, as quais são: proteção das próprias educadoras (e.g., passagem 90), e apresentação de ideologias distintas sem interferência na discussão das alunas (e.g., passagens 206, 664 e 694). Por outro lado, quando a parcialidade e o envolvimento das educadoras é ensejado, este acontece ora pelo reconhecimento de não haver pessoas ou instituições desprovidas de ideologias (e.g., passagem 411), ora pela responsabilidade ética e social, intrínseca à docência (e.g., passagens 606, 607 e 609).

A experiência de Andressa, abaixo, indica que a proposta de imparcialidade docente nem sempre é motivada para silenciar e oprimir as educadoras. Com base na situação narrada pela agente de pesquisa, não expressar sua opinião funciona como mecanismo de proteção a ataques que questionam sua atuação profissional em razão de suas orientações ideológicas. Todavia, embora a intenção de Andressa seja genuína, i.e., proteger as educadoras de ataques, as consequências seriam as mesmas: silenciamento e opressão de suas opiniões particulares. No caso do exemplo abaixo, as opiniões políticas nem foram expressas em sala de aula, mas foram trazidas para esse espaço por alunas para questionarem a atuação docente.

[90] **Andressa:** Porque mano, querendo ou não, se o professor, às vezes, de certa forma, ele não se mostrar imparcial, assim, ser o primeiro alvo daquele discurso de ódio de aluno. Eu tive professores no meu ensino médio, que, assim, por opiniões políticas deles, que eles colocam no Facebook e não dentro de sala de aula, alunos estavam falando que tipo... Tipo assim, por exemplo, eles passaram uma prova para a professora de sociologia e eles conheciam ela como a comunista, a marxista, a doutrinadora e tal e aí um certo aluno ele tirou uma nota baixa na prova e ele saiu falando que ela estava fazendo isso porque era contra os pensamentos de política dela, entendeu?

A partir de suas experiências, Patrick, Jussara e Ru comentam, em seguida, que educadoras precisam introduzir e conduzir discussões de temas sem imporem suas opiniões. Patrick, por exemplo, sugere que se “[...] trabalh[e] em conjunto, trabalhar esse conjunto de ideologias religiosas e partidárias porque, claro, você vai fazer o aluno estar preparando para o mundo real...”. A orientação dele está em sintonia com Robin Dunford (2017) e Walter Mignolo (2018) ao nos convidarem a construir um mundo em que outros mundos possam existir. Em outras palavras, construir espaços de educação linguística coloridos, de vários mundos, ao invés de

monocromáticos, de somente um mundo, uma visão singular e homogeneizante da realidade (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo).

[206] **Patrick:** Bom, o segundo é “não ideologias religiosas ou partidárias”. Podemos citar um exemplo que é o sentido de não impor uma só ideologia religiosa, partidária, mas falar das que existem, desse conjunto de ideologias religiosas, partidárias, sociais e tudo mais. Assim, não focar em uma só e impor isso ao aluno, como: essa é a certa essa e essa é a errada. Então, siga essa, que é certa; e não siga a outra, que é a errada. Do contrário, trabalhar em conjunto, trabalhar esse conjunto de ideologias religiosas e partidárias porque, claro, você vai fazer o aluno estar preparando para o mundo real...

[694] **Jussara:** [...] Nós vemos muito isso aqui na universidade em tempos de discussões, de polarizações, discussões polarizadas sobre políticas, como as meninas já comentaram sobre isso anteriormente. As pessoas exigem respeito, desde que todos tenham a mesma opinião, mas as coisas não são assim. Eu não posso exigir que me respeitem, se eu não respeito a opinião do outro, sendo ela tão diferente da minha. Então, o que é respeitar se não se aplica a quem pensa diferente de mim? Esse “ter a identidade respeitada” é algo que falamos tanto, mas será que realmente respeitamos a identidade do outro? Será que a nossa é respeitada? É algo complicado de se falar hoje em dia. E a identidade do professor é algo tão exposto à frente de uma sala de aula, uma posição perigosa. Embora nós tentamos nos manter imparcial frente a alguns discursos, não conseguimos fazer cara de paisagem o tempo todo. Então, surgiu a discussão, dois grupos opostos, discutindo um assunto polêmico e eu tenho que ficar com cara de paisagem, não posso manifestar minha opinião; é difícil, mesma pela tensão nós vamos demonstrar um pouco sim

Apesar de algumas agentes da pesquisa se valerem de experiências anteriores para defenderem uma suposta imparcialidade docente, Sofia traz à discussão um exemplo que, no mínimo, enfraquece o mito da neutralidade. Em sua passagem, inserida abaixo, a agente da pesquisa questiona onde repousaria a imparcialidade de contextos educacionais que carregam o termo “cristão” em seus nomes ou *headlines*. Seu excerto possibilita questionar: Sob quais circunstâncias algumas ideologias são silenciadas e outras são tomadas como naturais? Por que certas ideologias, quando veiculadas em grupos que as aceitam de modo inquestionável, não são silenciadas? Por que um contexto educacional pode lucrar contendo o termo “cristão” em seu nome, mas educadoras precisam silenciar suas ideologias?

[411] **Sofia:** A questão da ideologia, ela vai para qualquer instituição. Tipo porque a gente tem exemplo de várias escolas que tem o termo “cristão” na *headline*, mas poderia ser muçulmano ou budista, sei lá, podia ser qualquer coisa. Poderia ser uma ideologia do mesmo jeito assim até que ponto né, é complicado...

Experiências que incitam uma suposta imparcialidade e neutralidade docente são colocadas de lado quando o envolvimento docente é necessário para interromper casos de violência. Na seguinte sequência de interações entre Aline e Inarina, as agentes da pesquisa salientam o papel central de educadoras quando se deparam com comentários homofóbicos, bem como comentam as possíveis consequências tanto do envolvimento quanto do não envolvimento docente.

[606] **Aline:** Nós pensamos assim, nós podemos omitir que o aluno pegou tal coisa de uma pessoa e a pessoa ... não omitir as coisas que estão acontecendo.

[607] **Inarina:** É. Talvez o aluno fez um comentário homofóbico, vai que a gente omite isso e no futuro ele faça agressões. Então, vai ter um histórico desse aluno [porque nós teremos registrado o que ele falou]. “Ah, já tinha esses pensamentos”

[...]

[609] **Inarina:** Então, eu acho que isso deveria ser um dever fazer esse relato. Porque, por quantas vezes essas escolas protegeram futuros delinquentes que ficaram protegidos por um histórico, por ter uma ficha limpa. “Ah, mas ele não tem histórico de violência”. Por quê? Porque o professor não viu ou não registrou isso. Às vezes, o professor não falou com o pai. Talvez se tivesse feito esse registro, o pedagogo teria chamado os pais e falado “olha pai, leva esse seu filho no psicólogo, porque ele precisa de uma intervenção”.

Em linhas gerais, percebo que a imparcialidade é trazida à tona quando convém; quando busca-se evitar discordância ou discussão de pontos de vistas distintos. Do mesmo modo, quando convém, espera-se que as educadoras deixem o manto - ou melhor, mito - da imparcialidade de lado para saírem em defesa de alunas que sofrem casos de violência, agressão e discriminação. Apesar de nesta seção questionar o mito da imparcialidade, entendo que é responsabilidade das educadoras de promover espaços seguros em que as alunas possam se expressar e a comunhão de ideias, mesmo que divergentes, seja almejada. Penso que isso demanda uma atitude de abertura das educadoras, sem julgar pontos de vista como desejáveis ou indesejáveis, certos ou errados, aceitos ou recusados - desde que não firam a existência de outras pessoas.

5.1.9 Agência monitorada

As experiências discutidas aqui evidenciam a tensão entre o cumprimento de normativas educacionais e o incentivo à agência docente. Embora Mateus reconheça que “é muito pouco tempo, tem vários imprevistos, daí você não consegue fechar a

matéria”, ele parece, de certo modo, ceder à pressão das normativas educacionais quando, em seguida, conclui: “se possível, tentar ‘ensinar o que é proposto’”. Em síntese, Mateus reconhece ser uma sobrecarga de trabalho para as educadoras de línguas, mas ainda assim as incentiva a corresponder à demanda.

[195] **Mateus:** [...] na prática, é muito difícil de você dar tudo que tá programado, né? porque é muito pouco tempo tem vários imprevistos, daí você não consegue fechar a matéria, mas, se possível, tentar “ensinar o que é proposto, respeitar a integridade do aluno, tanto física como psicológica”

Essa tensão entre demanda e realidade também é evidenciada na experiência de Luiz, no excerto abaixo, em que ele problematiza entendimentos de que a “escola que vira terra de ninguém”. Essa afirmação de Luiz indica que alguns seguimentos, dentro de espaços escolares, exercitam uma agência, que, para ele, é demasiada, razão pela qual Luiz vai além e conclui: “Então, ao estar dentro da escola, tem que respeitar a constituição, respeitar as leis e elas já tem penas prontas para as atitudes”. Nesse sentido, embora algumas pessoas exercitem suas agências a ponto deste agente da pesquisa as vincularem como em “terra de ninguém”, ele relembra que essa agência é, na verdade, monitorada pela constituição e por leis; mesmo que pouco lembradas, ainda regem aquele espaço ao qual Luiz se refere.

[381] **Luiz:** [...] Não é porque está dentro da escola que vira terra de ninguém. Então, ao estar dentro da escola, tem que respeitar a constituição, respeitar as leis e elas já tem penas prontas para as atitudes.

Muitas dessas leis e regras que monitoram a agência, em especial, a docente, fazem referência, na maioria das vezes, ao conteúdo ensinado (e.g., passagem 664 e 681), a como ele é ensinado (e.g., passagens 642 e 643), ao registro do que acontece em sala e nos contextos educacionais (e.g., passagens 664 e 681).

[664] **Ru:** [...] Então, o professor pode escolher o método, desde que seja embasado na BNCC e referenciais curriculares.

[642] **Inarina:** Sim, mas acho que também vai do professor. Todos aqui da nossa sala, por exemplo, têm condições de pensar em temas transversais para trabalhar em sala de aula. Nós já temos esse costume.

[643] **Paula:** Acho que o tema transversal também serve para captar a atenção do aluno. Você escrever isso na lei, na regra, o professor ia ser obrigado a ver no seu contexto qual a necessidade, o tema, a se trabalhar. Depende de contexto para contexto.

[664] **Ru:** [...]“Controlar a frequência dos professores e dos alunos”, porque têm professores que chegam atrasados, têm alunos que chegam atrasados. Então, estar sempre olhando para eles.

[681] **Isa:** Em questão dos deveres, “cumprir prazos”, principalmente aqui na faculdade, muitos professores, às vezes por falta de tempo, acabam deixando de colocar notas no sistema, faltas. Aí chega lá no final do segundo semestre, não sabemos se podemos faltar, se vamos reprovar. Questão de prova, também. Fiz prova há um mês e ainda não sei minha nota. [...] “Cumprir o conteúdo programado”, sabemos que o professor passa várias horas estudando, se preparando para a aula, pensando no que falar, mas, às vezes, o professor sai daquilo de uma maneira que vai para um assunto que não é da aula. Não é algo que deveria estar na aula; principalmente na questão de muitos professores - não é uma crítica, mas talvez seja – muita questão política para a aula, mas não correlaciona aquilo com o contexto. Então, mas e o que estamos estudando? Falar de política é totalmente válido, mas relaciona com o que estamos estudando; seria bem legal, seria ótimo.

Percebo haver uma tensão entre o nutrir da agência docente e seu monitoramento por outras pessoas tendo como parâmetros as normativas educacionais. Nas experiências das agentes da pesquisa, essas normativas educacionais são tidas exclusivamente por seu caráter prescritivo do trabalho docente, sem refletir, propriamente, a quem elas servem, qual acepção de educação linguística elas auxiliam a construir e segundo quais interesses. Embora essas indagações não sejam feitas e respostas a elas não sejam explicitamente endereçadas, precisamos "problematizar as formas por meio das quais as forças neoliberais atuam" (NASCIMENTO, 2018, p. 42) e as normativas educacionais são exemplos dessas formas.

5.1.10 Envolvimento interpessoal

O último tipo de experiência que orienta as proposições de componentes éticos pelas agentes da pesquisa refere-se ao *envolvimento interpessoal*. Embora as passagens desse conjunto de experiência pudessem ser lidas e classificadas como relacionadas à postura docente em sala de aula, na minha leitura, elas vão além, ao evidenciarem a importância de se nutrir uma relação de cuidado e de respeito às próximas, nesse caso, às alunas.

[230] **Branca:** E agora vamos falar de proibições. A gente colocou o quesito de “não coagir alunos de maneira alguma durante a aula”, como colocar o aluno em situações constrangedoras e também não nos omitir se estiver acontecendo de aluno para aluno, porque eu tenho certeza que todo mundo aqui já passou por situações de estar sofrendo alguma coisa dentro da sala de aula e pedir para o professor e o professor simplesmente dar as costas

para você; ele fingir que não está nem aí. A gente por ter passado por isso deve se colocar no lugar desses alunos para não deixar passar por esse tipo de coisa, para não deixar isso acontecer [...].

[398] **Sofia:** A gente, por exemplo, tinha culto várias partes do ano, mas, assim, quem não quisesse ir não precisava. Eu lembro que teve uma época que tinha um estudante que era muçulmano. Ele estudava lá e tinha liberdade [para não frequentar os cultos], até porque ele tinha, eu acho, que são cinco vezes no dia, que ele tem que orar virado na direção da Mecca. Ele tinha que sair da sala para fazer isso todo dia, mas eu acho que quem estudava com ele disse que ele só ia. Assim, era tranquilo nesse aspecto, mas eu não sei se todos os colégios são assim.

[681] **Isa:** [...] “Ah, por que o aluno não vem mais na aula? Não vem mais para a faculdade”. Demonstrar que quando estamos na faculdade, acredito eu, que seja uma relação de cumplicidade. Você poder dizer “Professor, eu não entendo isso na sua aula”. Só que quando você não está muito legal o professor também conversar com você “o que está acontecendo?”, “é algo da sua vida pessoal? É alguma coisa na minha aula?”

Branca, por exemplo, relata a iminente vulnerabilidade constitutiva de todos nós e que, em certos momentos, nos faz sofrer. A agente da pesquisa chama a atenção para a importância de as educadoras demonstrarem que se importam com suas alunas, ao reconhecê-las como pessoas que precisam e merecem serem ouvidas. A passagem de Branca está em consonância com a recomendação de Sharon Todd (2020, p. 3) de que “precisamos [enquanto docentes] levar em conta não apenas nossos próprios sentimentos como adultos, mas oferecer um espaço e um tempo educativo para as jovens enfrentarem e começarem a lidar com suas próprias preocupações e inquietações existenciais”. O que Branca e Sharon Todd (2020) aconselham é ilustrado por Sofia, ao comentar sobre a experiência em que alunas narraram para ela como a rotina de um aluno muçulmano foi respeitada e incorporada no dia-a-dia da escola que ele frequentava. Embora Sofia afirme que “era bem tranquilo”, ela reconhece não saber “se todos os colégios são assim”.

Experiências em que o *envolvimento interpessoal* é peça-chave não precisam ser impulsionadas somente por alunas em vulnerabilidade ou por alunas que se orientam por ideologias religiosas que forjem à maioria. O que Isa compartilha é um *envolvimento interpessoal* orientado por práticas de educação linguística que são sustentadas por relações sinceras e abertas entre educadoras e alunas. Esse entendimento já foi evidenciado por Sharon Todd (2020, p. 4), quando ela afirmou que:

há um amplo, ainda que variado, consenso de que a educação ambiental não é meramente sobre o acúmulo cognitivo de fatos sobre os efeitos das

mudanças climáticas, nem está engajada apenas no domínio do intelecto, mas depende do desenvolvimento. relações com o mundo que são ao mesmo tempo sensuais e afetivas.

Em síntese, o *envolvimento interpessoal* não parece ser uma escolha, mas um imperativo, que pode acontecer tanto pelo reconhecimento do outro a nossa frente quanto pela nossa escolha de anulá-lo (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020). Independentemente de como escolhemos nos relacionar com ele, sempre há algum nível de envolvimento. Em contextos de educação linguística esse envolvimento é necessário, urgente e imperativo.

Conforme indiquei no início desta seção, a discussão das experiências das agentes de pesquisa visa a responder à primeira pergunta de pesquisa, a qual é: **Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?** Respondo-a na primeira nota, do próximo capítulo, intitulado “Destes para outros encontros”. Em seguida, centro-me na discussão dos componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa.

5.2 ÉTICAS DOCENTES COEXISTENTES: ENTRE A VIOLÊNCIA E A HUMANIDADE

Ser respeitado independentemente de opiniões políticas, ideológicas e pessoais (190)

Não permitir que opiniões particulares interfiram em processos de avaliações (66)

O propósito desta discussão do material empírico é conhecer “as maneiras pelas quais diferentes histórias locais, concepções e práticas incorporadas de decolonialidade, incluindo a nossa [e a das agentes da pesquisa], podem entrar em conversas e construir entendimentos [...]”, que, ao identificarem e interrogarem “a violência político-epistêmica da modernidade” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 1), imaginem uma possibilidade *outra* de ética docente. Nesse sentido, organizo a discussão desta subseção, a fim de responder a seguinte pergunta de pesquisa: **Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa?**

Considero importante ressaltar novamente que parti dos três âmbitos geralmente referenciados para pensar os traços de (de)colonialidade que atravessam

nossos corpos, a saber: poder (MALDONADO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2018), saber (CASTRO-GÓMEZ, 2007; MALDONADO-TORRES, 2020; MIGNOLO, 2007; 2009; REZENDE, 2019a; REZENDE; GOMES, 2020) e ser (EGIDO; SILVA; ROSA-DASILVA, 2021b; KRENAK, 2020b; MIGNOLO, 2011; WALSH, 2018). Reitero que a distinção que faço deles aqui é meramente didática, tendo em vista que eles se retroalimentam e são, de certo modo, indissociáveis. Paralelamente a eles, categorizei os traços que identifiquei nos componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa, considerando as proibições, os deveres e os direitos³¹. Considero revelante sinalizar que interpreto as proposições de proibições, deveres e direitos como ilustrativas da *dádiva do fracasso* (ANDREOTTI, 2021), em que uso justamente de um instrumento da modernidade (i.e., código de ética) para criticá-lo. Nesse sentido, parto de uma construção de material empírico que ousaria chamar de colonial, ao pensar que o objetivo inicial era a elaboração de uma minuta de código de ética para educadoras de línguas, para encontrar dentro deste próprio material empírico traços que sirvam também para questionar tal elaboração inicialmente proposta.

5.2.1 SER

Nossos corpos físicos recebem e administram as infinitas experiências que nos marcam e transformam nossos seres. Essas transformações podem ser dolorosas e ou prazerosas, sutis ou estridentes, duradouras ou momentâneas; mas um traço que penso que todas elas têm em comum diz respeito aos resquícios da colonialidade, camuflados nas promessas da modernidade, e nas tentativas de decolonizá-los.

As agentes da pesquisa sinalizaram três traços que dizem respeito às proibições endereçadas às educadoras de línguas: *indiferença*, *opressão* e *disruptividade*; quatro traços voltados aos deveres das docentes: *consciência do eu e do outro*, *sensibilidade à diversidade*, *atenção às vozes* e *neutralidade*; e um traço relacionado aos direitos: *reconhecimento da vulnerabilidade física e da existência*. Nos parágrafos seguintes, discuto e ilustro cada um deles, bem como os relaciono às perspectivas de ética e de educação linguística abordadas nos capítulos anteriores.

³¹ Esclareço que as categorias analíticas relativas às proibições, aos deveres e aos direitos podem ser lidas, em síntese, nos quadros disponíveis no Apêndice H.

Em relação às proibições endereçadas às educadoras de línguas, uma das quais está relacionada ao ser é a *indiferença*, cuja única ocorrência é:

Negar ajuda (337)

Embora impositiva em sua natureza, ao considerar que foi proposta circunscrita às proibições, esta ocorrência parte do pressuposto primeiro de que, para *não* negar ajuda, as educadoras de línguas precisam, inicialmente, reconhecer a existência do outro que se apresenta à frente delas e, em seguida, reconhecê-lo como um ser humano que é frágil, sensível e vulnerável (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020). Essa linha de raciocínio permite, por exemplo, também compreender as proibições cujos traços que se busca evitar são os da *opressão*.

Constranger intencionalmente (127)

Qualquer tipo de violência (moral, verbal, física, psicológica) (167)

A educadora Sharon Todd (2003, p. 31) cita Emmanuel Lévinas para argumentar que “o rosto está exposto, ameaçado, como se convidando-nos para um ato de violência. Ao mesmo tempo, o rosto é o que nos proíbe de matar”. É justamente na possibilidade da barbárie que encontramos nossa responsabilidade de evitá-la; na possibilidade de infringir dor no outro que encontramos nosso compromisso com seu bem-estar; enfim, é na possibilidade da dor que escolhemos *esperançar* (FREIRE, 1992). Nesse sentido, reconhecemos na vulnerabilidade do outro a potência com que ele exige o melhor de nós. Traduzindo esta reflexão para os contextos de educação linguística nos quais ousamos entrar, é pela consciência da vulnerabilidade das nossas alunas que encontramos uma demanda silenciosa e estridente delas que exige o nosso melhor, como profissionais e como seres humanos.

Este terceiro traço (i.e. *disruptividade*), diferentemente dos anteriores, não está centrado na individualidade das educadoras de línguas ou na situacionalidade dos contextos educacionais nos quais elas atuam, mas é ilustrativo de resquícios da colonialidade latente no ser docente.

Descumprir com as leis federais, estaduais e municipais no que tange ações ou práticas que são elegíveis a condenação segundo lei e a constituição (188)

Descumprir a carga horária e o currículo (404)

Proibir as educadoras de línguas de serem disruptivas parte do pressuposto de que as normativas e os arranjos que temos em curso estão atendendo às expectativas daquelas com poder de decisão. Nem na redação das proibições nem nas suas apresentações, as agentes da pesquisa tensionaram quais vozes são representadas nas normativas que orientam a educação linguística em seus diferentes contextos e quais vozes são excluídas; quais conhecimentos são supervalorizados e quais são apagados; quais conceitos de línguas são pavimentados e quais são fragmentados. Na minha leitura, trata-se de um traço de *disruptividade* que reflete uma visão única do que seja a aparente garantia de uma educação linguística apropriada (quaisquer que sejam os significados atribuídos a este adjetivo).

A perspectiva ética que impera na proposição de normativas voltadas para os espaços de educação linguística é a utilitarista (BENTHAM, 1776; FABIAN, 2020; MILL, [1961] 1991; RAWLS, 1955; SANDEL, 2009), a qual advoga considerar a maioria em detrimento da minoria. Nesta perspectiva ética, que entendo ter resquícios no campo da educação como um todo e, em especial, aqui, na educação linguística, é justificável o sofrimento de alguns pelo bem-estar de muitos. Conforme argumentei no capítulo voltado a esta orientação ética e a educação linguística neoliberal, essa visão de educação linguística é sustentada por relações institucional e historicamente assimétricas, em que a língua é vista como *commodity*, ou seja, produto, mercadoria, ao invés de parte constitutiva das identidades das falantes. O terceiro traço de proibições, i.e., *disruptividade*, é ilustrativo desse tipo de relações.

Os dois primeiros traços de proibições são ilustrativos da *dádiva do fracasso* (ANDREOTTI, 2021), visto que, por uma perspectiva decolonial (EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021; KRENAK, 2020b; MIGNOLO, 2011; WALSH, 2018) e pós-moderna (BAUMAN, 1993), poderia justamente criticar e colocar em cheque a elaboração de proibições endereçadas a educadoras de línguas. No entanto, ao discutir o conteúdo veiculado nesses traços (i.e., *indiferença* e *opressão*), noto que as agentes da pesquisa usaram desta oportunidade nas oficinas para enfatizar a humanidade, a subjetividade e a singularidade e, consequentemente, a responsabilidade de umas para com as outras. Por outro lado, o terceiro e último traço (i.e., *disruptividade*) funciona justamente no sentido contrário, ao buscar a manutenção e o status quo dos documentos, instituições e práticas que orientam a educação e a educação linguística.

No que concerne aos traços propostos como deveres de educadoras de línguas, houve quatro, nomeadamente: *consciência*, tanto do *eu* quanto do *outro*, *sensibilidade à diversidade*, *atenção às vozes* e *neutralidade*. Sobre a *consciência do eu*, o que entendo que poderia ter sido proposta como um direito, foi entendido pelas agentes da pesquisa como dever:

Não se submeter a uma remuneração indigna ou aviltada (62)

Essa proposta me faz refletir se as educadoras de línguas têm a livre escolha de não se submeterem a uma remuneração indigna, se realmente se trata de uma *escolha* ou de uma *necessidade* iminente em uma sociedade que constantemente desvaloriza a profissão docente (ERLACHER, 2009). Introduzir a questão da remuneração adequada como dever das educadoras de línguas transfere a responsabilidade principal de outros agentes responsáveis, por exemplo, pela elaboração e manutenção de planos de carreira docente.

Sobre a *consciência do outro*, alguns deveres são elaborados e lanço mão de dois deles, que são ilustrativos:

Respeitar os direitos de seus alunos e colaboradores da instituição a qual está vinculado (173)

Respeito ao aluno (433)

Entendo que o respeito é alcançado, principalmente, pela *consciência do outro*; consciência essa que encontra características comuns tanto na ética da alteridade (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020) quanto na ética decolonial (BARTHOLOMEW, 2020; DUNFORD, 2017; HAKER, 2019; HUTCHINGS, 2020; MALDONADO-TORRES, 2008; ZEMBYLAS, 2020), uma vez que ambas desafiam relações de opressão, subjugamento, silenciamento e aniquilamento. Ambas perspectivas éticas buscam reconhecer e valorizar as diferenças, ao invés de aniquilá-las. É sensibilizado pela passagem de Hannah Arendt, de que “há muitas coisas consideravelmente piores do que a morte” (ARENDDT, 1999, p. 23), que reflito sobre as danosas consequências da *não* consciência do outro, do apagamento da sua existência e das cruéis tentativas de não vê-lo, não ouvi-lo e não senti-lo. É em um contexto que supervaloriza o capital e a sua lógica (i.e., educação linguística neoliberal), que o outro não basta existir, precisa produzir. Nesse sentido, a acepção de respeito aqui veiculada é aquela

segundo a qual todas as pessoas merecem ser vistas em suas individualidades e celebradas em suas diversidades, independentemente do que e do quanto produzam para os seguimentos da sociedade em que participam.

Intrinsecamente relacionado à *consciência do outro* está a *sensibilidade à diversidade*, cujas propostas das agentes da pesquisa caminham para o reconhecimento das individualidades do outro, que, neste caso, pode tanto ser as alunas quanto quaisquer outras que habitam e constituem espaços de educação linguística. Abaixo, ilustro esta categoria com duas passagens:

Respeitar as diferenças (78)

Cultural awareness - respeito pelo contexto sócio-histórico-cultural do aluno (165)

Entendo que este traço traz à discussão a subjetividade e a unicidade de cada pessoa, tal como discutidas segundo a ética da alteridade (BAUMAN, 1993; BERNSTEIN, 2002; CARRIERE, 2007; LARGE, 2015; TAKAKI, 2021; WALDENFELS, 2002; WYSCHOGROD, 2002). A perspectiva de ética que parece estar veiculada nessas proposições nos convida a reconhecer a infinitude do outro e impossibilidade do eu de conhecê-lo sem a abertura dele. Nesse sentido, a consciência cultural - tal como veiculada na proposição 165 - torna-se possível quando educadoras de línguas reconhecem que ainda precisam aprender mais com suas alunas e colocam-se abertas a tal aprendizado, que precisa ser sincero, constante e genuíno.

Tempos inéditos que nos impelem violentamente a ver a diversidade e reagir a ela: acolhendo-a em seu movimento, nas possibilidades dos ventos que ela nos traz; ou negando-a, tentando silenciá-la, sublimando-a no medo da diferença, na insegurança diante do novo. Mas tem sido cada vez mais difícil fingir que o mundo é homogêneo, que o tempo é linear, que os sujeitos um dia serão maduros, fixos, constantes, previsíveis (JORDÃO, 2021, p. 342).

A passagem acima, assinada pela linguista aplicada Clarissa Jordão, evidencia que a discussão sobre a diversidade não é pauta antiga ou do futuro, mas do hoje; uma pauta que traz consigo a necessidade de reconhecer todas as atrocidades cometidas sobre corpos subalternizados (i.e., patologizações de corpos não identificados como binários e (silenciamento frente a) aniquilamentos de indígenas e pessoas negras), a fim de reconhecer e celebrar as individualidades. Assim, a *consciência do outro* pode ser entendida como uma postura ética de manda do eu o

reconhecimento da limitação e a responsabilidade pelo outro, com quem o eu tem muito a aprender.

Outra categoria de proposições que me parece se distanciar de traços coloniais, ao passo que se aproxima daqueles decoloniais, é *atenção às vozes*. Nesta, as opiniões e, conseqüentemente, as experiências, as existências e as leituras de mundo das alunas são reconhecidas, ouvidas e legitimadas.

Dar ao aluno seu lugar de fala (401)

Respeitar a opinião dos alunos (456)

Se realmente há coisas consideravelmente piores do que a morte, como alerta Hannah Arendt (1999), não ser ouvida e não ter sua voz reconhecida e valorizada - dentro e fora da sala de aula de línguas - certamente estão no rol das ações que, diariamente, matam e tiram a vontade de viver, daquelas que buscam *com-viver* e se expressar. Paralela a essa discussão, é necessário, no meu entendimento, comentar e refletir sobre a escolha de linguagem das agentes da pesquisa para a redação dos deveres indicados acima. Quando se busca “*dar* ao alun[a] seu lugar de fala” (ênfase adicionada), parte-se do entendimento que a aluna não tem lugar de fala e precisa que alguém em uma posição superior - aqui está implícita a figura da educadora de línguas - precisar *dar* esse lugar de fala a ela.

Meu argumento é de que as alunas já possuem vozes, lugares de fala e opiniões, o que ainda precisamos - na coletividade, enquanto educadores de línguas - é *reconhecer e ter a humildade de ouvir* as diferentes experiências, vivências e falas, que representam diferentes corpos, lutas, angústias e conquistas. O desafio, assim, não é o de respeitar as opiniões das alunas como se fossem todas iguais, mas, sim, respeitá-las principalmente quando elas são diferentes das nossas.

Dito de outro modo, é igualmente urgente lutar por uma expansão dos lugares de escuta sensível (SILVESTRE, 2017) dessas diferentes vozes, mas a tensão me parece surgir quando reflito: Como garantir o tempo necessário para expandir esses lugares de escuta sensível - o que demanda tempo, intencionalidade e uma intensificação das relações humanas - ao passo que também é orientado que as educadoras de línguas cumpram as leis, orientações, diretrizes e carga horária?

Houve somente uma proposição de dever às educadoras de línguas que classifiquei como pertencente ao traço da *neutralidade*, a saber:

Ser imparcial (245)

No meu entendimento, essa sugestão é ilustrativa da colonialidade do ser (EGIDO; SILVA; ROSA-DA-SILVA, 2021; KRENAK, 2020b; MIGNOLO, 2011; WALSH, 2018), ao partir da aparente percepção da possibilidade de imparcialidade. Nossas escolhas são minadas de ideologias, frutos de leituras sempre parciais das realidades e culminam na criação ou manutenção de formas de ser e de existir no mundo. Para aquelas que nela acreditam, a imparcialidade pode, superficialmente, ser entendida como um caminho mais fácil de ser trilhado. No meu entendimento, e aqui corroboro outros autores (FREIRE, 1968; SIQUEIRA, 2018), quem opta pela trilha da dita imparcialidade, na verdade, já escolheu de qual lado está; e este sempre é o do poder hegemônico e homogeneizante, sempre é do lado daquelas que já detêm o poder e buscam sua manutenção. Costumava dizer às minhas alunas do curso de graduação em Letras Inglês que o dia em que fosse exigida a imparcialidade docente, eu não poderia nem mesmo entrar na sala de aula, porque os feixes de poder e as ideologias atravessam todos os corpos - e o meu nunca esteve isento.

Em relação aos direitos que identifiquei como relativos ao ser, eles dizem respeito ao *reconhecimento* tanto da *vulnerabilidade física* quanto da *existência* das docentes. Quando as agentes da pesquisa propõem o *reconhecimento da vulnerabilidade física* das educadoras de línguas como um direito que precisaria ser garantido a elas, noto haver uma preocupação por parte das participantes sobre a segurança física das educadoras, reflexo de um contexto social que tem se tornado ainda mais corrosivo da integridade mental e física docente, quando nos deparamos, por exemplo, com a desvalorização docente no país (ERLACHER, 2009), casos cada vez mais recorrentes de agressão (OLIVEIRA, 2014) ou abandono da profissão (WAGNER; CARLESSO, 2019). É esse contexto como pano de fundo que nos auxilia na compressão da necessidade de direitos como os propostos abaixo.

Sentir-se mental e fisicamente seguro (384)

Ter sua integridade física e mental garantida (179)

Esse mesmo contexto social figura como pano de fundo para os direitos relacionados ao *reconhecimento* da *existência* das educadoras de línguas, direito exemplificado pelas proposições 190 e 240, abaixo. O entendimento de *existência*

aqui veiculado tem como base as discussões de Emmanuel Lévinas ([1988] 2020) sobre o outro. Vale lembrar, como discutido em um dos capítulos anteriores, que o filósofo naturalizado francês propunha entender a relação do eu com o outro como uma resposta a uma demanda ética, segundo a qual o outro, em toda sua vulnerabilidade e potência, exige do eu o melhor que posso oferecer, o que implica, nesse sentido, reconhecer o outro na sua existência e na sua vulnerabilidade. Somos eticamente responsáveis uns pelos outros.

Ser respeitado independentemente de opiniões políticas, ideológicas e pessoais (190)

Respeito no exercício de sua profissão (240)

Em linhas gerais, ao discutir as proposições das agentes da pesquisa relativas ao ser, noto coexistir traços éticos distintos. Por um lado, há aquelas proposições próximas de uma perspectiva utilitarista (BENTHAM, 1776; FABIAN, 2020; MILL, [1961] 1991; RAWLS, 1955; SANDEL, 2009) e colonial que impulsiona uma visão de educação linguística neoliberal (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo; DE COSTA, 2018; NASCIMENTO, 2018; WINDLE, 2010; 2019, para citar alguns), como, por exemplo, na argumentação de que as educadoras de línguas devem ser imparciais (excerto 245) e seguir as normativas educacionais (excertos 188 e 404). Por outro lado, há proposições que valorizam uma consciência tanto do eu (excerto 62) quanto do outro (excertos 78 e 165), e ressaltam que a construção do ser é relacional, infinita e demanda humildade, escuta sensível e envolvimento. Esse segundo conjunto de proposições encontra suas bases em perspectivas pós-modernas de ética (BAUMAN, 1993), que, nesta pesquisa são a da alteridade (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020) e a decolonial BARTHOLOMEW, 2020; DUNFORD, 2017; HAKER, 2019; HUTCHINGS, 2020; MALDONADO-TORRES, 2008; ZEMBYLAS, 2020).

5.2.2 SABER

Assim como na subseção anterior, organizo minhas interpretações dos elementos elaborados pelas agentes da pesquisa nos três grupos, a saber: proibições, deveres e direitos. Nos parágrafos seguintes, comento cada um deles a partir das categorias específicas. *Didática*, *ciência* e *silenciamento* - seja discente ou docente - são os traços constitutivos das proibições no âmbito do saber. O primeiro traço refere-

se à expectativa das agentes da pesquisa de que educadoras de línguas orientem suas abordagens metodológicas inspiradas nas demandas contextuais e perfis das alunas, como evidenciado, por exemplo, nos dois excertos indicados abaixo.

Não se limitar a uma única metodologia de ensino (275)

Não se limitar ao livro didático (277)

Aqui, assim como argumentei ao apresentar a proposição 62, o que as agentes da pesquisa apresentam como proibição poderia ser facilmente introduzido como dever - sem sofrer modificações na redação - ou como direito (e.g., empregar mais de uma metodologia de ensino). Contudo, é necessário salientar que introduzir a questão da metodologia docente como direito, exercício reflexivo que proponho aqui - parte do pressuposto de que outras agentes sociais também teriam responsabilidade, como a administração escolar e políticas públicas de fomento - pensando em escolas públicas - a fim de garantir uma educação e materiais adequados às educadoras de línguas para que pudessem ter esse direito garantido. Contudo, essa não foi a linha de reflexão adotada pelas agentes da pesquisa, mas, sim, uma que parece muito mais responsabilizar e exigir das educadoras uma postura profissional sem tensionar - pelo menos neste momento - quais as condições mínimas necessárias para que essas exigências sejam alcançadas.

No que diz respeito às proibições relacionadas à *ciência*, as agentes da pesquisa demonstram conhecimento sobre práticas recorrentemente orientadas por órgãos de pesquisa (i.e., CEP), ao considerarem antiético o “uso não autorizado de propriedade intelectual” (197) de terceiras e a “divulgação não autorizada da identidade” (301), fazendo referência a conteúdo sigiloso e plágio e a identidade de participantes de pesquisa, respectivamente.

Uso não autorizado de propriedade intelectual (197)

Divulgação não autorizada da identidade (301)

Essas proibições indicadas pelas agentes da pesquisa refletem a frequência com que estudos são conduzidos a partir de experiências em salas de aulas de línguas, os quais, impreterivelmente, demandam interações entre as pesquisadoras e as educadoras dos contextos investigados e, às vezes, as alunas destas. Interações

essas que, quando não bem planejadas a partir de uma perspectiva ética, pode causar mais danos e distanciamentos entre a universidade e a escola do que aproximações (EGIDO, 2019b; TELLES, 2002).

O *silenciamento* também figura como um dos traços relacionados à proibição, excertos que são elaborados tanto com as alunas quanto com as educadoras em mente. Nas entrelinhas do primeiro conjunto de proposições - as quais são ilustradas abaixo pelos excertos 178 e 427, em que as agentes da pesquisa centram-se no *silenciamento discente*, noto que elas elaboram tais proposições como proibições para as educadoras, a fim de garantir a liberdade de expressão das alunas. Proposições dessa natureza partem do reconhecimento de que as educadoras se valem de relações assimétricas, quando nas relações de sala de aula.

Obrigar, por quaisquer meios, seus alunos a concordar com suas convicções políticas, filosóficas, morais e ou religiosas (178)

Não impor crenças e ideologias (427)

Contudo, tendo em vista que as relações humanas são multifacetadas e líquidas, a depender das pessoas e do contexto, aquelas que ora podem oprimir, podem, em outros momentos, serem oprimidas. Dito de outro modo, no conjunto de proposições acima, as educadoras de línguas foram tomadas como aquelas que detém poder para silenciar as alunas, ao passo que no grupo de excertos abaixo - ilustrado pelas passagens 66 e 274, elas são as silenciadas, uma vez que as proibições propõem um descolamento entre o ser da pessoa da educadora e o seu fazer docente.

Não permitir que opiniões particulares interfiram em processos de avaliações (66)

Não expressar ideologias religiosas/partidárias (274)

A lógica que sustenta essas proibições é a mesma expressa nas proposições relacionadas ao dever de ser imparcial (e.g., excerto 245), discutido na subseção anterior. Ambas partem do entendimento de que exista um nível de fazer docente que é completamente desconexo do nosso ser para além da sala de aula. Interpreto que essa aparente objetividade encontra sua base em uma visão de educação linguística e de ética docente mais próxima da educação linguística neoliberal (EGIDO;

TONELLI; DE COSTA, prelo; DE COSTA, 2018; NASCIMENTO, 2018; WINDLE, 2010; 2019, para citar alguns) e da ética utilitarista (BENTHAM, 1776; FABIAN, 2020; MILL, [1961] 1991; RAWLS, 1955; SANDEL, 2009), respectivamente.

Os deveres elaborados pelas agentes da pesquisa são relacionados aos âmbitos *social*, *interpessoal* e *formal - profissional*. As proposições 185 e 334 são ilustrativas dos deveres do âmbito *social* por indicarem a necessidade das educadoras de línguas compreenderem minimamente elementos sociais e contextuais das alunas e dos espaços de educação linguística, a fim de promoverem uma educação que seja “aberta às possibilidades, contingente e dependente do contexto” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 11).

Considerar o contexto social e econômico (185)

Formar cidadãos autônomos e criativos (334)

Para que esse entendimento de educação linguística - que entendo se alinhar ao que argumentei acima como ‘educação linguística *outra*’ e ‘educação linguística decolonial’ - é necessário olhar com sensibilidade para as relações em salas de aula, tal como para os elementos externos que as orientam. Nesse sentido, as agentes da pesquisa propuseram um dever relacionado ao escopo *interpessoal* das relações entre educadoras de línguas e alunas, o qual é ilustrado pelas proposições 164 e 365. Ambas as passagens poderiam ser argumentadas como relacionadas mais diretamente a ‘aprendizado de línguas’. No entanto, minha leitura desse conjunto de dados, a partir das perspectivas de educação linguística supracitada, é de que só é possível “acompanhar o desenvolvimento dos alunos (164)” e “trabalhar em prol do aprendizado e desenvolvimento dos alunos (365)” quando as educadoras de línguas reconhecem a presença e as individualidades das alunas em sala e quando se relacionam com elas. Assim, sem *relação interpessoal* é impossível haver ensino, aprendizado e avaliação, ou seja, educação linguística.

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos (164)

Trabalhar em prol do aprendizado e desenvolvimento dos alunos (365)

O último dever endereçado às educadoras de línguas está relacionado à esfera *formal* da *profissão* que desenvolvem. Em ambas as passagens ilustrativas abaixo

está impresso o entendimento de que a profissão docente é um "projeto impossível, porém necessário" (LOPES; BORGES, 2015, p. 486), uma vez que a educação docente continuada é proposta.

Especialização didática (76)

Manter-se atualizado sobre novas tecnologias e metodologias (367)

Os direitos relativos ao saber fazem referência à *independência* ora do *pensamento*, ora do *conhecimento*. Em ambas as possibilidades, as agentes da pesquisa sinalizam a importância da garantia de espaços de trabalho (i.e., exemplo nas propostas 61 e 160) e de estudos (i.e., exemplo nas propostas 259 e 385) em que as educadoras de línguas sintam-se livres para expressarem suas opiniões e leituras de mundo. Essa abertura às opiniões, especialmente quando distintas e contrastantes, encontra suporte em uma proposta de educação linguística em que outros mundos existam dentro deste (DUNFORD, 2017; MIGNOLO, 2018), o que entendo estar em sintonia com uma proposta decolonial (CASTRO-GÓMEZ, 2007; FANON, 2008; KILOMBA, 2020; KRENAK, 2020A; 2020B; LUGONES, 2008; MALDONADO-TORRES, 2008; 2020; MIGNOLO, 2011; 2017; 2018; REZENDE, 2019a; 2019b; REZENDE; GOMES, 2020; ROSA-DA-SILVA, 2021b; WALSH, 2018; WALSH; MIGNOLO, 2018), que valoriza as vozes, os corpos e as experiências, ao invés de agendas que buscam homogeneizar, silenciar e exterminar quem pensa, faz ou vive diferente do que é imposto como normal, padrão e esperado.

Liberdade de falar o que pensa, sem prejuízo de responsabilidades ulteriores (61)

Liberdade ideológica (160)

Formação continuada (259)

Formação continuada para que o professor esteja apto a trabalhar com diferentes alunos em diferentes contextos (385)

O terceiro e último tipo de direito refere-se à *independência da ação pedagógica*. Neste, as agentes da pesquisa reconhecem a necessidade de autonomia por parte das educadoras de línguas. Uma agência docente com responsabilidade e consciência das pessoas e do entorno, para a seleção de modos socialmente sensíveis para a promoção de uma educação linguística.

Independência na escolha da metodologia (428)

Mais autonomia para elaboração e execução das aulas (454)

Em linhas gerais, no âmbito do saber, as agentes da pesquisa entendem que as educadoras de línguas precisam ter uma *consciência social, interpessoal e profissional*, de modo a empregarem uma *independência de pensamento*, de *conhecimento* e de *ação pedagógica*. É nesse cenário que exigências relativas à *didática*, à *ciência* e ao *silenciamento* também são endereçadas às educadoras. Nesse sentido, o saber docente, quando pensado em termos de proibições, deveres e direitos, é constituído por uma descentralização de visões unitárias e opressoras de saber e por uma ênfase nas relações humanas em contextos de educação linguística, em que a agência docente é valorizada desde que tenha como origem uma sensibilidade contextual e interpessoal.

5.2.3 PODER

Neste terceiro e último conjunto de proposições, volto-me àquelas relacionadas ao âmbito do poder. Assim como nos dois conjuntos anteriores de excertos, apresento-as na seguinte ordem: proibições, deveres e direitos. As agentes da pesquisa sugeriram proibições em termos *interpessoais*, como, por exemplo, nas duas passagens abaixo.

Não usar a sua posição de forma inadequada (84)

Fazer abuso de sua autoridade (126)

Embora o conteúdo dessas passagens seja similar à categoria *opressão*, do âmbito do ser, elas se distinguem porque naquela ocasião foram consideradas proposições que faziam referência ao *ser*, à identidade das pessoas envolvidas, independentemente das posições institucionais que possuem em contextos de educação linguística. Aqui, por outro lado, refiro-me aos excertos que fazem referência explícita à hierarquia institucional, em que as educadoras geralmente possuem uma posição privilegiada em relação às alunas.

Em relação aos deveres, eles são em termos da *instituição*, considerando aqui que a instituição educacional detém poder suficiente para prescrever expectativas

sobre o trabalho a ser desenvolvido pelas educadoras de línguas. Veja, a título de exemplo, as duas proposições seguintes:

Desenvolver seu trabalho dentro dos prazos (244)

Cumprir conteúdo programado (458)

Em ambas as ocorrências as educadoras de línguas parecem-me serem posicionadas como recipientes de decisões tomadas por outras. Assim, o papel que parece restar a elas é o de 'desenvolver' e o de 'cumprir', e não necessariamente o de participar na tomada de decisões. Nesse sentido, argumento que as escolhas dos verbos de ação feitas pelas agentes da pesquisa revelam, de certa maneira, uma colonialidade do poder (MALDONADO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2018), quando considero a posição passiva na qual as educadoras são colocadas em relação aos deveres.

O terceiro grupo está relacionado aos direitos, os quais centram-se na figura das educadoras de línguas. As agentes da pesquisa os propuseram em termos de *condições objetivas, tempo, plano de carreira, status e representação*. Nos parágrafos seguintes, apresento, ilustro e comento cada um deles.

No que diz respeito às *condições objetivas*, as agentes da pesquisa reconhecem a necessidade de garantia de condições básicas para a manutenção de uma proposta de educação linguística. Nesse caso, as *condições objetivas* fazem referência aos materiais didáticos necessários pelas educadoras. Argumento que, a depender da concepção de educação linguística adotada e por quem ela é adotada, perceberemos diferentes entendimentos do que constitui *materiais necessários*, tal como proposto na passagem 148 abaixo. Aquelas que defendem uma educação linguística neoliberal, por exemplo, entenderiam o livro didático como recurso principal, se não único, para a promoção do ensino da língua inglesa, em detrimento de outras línguas. Assim, por essa perspectiva de educação, se maximiza os resultados e se minimiza os gastos; sem investimentos em outros materiais didáticos e contratação de educadoras de outras línguas que não a inglesa.

O professor tem o direito de ter os materiais necessários para fazer sua prática de ensino (148)

Ferramentas e materiais de trabalhos que possam facilitar o ensino (34)

Outro aspecto que vale a pena ser ressaltado a partir desse primeiro tipo de direitos é o de que, para que as educadoras de línguas consigam ser atentas à proibição 277 (viz. Não se limitar ao livro didático), tal como indicada acima, é necessário que tenham seu direito de acesso a materiais necessários garantido. Essa lógica de que a garantia de um direito possibilita a observância de uma proibição demonstra não somente a complexidade da oferta e manutenção da educação linguística no país, como também a intrínseca relação demanda e oferta de uma educação que atenda, minimamente, aos distintos anseios de diferentes setores da sociedade.

Outro direito endereçado às educadoras de línguas é o de garantia de *tempo* para se aperfeiçoarem e para desenvolverem seus trabalhos sem serem submetidas ou terem de se submeterem a exaustivas cargas horárias que vão além daquelas estabelecidas em contrato. Minha leitura e também experiência na profissão indicam que esse direito é, na verdade, um reflexo do que educadoras, independentemente se de línguas ou não, experienciam diariamente com um crescente e maçante aumento de trabalho e redução de hora-atividade (e.g., G1, 2014).

Tempo de estudo / pesquisa remunerado (172)

Ter o tempo hábil para fazer todas as atividades relacionadas ao trabalho na escola (375)

Plano de carreira é outro direito endereçado às educadoras de línguas. Aqui, o *plano de carreira* diz respeito, especificamente, à valorização financeira do trabalho docente; as proposições 33 e 450 são ilustrativas. Valorização essa que tem se deteriorado de tal forma nos últimos anos a ponto de haver editais para atuação no ensino superior público que divulgam vagas para ‘professor voluntário’ (e.g., RESOLUÇÃO UNESP 62/2006).

Remuneração adequada (33)

Valorização financeira (450)

É quando nos deparamos com casos como o de ‘professor voluntário’, da UNESP (RESOLUÇÃO 62/2006) que podemos entender ainda mais a necessidade de um direito que garanta o *status* profissional, tal como proposto pelas agentes da

pesquisa nos excertos 398 e 431. O exemplo de professor voluntário pode encontrar suas bases em uma perspectiva de educação linguística neoliberal (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo; DE COSTA, 2018; NASCIMENTO, 2018; WINDLE, 2010; 2019, para citar alguns) que é orientada por uma lógica de ética utilitarista BENTHAM, 1776; FABIAN, 2020; MILL, [1961] 1991; RAWLS, 1955; SANDEL, 2009).

Segundo essas perspectivas, podemos entender que o trabalho docente voluntário é promovido por, pelo menos, duas motivações distintas. A primeira, os benefícios esperados dessa educação são tão mínimos ou desconhecidos que não vale a pena quaisquer investimentos financeiros em pessoal. A segunda, quando a 'saúde da economia'³² não está bem e cortes precisam ser feitos, começa-se, frequentemente, pelo reajuste salarial docente (e.g. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 2019).

Exercer sua autoridade (398)

Ser respeitado como autoridade (431)

É neste cenário nacional de constante desvalorização docente (ERLACHER, 2009) que os direitos indicados acima se fazem urgentes, os quais dependem de articulação e reivindicação para serem *efetivamente* garantidos. Nesse espírito de organização pela luta de direitos que um dos principais parece-me ser o direito da *representação*, que exemplifico com as passagens 149 e 200.

Ser representado por um conselho que o defenda, o represente e que garanta nossos direitos (expressão que é o alicerce para um ambiente democrático) (149)

Representação legal (200)

A coexistência de traços tanto coloniais quanto decoloniais identificados nos âmbitos do ser e do saber também foi constante no poder. Por um lado, as proibições relativas às relações *interpessoais*, assim como os direitos relacionados às *condições objetivas*, ao *tempo*, ao *plano de carreira*, ao *status* e à *representação*, evidenciam relações de poder mais horizontalizadas nos contextos de educação linguística, ao

³² Note aqui a ironia: à economia é dada o status de ser vivo, que tem saúde a ser preservada, ao passo que à educadora lhe é tirada seu status de profissional - e, de certo modo, sua dignidade - que não merece ser paga pelos seus serviços. Uma hipervalorização de algo inanimado e uma deteriorização de um ser animado.

sinalizarem educadoras de línguas em posições de tomada de decisões a partir das relações *interpessoais*. Por outro lado, os deveres, os quais foram centrados na *instituição*, posicionam as educadoras como obedientes de normativas institucionais sem necessariamente problematizar que propõe tais normativas, a partir de quais perspectivas e quais interesses.

6. DESTES PARA OUTROS ENCONTROS



Morning Alley Walk, de Leonid Afremov

*In such an ethical community, the future is not ours, but the others',
the others we do not know or have not met,
or who have not even been born yet,
to whom we already have a responsibility before any intention,
because it would be the very basis of intentionality.*

William Large (2015, p. 111)

No terceiro capítulo, argumentei que "a urgência das demandas que se apresentam à nossa frente não são pautas para o amanhã, mas para o hoje. O depois é distante demais para quem sofre agora" e, agora, inicio este sexto capítulo com uma passagem assinada por William Large (2015, p. 111), em que ele afirma que "Em tal comunidade ética, o futuro não é nosso, mas dos outros, os outros que não conhecemos ou ainda não conhecemos, ou que ainda nem nasceram, com quem já temos uma responsabilidade antes de qualquer intenção, porque seria a própria base da intencionalidade". Entendo que a possibilidade de imaginar futuros *outros* está atrelada a um exercício constante de conhecer e problematizar o presente.

Esse sentimento de abertura ao futuro ainda incerto, o qual nenhum de nós possui controle, me fez escolher o quadro *Morning Alley Walk*, que, em Língua Portuguesa, pode ser traduzido como *Caminhada matinal pela alameda*, do pintor israelense de origem bielorrusa Leonid Afremov. A caminhada que tenho percorrido, nos estudos e na vivência de uma ética docente (e que extrapola a docência), foi brevemente registrada nestas páginas e parcialmente capturada nesta pesquisa. A caminhada continua. O reconhecimento das mutáveis faces da violência na educação linguística contínua; e a escolha pela humanidade também. Contudo, antes do amanhecer e da continuidade da caminhada, algumas notas reflexivas são necessárias.

O motivo pelo qual não intitulei este capítulo como considerações finais parte justamente do reconhecimento de que a caminhada é contínua e constituída por vários encontros, que acabam por redirecioná-la de modos muitas vezes inesperados. Assim, ao invés de imprimir nessas páginas um sentido de conclusão, optei por registrar algumas notas sobre o caminho percorrido e as notas tomadas, para, assim, continuar por caminhos *outros*. Nesse sentido, organizo as seguintes notas: primeiro, retomo e respondo às perguntas de pesquisa, a partir da discussão do material empírico, consequentemente retomando a enunciação de tese; segundo, comento sobre o retorno das análises às agentes da pesquisa e suas reações; terceiro, sinalizo algumas das minhas aprendizagens, a partir dessa experiência de pesquisa; quarto, indico alguns dos futuros que entendo serem decoloniais. Esclareço que, assim como fiz nas notas introdutórias, estas não almejam – de nenhuma maneira – evidenciar a completude ou a finidade das experiências e reflexões que me atravessaram no decorrer desta caminhada; elas buscam, na verdade, pincelar alguns dos aspectos que para mim passaram a ser caros.

PRIMEIRA NOTA: RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Dedico esta primeira nota a recuperar as perguntas de pesquisa, apresentadas anteriormente, e respondê-las a partir da discussão do material empírico, que realizei no capítulo “Mais do que posso conter: vários encontros, infinitos outros”.

Em resposta à primeira pergunta, a qual é: *Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?*, entendo que as histórias impressas nos corpos das agentes da pesquisa são resultado de suas vivências nesses espaços, assim, escolhi olhar para suas experiências como campo frutífero para compreender os componentes éticos elaborados por elas. Na minha leitura, apareceram dez tipos de experiências, as quais sintetizo nos próximos parágrafos.

Percebi experiências de vida que clamam por um repensar da *função social dos contextos educacionais*, a fim de encarar as disparidades que presenciamos, enquanto educadores, como um efeito colateral de uma doença sistêmica chamada desigualdade social, que tem suas causas enraizadas em nós, enquanto sociedade, há centenas de anos. Traços de uma sociedade desigual também são refletidos em experiências acerca da garantia de mais *proteção*, tanto física quanto de liberdade de expressão. Alinhando essas experiências à educação linguística *outra* (TODD, 2001; 2003; 2011; 2015; 2016; 2020; SILVA, 2021; TAKAKI, 2021), identifico em relatos que evidenciam guerras cotidianas (MALDONADO-TORRES, 2008) oportunidades de agir de modo outro, de se relacionar de modo outro e, principalmente, de despertar uns nos outros uma demanda ética que faça florir uma responsabilidade ética de uns para com os outros (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020). Ao reimaginarmos os espaços educacionais como “lugares de cura” (MCKINLEY; SMITH, 2019, p. 14) - e não de luta - e outros mundos foram igualmente válidos (DUNFORD, 2017; MIGNOLO, 2018), talvez Paula narrará uma outra experiência ao encontrar uma colega da universidade caminhando pelo campus à noite.

Outras experiências dizem respeito ao *acesso à educação*, o qual não é entendido exclusivamente como o direito a uma vaga em um contexto educacional, mas principalmente como garantia aos recursos básicos às alunas, para que esse acesso seja permanente. Ao entenderem o *acesso à educação* orientado por uma lógica da equidade, as agentes da pesquisa evidenciam que suas experiências são construídas a partir de uma ética da alteridade (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020),

em que as pessoas são reconhecidas em suas individualidades e vulnerabilidades - na medida em que se deixam conhecer - e, ao serem reconhecidas, demandam uma resposta ética de cada um de nós, enquanto educadores.

A *(des)valorização docente* foi outro conjunto de experiências considerado pelas agentes da pesquisa. Apesar do *status* de passatempo que a docência ainda tenha aos olhos de alguns seguimentos da sociedade, a perspectiva de educação linguística neoliberal (EGIDO; TONELLI; DE COSTA, prelo; DE COSTA, 2018; NASCIMENTO, 2018; WINDLE, 2010; 2019, para citar alguns) parece-me ter sua contribuição na deteriorização da carreira docente no país. Essa acepção de educação linguística encontra suas orientações éticas na lógica de menor esforço e maior resultado, ou seja, menor investimento e maior rendimento, traços típicos da ética utilitarista (BENTHAM, 1776; FABIAN, 2020; MILL, [1961] 1991; RAWLS, 1955; SANDEL, 2009).

Investimentos financeiros são reduzidos e há aqueles que argumentam que uma "'boa' educação, educação essa baseada essencialmente em valores numéricos e em avaliações medidoras de seus resultados" (FORTES, 2018, p. 78) ainda aconteça; esta é, no meu entendimento, orientada pelo mercado. Segundo esta lógica que orienta frequentes cortes de investimentos na área da educação, busca-se a "saúde da economia" por meio da redução de *gastos*; uma vez que ações na esfera da educação são geralmente vistas como *gastos* ao invés de *investimentos*. Assim, com frequência, enquanto educadores de línguas, sentimos "um contrapeso entre discursos de negócio e gestão, de um lado; e discurso de educação e reforma educacional, de outro lado" (HISSA, 2021, p. 43).

Sobre as experiências a respeito dos *recursos*, as agentes da pesquisa revelam tanto a precariedade de recursos ofertados a elas para promoverem uma educação linguística quanto a defesa pela expansão dos tipos de recursos, a diversidade de ideologias impressas neles e a sensibilidade ao contexto e às alunas. Por fim, também há relatos relativos à especificidade de recursos voltados à educação linguística.

Agressão foi foco de outro grupo de experiências, em que as agentes da pesquisa evidenciam que essas pequenas violências cotidianas carregam um poder simbólico estridente. No processo de escrita desta seção, noto, por exemplo, que entendê-las como 'pequenas' revela justamente um silencioso processo de naturalização delas, não porque elas passam a doer menos, mas porque são mais recorrentes e, concomitantemente, passamos a tomá-las como dadas. Essa reflexão

dialoga tanto com Hannah Arendt (1999) quanto com Nelson Maldonado-Torres (2008).

A filósofa e o educador compartilham do entendimento de que caminhamos, enquanto sociedade, para uma intensificação da “banalidade do mal”, nas palavras de Hannah Arendt (1999), e um mergulho em um “paradigma de guerra”, que, nos termos de Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 3), refere-se a “um modo de conceber a humanidade, o conhecimento e as relações sociais que privilegiam conflitos e guerra”. A guerra da qual o educador nos fala não é de exércitos que invadem territórios distantes e assassinam corpos desconhecidos; é uma guerra que acontece em casa, cotidianamente, entre nós.

As agentes da pesquisa também comentaram a respeito de experiências relacionadas à *(de)colonialidade do saber*. Experiências essas que, por um lado, questionam a matriz colonial que tem ditado saberes considerados válidos, científicos e relevantes; e, por outro lado, relatam e projetam outras dinâmicas e arranjos que contribuem para a decolonialidade do saber. Entendo que ambas partem da compreensão de que “ninguém tem acesso a uma verdade última e, conseqüentemente, nenhuma pessoa (ou coletivo, igreja ou governo), de direita ou de esquerda, pode oferecer uma solução para toda a população do planeta” (MIGNOLO, 2007, p. 458).

No que concerne às experiências voltadas à *(im)parcialidade docente*, por um lado, o argumento pela imparcialidade docente possui motivações distintas, as quais são: proteção das próprias educadoras, e apresentação de ideologias distintas sem interferência na discussão das alunas. Por outro lado, quando a parcialidade e o envolvimento das educadoras são ensejados, estes acontecem ora pelo reconhecimento de não haver pessoas ou instituições desprovidas de ideologias, ora pela responsabilidade ética e social, intrínseca à docência.

Sobre as experiências que contemplam uma *agência monitorada*, percebo haver uma tensão entre o nutrir da agência docente e seu monitoramento por outras pessoas tendo como parâmetros as normativas educacionais. Nas experiências das agentes da pesquisa, essas normativas educacionais são tidas exclusivamente por seu caráter prescritivo do trabalho docente, sem refletir, propriamente, a quem elas servem, qual acepção de educação linguística elas auxiliam a construir e segundo quais interesses. Embora essas indagações não são feitas e respostas a elas não são explicitamente endereçadas, precisamos “problematizar as formas por meio das quais

as forças neoliberais atuam” (NASCIMENTO, 2018, p. 42) e as normativas educacionais são exemplos dessas formas.

Por fim, o último conjunto de experiências compreendeu o *envolvimento interpessoal*, o qual não parece ser uma escolha, mas um imperativo, que pode acontecer tanto pelo reconhecimento do outro a nossa frente quanto pela nossa escolha de anulá-lo (LÉVINAS, 1972; 2010; [1988] 2020). Independentemente de como escolhemos nos relacionar com ele, sempre há algum nível de envolvimento. Em contextos de educação linguística esse envolvimento é necessário, urgente e imperativo.

Em relação à segunda pergunta, *Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa?*, compreendo que nos âmbitos do ser, do saber e do poder coexistem traços tanto coloniais quanto decoloniais quando observadas as proposições de proibições, deveres e direitos, tal como elaboradas pelas agentes da pesquisa. Sobre os componentes éticos do âmbito do saber, por um lado, identifiquei traços coloniais quando as participantes da pesquisa argumentam que as educadoras de línguas devem ser imparciais (excerto 245) e seguir as normativas educacionais (excertos 188 e 404). Por outro lado, há proposições que valorizam uma consciência tanto do eu (excerto 62) quanto do outro (excertos 78 e 165), e ressaltam que a construção do ser é relacional, infinita e demanda humildade, escuta sensível e envolvimento, o que se aproxima mais de agendas decolonial e *outra* - ambas que podem ser entendidas como pós-modernas de ética (BAUMAN, 1993).

No âmbito do saber, as agentes da pesquisa entendem que as educadoras de línguas precisam ter uma *consciência social, interpessoal e profissional*, de modo a empregarem uma *independência de pensamento, de conhecimento e de ação pedagógica*. É nesse cenário que exigências relativas à *didática*, à *ciência* e ao *silenciamento* também são endereçadas às educadoras. Nesse sentido, o saber docente, quando pensado em termos de proibições, deveres e direitos, é constituído por uma descentralização de visões unitárias e opressoras de saber e por uma ênfase nas relações humanas em contextos de educação linguística, em que a agência docente é valorizada desde que tenha como origem uma sensibilidade contextual e interpessoal.

A coexistência de traços tanto coloniais quanto decoloniais identificados nos âmbitos do ser e do saber também foi constante no poder. Por um lado, as proibições

relativas às relações *interpessoais*, assim como os direitos relacionados às *condições objetivas*, ao *tempo*, ao *plano de carreira*, ao *status* e à *representação*, evidenciam relações de poder mais horizontalizadas nos contextos de educação linguística, ao sinalizarem educadoras de línguas em posições de tomada de decisões a partir das relações *interpessoais*. Por outro lado, os deveres, os quais foram centrados na *instituição*, posicionam as educadoras como obedientes a normativas institucionais sem necessariamente problematizar quem propõe tais normativas, a partir de quais perspectivas e quais interesses.

Por fim, na terceira pergunta de pesquisa, *Quais as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos?*, busquei realizar um movimento de aproximação entre as experiências relatadas pelas agentes da pesquisa e as proposições de componentes éticos que elas elaboraram. Em resposta a esta pergunta, pude notar que suas experiências têm relações diretas com o que entendem serem elementos éticos caros a uma proposta de educação linguística. Cito, aqui, três exemplos de como as experiências informaram os componentes éticos propostos. Primeiro, a insuficiência de recursos que as agentes da pesquisa relataram (e.g., passagens 60, 61, 62, 63, 64, 195, 201, 201, 222, 223, 224, 225, 226, 313, 634, 664, 664, 686, 680 e 684) possivelmente as incentivaram a propor, como direito, que educadoras de línguas tenham acesso aos materiais necessários para o desenvolvimento de seus trabalhos (e.g., proposições 34, 81, 148, 155, 180, 183, 199, 201, 238, 261, 263, 264, 297, 330, 370, 373, 372, 386 e 429). Segundo, é muito provável que, por terem sofrido ou presenciado casos de agressão - física ou simbólica - em contextos educacionais (e.g., passagens 73, 380, 582, 679, 682, 682 e 684), as agentes da pesquisa também propuseram que as educadoras de línguas tenham como direito atuar em contextos educacionais seguros, tanto para elas quanto para suas alunas (e.g., proposições 35, 80, 154, 179, 210, 239, 374, 384, 451 e 452). Terceiro, a partir do reconhecimento de uma constante desvalorização profissional (e.g., passagens 58, 59, 201, 239, 366, 679 e 680), as agentes da pesquisa sinalizam a necessidade de um futuro mais ético e respeitoso no que diz respeito à profissão docente no país (e.g., proposições 118, 117, 149, 200, 331 e 430).

Após a discussão do material empírico e as respostas às perguntas de pesquisa, reafirmo a enunciação de tese, apresentada nas notas introdutórias: *experiências que nascem mas extrapolam contextos educacionais impactam e justificam diferentes perspectivas éticas que educadoras de línguas tanto vivem em*

suas práticas profissionais cotidianas quanto entendem serem caras a um possível documento escrito que oriente a profissão docente de línguas. Os componentes éticos que entendem serem caros à profissão dizem respeito aos âmbitos do ser, do saber e do poder, que coexistem e carregam traços tanto coloniais quanto decoloniais quando observadas as proposições de proibições, deveres e direitos, tal como elaboradas pelas agentes da pesquisa.

SEGUNDA NOTA: VÁRIOS OUTROS, DIFERENTES VOZES

É justamente pela compreensão de que o conhecimento é fluido, socialmente construído e localmente orientado que decidi empreender mais uma prática ética em pesquisa, a qual foi compartilhar os resultados deste estudo com as agentes de pesquisa. Considero uma postura ética da minha parte esclarecer que, felizmente, esta não é uma ação inaugural da minha parte. Um constante e crescente número de estudiosas inseridas no âmbito da Linguística Aplicada tem adotado uma postura de humildade na reta final de suas agendas de pesquisa e compartilhado os conhecimentos construídos com suas respectivas participantes. A título de exemplo, cito as experiências de Chimentão (2016), Coradim (2015), Egido (2018), Reis, Egido e Francescon (2017).

Entendo que uma ação como esta – de retorno dos resultados da pesquisa às agentes envolvidas – atende, na verdade, a mais de um propósito. Além de evidenciar uma postura de humildade, como mencionei acima, também responde a um critério metodológico, que é o de julgamento da qualidade da análise, pela perspectiva das agentes. Adicionalmente, corrobora uma perspectiva de ética que nasce no âmbito acadêmico, mas o extrapola, uma vez que exemplifica uma abertura de algumas pessoas – pesquisadoras – para ouvir vozes que são recorrentemente silenciadas na reta final dos estudos, isto é, a das agentes das pesquisas.

Diversos têm sido os formatos, os momentos e os resultados desta prática. Há pesquisadoras que realizam o retorno de modo presencial (EGIDO, 2018) e outras, remoto (CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2015; REIS; EGIDO; FRANCESCON, 2017). Algumas lançaram mão de perguntas orientadoras (CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2015), ao passo que outras escolheram deixar partir das participantes as impressões que mais lhes chamaram a atenção (EGIDO, 2018; REIS; EGIDO; FRANCESCON, 2017). Embora muitas dessas experiências relatem, principalmente, uma

concordância com as análises compartilhadas (CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2015) – o que, de um ponto de vista metodológico, é excelente, esses mesmos momentos também funcionam como espaços para aprendizagem mútua e autorreflexão (EGIDO, 2018), bem como questionamentos e esclarecimentos (REIS; EGIDO; FRANCESCON, 2017).

Considerando a ainda exacerbada agenda de trabalho das educadoras de línguas, agentes da pesquisa, muitas das quais retornaram aos seus espaços físicos de trabalho tendo que aprender a conviver com o vírus, escolhi organizar os encontros para a minha prática do retorno com a análise a elas de modo remoto assíncrono, por meio de um questionário do *Google Forms* (APÊNDICE I). A escolha por este instrumento ao invés de um encontro síncrono, seja presencial ou remoto, deve-se à consideração (i) do número de agentes da pesquisa (o qual é 144), (ii) da impossibilidade de retornar aos contextos físicos das IES-PR para retornos presenciais, visto que muitas das agentes já se formaram, (iii) da impossibilidade de coordenar as agendas das agentes de modo que todas pudessem participar de um encontro síncrono por uma plataforma *online* e (iv) da possibilidade de sistematização das suas contribuições durante a prática do retorno através de uma plataforma digital, neste caso o *Google Forms*.

Desse modo, elaborei o referido instrumento no início de julho de 2022. Ele é composto de uma mensagem inicial às agentes da pesquisa, lembrando a elas quem eu sou e o ano em que participaram da construção do material empírico. Em seguida, disponibilizo a elas uma breve apresentação em PowerPoint com uma síntese dos resultados, além de dar-lhes a opção de *download* do capítulo de análise na íntegra para leitura. Em seguida, propus que refletissem acerca das seguintes questões, as quais têm sido adotadas durante esta prática ética em outros estudos (CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2015):

1. Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê;
2. Sentimentos ou sensações vividas antes da leitura, durante a leitura, após a leitura. Quais e por quê;
3. Pontos da análise que achou pertinentes e ou impertinentes;

4. Crítica ao método de análise, aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos pela pesquisadora (ou pesquisa);
5. Espaço para outros comentários a critério das agentes da pesquisa.

Enviei o e-mail com a apresentação em *PowerPoint* (APÊNDICE J), o capítulo de análise na íntegra e o questionário (APÊNDICE I) em 20 de julho de 2022, pedindo um retorno até 04 de agosto do mesmo ano, totalizando 15 dias. Na mensagem, indiquei que estava à disposição tanto para esclarecer dúvidas, quanto para conversas síncronas por meio de plataformas digitais, caso as agentes da pesquisa tivessem interesse. Ao aproximar da data indicada acima, estendi o prazo para 12 de agosto, com um total de 23 dias para leitura e comentários. Após este período, ainda deixei o instrumento aberto, recepcionando contribuições, embora não tenha sido mais possível incluí-las nesta análise que segue. Das 144 agentes da pesquisa, recebi a contribuição de somente uma delas, da Karen.

Em seu retorno, a agente da pesquisa indicou que “essa pesquisa aborda um tema que considero importante de ser analisado, pois muitas vezes penso o que é ser um docente ético ou o que isso abrange. Vejo que esse trabalho me ajudou a refletir sobre o assunto”. Seu comentário, além de evidenciar um aprendizado de sua parte sobre o que significa ser uma educadora de línguas ética, é importante para repensarmos, enquanto educadores de educadoras de línguas, o espaço que temos efetivamente dedicado à temática em nossos cursos.

Karen não relatou nenhuma instância de discordância com a interpretação do material empírico ou quaisquer outros aspectos da pesquisa. Ao ser convidada a refletir sobre os sentimentos ou as sensações vividas antes, durante e após a leitura, ela mencionou que:

Antes: curiosidade, já que não sabia o que esperar do assunto por não ter muito conhecimento sobre. Durante: interesse e tristeza. Alguns dos relatos são impactantes, mas traziam informações pertinentes que deixavam o assunto bastante rico. Após a leitura: reflexão. Nunca imaginei que tantas coisas têm relação com a ética docente e isso me fez refletir sobre o que é ser ético nessa profissão.

Para mim, é gratificante em sua fala notar a reflexão que a leitura possibilitou, em que Karen moveu-se de uma instância de curiosidade para interesse e tristeza,

que culminou em reflexão. A experiência que a atravessou durante a leitura corrobora, no meu entendimento, o subtítulo que atribuo a este relato de pesquisa “encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística”. Em relação aos pontos de análise considerados pertinentes, a agente indicou as seguintes categorias: Função social dos contextos educacionais, (des)valorização docente, recursos, agressão, (Im)parcialidade docente, envolvimento docente, (de)colonialidade do saber; ser, saber e poder. Sobre os pontos interpretados como impertinentes, ela indicou: proteção, agência monitorada, acesso à educação. No que diz respeito a esses, entendo que a discordância não repousa na classificação em si, mas, sim, no conteúdo veiculado nas proposições.

Ao ser convidada a tecer críticas ao método de análise, aos poderes exercidos pelo pesquisador (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos pelo pesquisador (ou pesquisa), Karen respondeu:

Apesar do texto apresentar muitas informações, elas são organizadas de forma clara e lógica. Não percebi nada desconexo e tudo tem relação com as perguntas de pesquisa. A meu ver, essa pesquisa colabora bastante para o tema ética docente e as informações apresentadas buscam exemplificar, explicar, analisar de modo a construir tal conhecimento.

Ela faz avaliação geral positiva sobre as interpretações analíticas compartilhadas. Independentemente do número de agentes da pesquisa que efetivamente retornaram, neste caso somente Karen, entendo que minha ação de retorno permanece válida e frutífera.

TERCEIRA NOTA: MINHAS APRENDIZAGENS

Meu envolvimento com as pessoas, não restrito às agentes da pesquisa, impactou inquestionavelmente a condução deste estudo. Entendo que todas as minhas aprendizagens, nesse sentido, são resultado de interações que tive, em diferentes momentos, com diversas pessoas, em variados formatos. Ao pensar a respeito das minhas aprendizagens, não posso desconsiderar o contexto pandêmico que marcou a maior parte deste período de doutorado. Como mencionei nas notas introdutórias, ao presenciar centenas de milhares de pessoas partirem ao meu redor, foi impossível não adotar uma postura mais reflexiva, mais cuidadosa e mais humilde.

Assim, reflito brevemente sobre tais aprendizagens. No âmbito pessoal, conduzir uma pesquisa de nível de doutorado requer disciplina, frente ao montante de tarefas necessárias de serem conduzidas; perseverança, uma vez que o caminho é longo, as intempéries são várias e inesperadas; e uma dose de leveza. O que mais me marca no âmbito pessoal é, sem dúvida, a necessidade de viver no coletivo. Profissionalmente, conhecer e interpretar as experiências e as proposições de tantas agentes da pesquisa, cujas histórias representam vidas e contextos tão diversos, permitiu-me não somente perceber ainda mais o quão privilegiado tenho sido, em atuar em contextos que sempre me garantiram os recursos necessários e a segurança mínima, mas também despertar um sentimento ainda maior de aproximar-me de práticas linguísticas – dentro e fora de espaços formais – que visem a interromper práticas discriminatórias, abusivas e coloniais. Enquanto pesquisador, percebo que minhas aprendizagens dizem respeito, principalmente, a uma atenção às demandas locais quando da proposição de desenhos de pesquisa. Por fim, aprendi que quaisquer planejamentos, por mais sólidos que possam parecer, estão sempre passíveis de transformação, em atenção às demandas locais.

Aqui, refiro-me à mudança que fiz no projeto de pesquisa, passando de uma proposição de código de ética para uma valorização das experiências docentes e das éticas que já são cotidianamente materializadas em seus contextos. Essa principal mudança foi graças ao meu encontro com a agente Isa, que, com sua gentileza, gritou e revelou incorrências de ações violentas que acontecem em alguns espaços educacionais. Minha abertura à sua fala me permitiu aprender com ela. Além de Isa e anterior à minha análise cuidadosa de sua fala, as membras da banca de qualificação tiveram papel essencial no redirecionamento da pesquisa. Por meio de sutis e acertadas provocações, as avaliadoras ajudaram-me a conhecer outras leituras e a ressignificar o material empírico de modo a atender as demandas do presente.

QUARTA NOTA: FUTUROS OUTROS

Sonhar não é apenas um ato necessário, mas político, mas também uma conotação da forma sócio-histórica de ser de homens e mulheres. Faz parte da natureza humana, que se encontra na história, em permanente processo de devir... Não há mudança sem sonhos, assim como não há sonhos sem esperança... A compreensão da história como *possibilidade* e não como *determinismo*... seria ininteligível sem *sonhos*, assim como uma visão determinista se sente incompatível com eles e, portanto, os nega. (FREIRE, 1992, p. 91-92)

Quem hoje sou e no que este estudo resultou foram cotidianamente pensados e meticulosamente planejados. No entanto, em nenhum daqueles momentos de reflexão sonhei que esta tese seria escrita com tamanha proximidade e envolvimento meus pelo tema da pesquisa, pelas pessoas e pela vida. Por vezes, os sonhos por dias melhores, uma sociedade mais justa e pessoas que se amam mais me fizeram arriscar mais. Em consonância com Paulo Freire (1992), relembro da recomendação de Fernanda Liberali (2021), de que é preciso sonhar com os pés no chão.

É com os pés no chão que escolho sonhar alto e imaginar futuros, no plural, em que possibilidades de ser hoje, de estar no mundo e de se relacionar com as pessoas são igualmente nutridas e validadas; são igualmente promovidas e incentivadas. A ética docente, no meu entendimento, repousa justamente na escolha cuidadosa em valorizar as vidas e as pessoas, em detrimento da morte – não somente física – e da produção descontrolada. É esta linha de pensamento que inspirou o título deste relato de pesquisa: *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. É após -parcialmente - encarar o que nos constitui enquanto educadores de línguas, que podemos partir deste presente para outros futuros.

Nas palavras de Paulo Freire (2007, p. 26), “não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem trabalho criativo e trabalho para o desenvolvimento de possibilidades, que possam viabilizar a concretização desse amanhã”. É ciente de que “é impossível viver sem sonhos” (FREIRE, 2007, p. 3-4), que ousar sonhar sobre os futuros, os quais não são cuidadosamente prescritos, mas coletivamente construídos. Nos futuros em que busco participar da construção, vislumbro a intensificação e expansão de contextos caracterizados por uma educação linguística constituída por práticas *outras* e decoloniais.

Embora muitas das demandas não são agenda para o amanhã, mas para o hoje, espero que esta minha experiência possa inspirar outras pesquisadoras a valorizar os conhecimentos, as vivências e as éticas docentes que são cotidianamente empregadas em contextos de educação linguística. Ademais, tenho a esperança – no seu sentido freiriano – de que linguistas aplicadas movam-se cada vez mais para os contextos marginalizados pela academia, olhem cada vez com mais amor para as diversas pessoas e dialoguem ainda mais com os grupos subalternizados. Enfim, é um convite a falar e escrever menos e viver mais.

Reconheço que esse meu desejo é fruto das experiências que me atravessam. Sou grato pelos encontros que tive com as várias outras no decorrer da condução deste estudo. Perdão por não comentar mais sobre os futuros outros, eles ainda estão em fase de construção. Sobre minha constante mudança, resultado de infinitos encontros que ainda estão por vir, só posso dizer: amém. É nesse espírito de esperança com os pés no chão, que concluo com uma passagem do poema com o qual iniciei este relato de pesquisa.

Para que haja luz lá fora

[...]

*Amor se reconhece no ato
O ódio é este infiltrado
Via fatos, pessoas, eventos
O ódio é multifacetado - enganoso
O amor é como um menino
Livre e nu
Correndo de peito aberto*

[...]

Bárbara Lia

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, B. *Agências de turismo no Brasil oferecem pacotes de viagem nos EUA para quem quer se vacinar*. G1, 15 mai. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2021/05/15/agencias-de-turismo-no-brasil-oferecem-pacotes-de-viagem-nos-eua-para-quem-quer-se-vacinar.ghtml>. Acesso em: 02/10/2021.
- AMERICAN ACADEMY OF ARTS & SCIENCES. Main Languages Spoken at Home by U.S. Residents Aged Five Years and Older, 2008-2010. Commission of Language Learning. Disponível em: <https://www.amacad.org/publication/state-languages-us-statistical-portrait/section/3>. Acesso em: 23/11/2021.
- ANDRADE, R. C. Os impactos da ofensiva neoliberal sobre o ensino de Geografia. ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, XIX. Pensar e fazer geografia brasileira no século XXI: escalas, conflitos socioespaciais e crise estrutural na nova geopolítica mundial. Anais [...], João Pessoa, 2018, p. 1-11.
- ANDREOTTI, V. Arguição de Jhuliane Evelyn da Silva. Colaboração e Formação Continuada de Professoras: a pedagogia do encontro. 2021. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- ARENDT, H. *Eichman em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARÍAS, Patricio G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *CALLE14*, [s.l.], v. 4, n. 5, p. 80-94, 2010.
- BARAKOS, E.; SELLECK, C. Elite multilingualism: discourses, practices, and debates. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, New Jersey, v. 40, n. 5, p. 1-14, 2019.
- BARBOSA, E. M. *Subsídios para um Código de Ética na profissão de ensinar línguas*. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BARTHOLOMEW, J. M. Decoloniality as an ethical challenge. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, San Francisco, v. 9, n. 5, p. 83-106. 2020.
- BASTOS, P. A. L.; PESSOA, R. R.; FERREIRA, F. C. C.; SOUSA, L. P. Q. Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 25-46.
- BAUMAN, Z. *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

BENTHAM, J. *An Introduction To The Principles Of Morals and Legislation*. New York: Hafner Publishing Co., 1789.

_____. *A Fragment On Government*. London: T. Payne, 1776.

BERNSTEIN, R. J. Evil and the temptation of theodicy. In: CRITCHLEY, S.; BERNASCONI, R. (Org.). *The Cambridge Companion to Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 252-267.

BERNSTEIN, K. A. et al. Equity/Social Justice, Instrumentalism/ Neoliberalism: Dueling Discourses of Dual Language in Principals' Talk About Their Programs. *Tesol Quartely*, v. 54, n. 3, p. 652-684. 2020.

BORELLI, J. D. V.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.

_____.; PESSOA, R. R. "Se eu não sei nem para mim, como eu vou passar isso para os alunos?": problematizações dos/as agentes do estágio sobre os desafios da formação de professores/as de inglês. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020, p. 75-102.

_____.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; BROSSI, G. C. Movimentos de formação docente decolonial: a criação de três grupos de estudos com professoras/es de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 71-90.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL 61. *Pesquisa do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet*. Brasil 61, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/> Acesso em: 02/10/2021.

BRASIL DE FATO. Brasil tem 125,6 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar na pandemia. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 abr. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/13/brasil-tem-125-6-milhoes-de-pessoas-em-situacao-de-inseguranca-alimentar-na-pandemia> Acesso em: 08/10/2021.

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. *Ethical Guidelines for Educational Research*. 4th ed. 2018. Acesso em: 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

_____. *Ethical Guidelines for Educational Research*. 1st ed. 2011. Acesso em: 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 329 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei n. 5.198, de 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1968082
Acesso em: 10/02/2021.

CAMERON, D. et al. *Researching Language: Issues of Power and Method*. New York, New York: Routledge, 1993.

CAMPELL, D. T.; FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 56, n. 2, 1959, p. 81-105.

CAMPOS, A. G. *Arqueologia, genealogia e ética em formações discursivas de organização profissional docente*. 2017. 828 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CAPELLINI-PETRECHE, C. R. *Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês*. 2020. 447 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

CARRIERE, P. M. Levinas, Ethics, Pedagogy, And The Face. *The CEA Forum*, Anderson, v. 36, n. 1, p. 1-4, 2007.

CARRITT, E. F. Criticisms of Utilitarianism. *Ethical and Political Thinking*, Oxford. [s.n.], p. 503-505, 1950.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CATELAN, M. M. HENN, L. G.; MARQUEZAN, F. F. A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCNs e a BNCC. *Research, Society and Development Journal*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 1-33, 2020.

CHIMENTÃO, L. K. *Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente*. 2015. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

CHIMENTÃO, L. K.; EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. Processos de intersubjetivação na análise paradigmática e sintagmática. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Goiânia: Scotti, 2022, p. 202-217.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. L.; LINCOLN, Y. S. (org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 141-162.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 7º ed. New York: Routledge, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. 2020. Processo No: 23001.000898/2019-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file> Acesso em: 20/11/2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução CONEP nº 001/1988, de 14 de janeiro de 1988. Dispõe sobre normas em pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 jan 1988.

_____. Resolução CONEP nº 510/2016, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre normas em pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 07 abr. 2016.

CORADIM, J. N. *Ciclos reflexivos alternativos*. 2015. 347f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CRIMMINS, J. E. Jeremy Bentham. In: *Stanford Encyclopedia Of Philosophy*. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/bentham/> Acesso em: 10/02/2020.

D'ALMAS, J. *Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento*. 2016. 314 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DE COSTA, P. I. Making Ethical Decisions in an Ethnographic Study. *TESOL Quarterly*, Virginia, n. 2, v. 48, p. 413-422. 2014.

_____. Ethics in Applied Linguistics Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Org.). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Bloomsbury, 2015, p. 245-257.

_____. (org.). *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives*. New York: Routledge, 2016.

DE COSTA, P.; PARK, J. S.; WEE, L. Language learning as linguistic entrepreneurship: Implications for language education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, local, v. 25, n.5, 2016, p. 695–702.

DE COSTA, P. Elite Multilingualism, affect and neoliberalism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, New York, p. 1-8, 2018.

DE COSTA, P.; PARK, J. S.; WEE, L. Linguistic entrepreneurship as affective regime: Organizations, audit culture, and second/foreign language education policy. *Language Policy*, San Francisco, v.18, n.3, 2019, p. 387–406.

_____.;_____.;_____. Why linguistic entrepreneurship? *Multilingua*, London, v. 40, n. 2, p. 139-153, 2021.

DENZIN, N. K. Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, California, v.16, n.6, 1978, p. 419–427.

_____. *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction To Sociological Methods*. London: Butterworths, 1970.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Handbook of Qualitative Research*. 2º ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2000.

_____.;_____. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução de: *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*.

DORNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). (De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas. Campinas: Pontes, 2020, p. 151-177.

DUNFORD, R. Toward a decolonial global ethics. *Journal of Global Ethics*, London, [s.v.], [s.n.], p. 1-18, 2017.

EGIDO, A. A. *Students' assumption, prejudice, and discrimination in an English language class*. Curitiba: Appris, 2018.

_____. *Ética Professoral de línguas*. Projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, por meio da Plataforma Brasil. CAAE: 14554519.2.0000.5231. 2019a.

_____. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019b.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de adoção. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, L. E.; FONSECA, A. L. S. B. (Org.). *História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente*. Campinas: Pontes, 2019, p. 103-124.

_____. Concepts of Ethics in Applied Linguistics Research. *Revista Horizontes em Linguística Aplicada*, Brasília, v. 19, n. 2, p. 118-136, 2020.

EGIDO, A. A.; SILVA, J. E.; ROSA-DA-SILVA, V. Inumeráveis e nomeáveis: quando vidas viram números em tempos de Covid-19. In: EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C.; ELISA, V.; ROSA-DA-SILVA, V. (Org.). *Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas*. Goiânia: Scotti, 2021, p. 57-78.

_____. Os rostos que ganham contornos: dilemas éticos por pesquisadoras de línguas. *Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, v. 14, n. 1, p. 1-20, 2022.

EGIDO, A. A.; DE COSTA, P. Colonial narrative of ethics in research: telling stories and imagining decolonial futures in applied linguistics. *Research Methods in Applied Linguistics*, v.1, n. 2, p. 1-11, 2022.

_____. A perspectiva da ética tradicional: orientações para submissão de projeto de pesquisa. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Goiânia: Scotti, 2022a. p. 14-31.

_____. A perspectiva da ética emergente: as relações humanas que as normativas de pesquisa não contemplam. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Goiânia: Scotti, 2022b. p. 32-40.

EGIDO, A. A.; TONELLI, J. R. A.; DE COSTA, P. Rolling out the red carpet: a critique of neoliberal motivations orienting the promotion of public bilingual schools to young learners in Brazil. (prelo)

EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C. Ethical dilemmas in language classrooms: questioning otherwise. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 168-186. 2022.

ENNSER-KANANEN, J.; ESCOBAR, C. F.; BIGELOW, M. "It's Practically a Must": Neoliberal Reasons for Foreign Language Learning. *International Journal of Society, Culture & Language*, Iran, p. 15-28, 2016.

ERLACHER, A. C. *Entre o herói e a vítima: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública*. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, 2009.

FABIAN, E. P. A crítica ao utilitarismo em O Liberalismo Político (1993) de John Rawls. *Intuitio*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 1-10, 2020.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, D. M. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 14, p. 55-71, 2019.

FINE, M. et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra

Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 115-140. Tradução de: The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues.

FLORES, N. Producing national and neoliberal subjects: Bilingual education and governmentality in the United States. In: ROJO, L. M.; PERCIO, A. D. (Org.). *Language and Neoliberal Governmentality*. New York: Routledge, 2019, p. 49-68.

FORTES, L. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva. *Papéis*, Campo Grande, v. 22, n. 43, p. 72-90, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 1968.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Daring to dream: Toward a pedagogy of the unfinished. Boulder: Paradigm Publishers, 2007.

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91-108.

FURIO, M. *O currículo e o estágio*: práticas de formação crítica para o ensino de língua inglesa para crianças. Parecer consubstanciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina. CAAE: 16183619.7.0000.5231.

G1. 2014. Professores da rede pública estadual do Paraná entram em greve. Publicado em: 23/03/2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2014/04/professores-da-rede-publica-estadual-do-parana-entram-em-greve.html> Acesso em: 13/01/2022.

G1. 2021. Ministro da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. Publicado em: 10/08/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml> Acesso em: 20/08/2021.

GAM, E. The Queen vs. Dudley and Stephens. 2018. H2O Disponível em: https://h2o.law.harvard.edu/text_blocks/30824 Acesso em: 14/02/2020.

GARCÍA, O. et al. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, New York, 2021, p. 1-26.

GARCÍA, O.; ALVIS, J. The decoloniality of language and translanguaging: Latinx knowledge-production. *Journal of Postcolonial Linguistics*, [s.l.], v. 1, n. 4, p. 26-40, 2019.

GIRI, R. A. The many faces of English in Nepal. *Asian Englishes*, New York, v. 17, n. 2, p. 94-115, 2015.

GONÇALVES, R. *Lotação do transporte público aumenta o risco de contágio pela Covid-19*. Brasil 61, 09 mar. 2021. Disponível em: <https://brasil61.com/noticias/lotacao-do-transporte-publico-aumenta-o-risco-de-contagio-pela-covid-19-bras214103> Acesso em: 02/10/2021.

GRIFFITHS, M. et al. (Ed.). *Re-imagining Relationships in Education: Ethics, Politics, and Practices*. Willey Blackwell: United Kingdom, 2015.

GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, California, n. 10, v. 2, p. 261-280. 2004.

GUIMARÃES, M. V. *Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões*. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GUSSEON, C. *A re(construção) da identidade racial de professores/as de língua inglesa da Educação Básica: desaprendizagens essenciais por meio do letramento racial crítico*. Parecer consubstanciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina em 31/05/2021. CCAE: 38257520.5.0000.5231.

HARKER, H. Towards a decolonial narrative ethics. *Humanities*, Beijing, v. 8, n. 1, p. 1-31, 2019.

HIDALGO, L. S.; VINHAS, L. I. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 504-529, 2021.

HISSA, D. L. A. Multiletramentos em tempos de política neoliberal: relação entre mercado de trabalho e educação escolar. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 43-51, 2021.

HOFWEBER, T. Logic and Ontology. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2017. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/logic-ontology/#Ont> Acesso em: 04/05/2020.

HUTCHINGS, K. Decolonizing global ethics: thinking with the pluriverse. *Ethics & International Affairs*, Cambridge, v. 33, n. 2, p. 115-125, 2019.

INUMERÁVEIS | Bráulio Bessa / Chico Cesar. [S. l.: s. n.], 14 maio 2020. 1 vídeo (5 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SOst9_kp2X8. Acesso em: 04/09/2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil. 18/10/2019. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br> Acesso em: 12/12/2021.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Org.). *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 35–84.

JEKANOWSKI, E. C. *District Leadership and Systemic Inclusion: a case study of one inclusive and effective school district*. 196f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Florida Atlantic University, Florida, 2017.

JORDÃO, C. M. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers Social Identities. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*: Universidad Nacional de Colombia, v. 2, p. 1-16, 2008.

_____. Tradition and difference: can mainstream academic discourse in Applied Linguistics ever change? *International Journal of Applied Linguistics*, Amsterdam, v. 25, n. 3, 2015, p. 422-425.

_____. O tempo - posfácio. In: EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C.; ELISA, V.; ROSA-DASILVA, V. (Org.). *Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas*. Goiânia: Scotti, 2021, p. 341-345.

KARENGA, M. Philosophy in the African Tradition of Resistance: Issues of Human Freedom and Human Flourishing. In: GORDON, L. R.; GORDON, J. A. *Not Only the Master's Tools: African-American Studies in Theory and Practice*. London: Paradigm, 2006, p. 243-272.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 4 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, Título original: Plantation memories. Tradução de Jess Oliveira. [2008] 2020.

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

_____. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KUBANYIOVA, M. Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical and Microethical Perspectives in Situated Research. *The Modern Language Journal*, London, n. 92, v. 4, 2008, p. 503-518.

LANDER, E. (Org.). *A colonial idade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

LARGE, W. *Levinas' Totality and infinity*. New York: Blommsburry Academic, 2015.

LE GUIN, U. *Who Walk Away From Omelas*. In: LE GUIN, U. *The Wind's Twelve Quarters*. New York: Harper Perennial, 1973. p. 1-7.

LEVINAS, E. *Humanism Of The Other*. Illinois: Board of Trustees of the University of Illinois, 1972.

_____. *Violência do rosto*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. *Totalidade e infinito*. 3. ed. Lisboa: Martinus Nijhoff, [1988] 2020.

LIBERALI, F. C. Construindo o inédito viável para superar a necroeducação. *Conferência no XVII ENFOPLE – Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas e XX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná*. Disponível em: Canal UEG TV. Acesso em: 11/09/2021.

_____. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C. et al. (Org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020, p. 13-21.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 169-192. Tradução de: *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LUGONES, M. The Coloniality of Gender. In: HARCOURT, W. (Org.). *The Palgrave Handbook of Gender and Development: Critical Engagements in Feminist Theory and Practice*. New York: Palgrave, 2008, p. 13-33.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

_____. *Against War: Views from the underside of modernity*. Duke University Press: Durham, 2008.

_____. Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011.

_____. Frantz Fanon and the decolonial turn in psychology: from modern/colonial methods to the decolonial attitude. *South African Journal of Psychology*, South Africa, v. 47, n. 4, 432-441, 2017.

_____. En la búsqueda de la madurez decolonial: una carta a Catherine Walsh. In: ORTEGA-CAICEDO, A.; LANG, M. (Org.). *Gritos, Grietas y Siembras de nuestros territorios del sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina*. Ediciones Abya-Yala: Quito, 2020, p. 189-210.

MARQUES, G. S. *Material didático de fonética e fonologia adaptado para professores em formação cegos: (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos*. 2018. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019, p. 1-28.

MATHISON, S. Why Triangulate? *Educational Researcher*, Washington, v. 12, n. 7, 1988, p. 13-17.

MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, [s.v.], n. 32, 2016, p. 123-151.

MCKINLEY, E. A.; SMITH, L. T. Towards self-determination in Indigenous education research: An introduction. In: MCKINLEY, E. A.; SMITH, L. T. (Org.). *Handbook of Indigenous Education*. London: Springer, 2019, p. 1–15.

MEHRA, B. Bias in Qualitative Research: Voices From an Online Classroom. *The Qualitative Report*, Florida, v. 7, n. 1, 2002, p. 1-19.

MENESES, A. F. P.; FUENTES-ROJAS, M. Covid-19 e desigualdade social: o que nos mostra a pandemia? *Áskesis*, São Carlos, v. 8, edição especial, p. 76-85, 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 56, p. 876-911, 29 set. 2021.

MERRIAM, S. B. *Qualitative Research: A Guide to Design And Implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.

MIGNOLO, W. D. DELINKING: The rethoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, London, v. 21, n. 2, p. 449-514, 2007.

_____. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, Los Angeles, v. 26, n. 7, p. 1-23, 2009.

_____. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press, 2011.

_____. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, 2017, p. 12-32.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On Decoloniality: concepts, analytics, and praxis*. Duke University Press, 2018.

_____. Diálogo com Juliana Martinez. Decolonialidade e Linguística Aplicada, Universidade Federal do Paraná, 20 set. 2021. Disponível em: [Universidade Federal do Paraná \(ufpr.br\)](https://www.ufpr.br) Acesso em: 20/09/2021.

MILL, J. S. Utilitarianism. In: GRAY, J. (Org.). *On Liberty and Other Essays*. New York, NY: Oxford University Press, 1991 [1861], p. 131-201.

_____. On Liberty. In: GRAY, J. (Org.). *On Liberty and Other Essays*. New York, NY: Oxford University Press, 1991 [1859], p. 5-130.

MOORE, A. Hedonism. In: *Stanford Encyclopedia Of Philosophy*. [S.l., s.n.], 2013. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/hedonism/> Acesso em: 14/02/2020.

NASCIMENTO, A. K. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 039-058, set/dez 2018.

NERO, S. Language, identity, and insider/outsider positionality in Caribbean Creole English research. *Applied Linguistics Review*, New Jersey, v. 6, n. 3, p. 341–368, 2015.

ODYSSEOS, L. Prolegomena to Any Future Decolonial Ethics: Coloniality, Poetics and 'Being Human as Praxis'. *Millennium: Journal of International Studies*, Oakland, [s.v.], [s.n.], p. 1-25, 2017.

OGAN, T. V. John Stuart Mill's Utilitarianism: A Critique. *International Journal of Peace and Conflict Studies*, India, v. 5, n. 1, p. 65-76, jun. 2018.

OLIVEIRA, A. H. C. Agressões e violências contra professores nas escolas públicas. 2014. 43f. Monografia. (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

ORTEGA, L. For What and For Whom is Our Research? The Ethical as Transformative Lens in Instructed SLA. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 3, 2005, p. 427-443.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005, p. 43-61.

PARKER, L. An Argument of Levinasian Ethics and the Arts With Considerations for Pedagogy. *Philosophical Inquiry in Education*, Burnaby, v. 26, n. 1, p. 33-48, 2019.

PEMBERTON, B. When rains falls on the world's driest desert this is the jaw-dropping result (and this year's display is the most spectacular in 18 years). *Daily mail*, London, 29 out. 2015. Disponível em: https://www.dailymail.co.uk/travel/travel_news/article-3294865/Blooming-marvellous-rain-falls-world-s-driest-desert-jaw-dropping-phenomenon-takes-place-year-s-display-spectacular-18-years.html Acesso em: 15/09/2021.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New York: Routledge, 2001.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PHYAK, P. Subverting the erasure: Decolonial efforts, Indigenous language Education and language policy in Nepal. *Journal of Language, Identity, and Education*, New York, v. 20, n. 5, 325-339, 2021.

PHYAK, P.; OJHA, L. P. Language education policy and inequalities of multilingualism in Nepal: Ideologies, histories, and updates. In: KIRKPATRICK, A.; LIDDICOAT, A. J. (Org.). *The Routledge international handbook of language education policy in Asia*. New York: Routledge, 2019, p. 341-354.

PIQUEMAL, N. Teachers 'Ethical Responsibilities in a Diverse Society. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Ottawa, v. 32, p. 1-19, 2004.

RANKIN, J. G. Sharing Your Education Expertise With the World: make research resonate and widen your impact. New York: Routledge, 2019.

RAWLS, J. Two concepts of rules. In: RAWLS, J. *The Philosophical Review*, Durham, v. 64, n. 1, 1955, p. 3-32.

REIS, S. Triangulação em pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). *Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras*. Londrina: EDUEL, 2008, p. 85-106.

_____. Análise paradigmática e sintagmática. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2yH69ID>. Acesso em: 15/05/2020.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.). *História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017, p. 227-250.

REIS, S.; EGIDO, A. A.; FRANCESCON, P. K. Laboratório de línguas: para quê e para quem? *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão, SE, n. 7, p. 109-119, jan./abr. 2017.

REIS, S. Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa com Dados de Linguagem Humana. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-172, 2018.

REZENDE, T. F.; SILVA, D. M. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. *Revista Porto das Letras*, Tocantins, v. 4, n. 1, 2018, p. 174-202.

_____. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019a. p. 1-11. [Manuscrito não publicado].

_____. Os compromissos da sociolinguística. *Década internacional do afrodescendente*. 2019b, p. 1-15.

_____. Políticas e práticas interculturais de letramento: formação de professoras e professores de línguas. *Década internacional do afrodescendente*. 2020, p. 1-20.

_____.; GOMES, L. S. Uma canção pela vida: a decolonialidade está no seio da mãe terra. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (Org.). *América Latina e língua espanhola: perspectivas decoloniais*. Campinas: Pontes, 2020, p. 229-254.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000, p. 923-948.

ROSA-DA-SILVA, V. Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021a, p. 47-70.

_____. Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. 258f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021b.

ROCHA, R. M. A filosofia neoliberal e seu reflexo no (não) ensino de filosofia na educação secundária brasileira: reflexões a partir da LDB/96. *Revista eletrônica Falas Breves, Breves*, v. 4, 2017, p. 91-106.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-39.

_____. “Escute com seu corpo”: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 4, 2020, p. 115-125.

RYDER, J. Art by Indigenous prisoners can forge links with culture and future away from crime. *The Conversation*, 14 mai. 2021. Disponível em: <https://theconversation.com/art-by-indigenous-prisoners-can-forge-links-with-culture-and-a-future-away-from-crime-160524> Acesso em: 10/06/2021.

SANDEL, M. *What's The Right Thing To Do?* New York: Farrar, Strauss & Giroux, 2009.

SAH, P. Reproduction of nationalist and neoliberal ideologies in Nepal's language and literacy policies. *Asia Pacific Journal of Education*, New York, v. 41, n. 2, p. 38-252, 2021.

SAH, P.; LI, G. Translanguaging or unequal languaging? Unfolding the plurilingual discourse of English medium instruction policy in Nepal's public schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, New York, p. 1-20, 2020.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 193-218. Tradução de: *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*.

SENEFONTE, F. H. R. *Informal English: Learning, Teaching and Teacher Education*. 2018. 601 p. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVEIRA, T. B. Influência do Tupi na língua portuguesa falada no Brasil. *Espaço do conhecimento UFMG*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/influencia-do-tupi/> Acesso em: 12/12/2021.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. Há três anos sem reajuste, educador(a) paranaense acumula déficit de 16% no salário. Publicado em: 08/01/2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ha-tres-anos-sem-reajuste-educadora-paranaense-acumula-deficit-de-16-no-salario/> Acesso em: 13/01/2022.

SNAPE, D.; SPENCER, L. The Foundations of Qualitative Research. In: RITCHIE, J.; LEWIS, J. (Org.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London, UK: SAGE, 2003, p. 1-23.

SILVA, J. E. Ser pesquisador é andar por caminhos de areia. In: ARAUJO, D. L.; COSTA, M. A. M.; SILVA, W. M. (Org.). *Caminhos do programa de pós-graduação em linguagem e ensino: identidade, estudos e formação de pesquisadores*. Campina Grande: UFCG, 2019, p. 307-324.

SILVA, J. E. *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*. 2021. 372f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes, 2017.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

STEUP, M.; NETA, R. Epistemology. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2020. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology/> Acesso em: 04/05/2020.

SUZUKI, S. Por que o 'você sabe com quem está falando?' marca tanto o Brasil? *Antropólogo e historiadora comentam casos recentes*. G1, Rio de Janeiro. Publicado em: 20/07/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/20/por-que-o-voce-sabe-com-quem-esta-falando-marca-tanto-o-brasil-antropologo-e-historiadora-comentam-casos-recentes.ghtml> Acesso em: 14/12/2021.

TAKAKI, N. H. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 627-655, 2021.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THESSING, A. F.; MARIA, M. S. E.; PEDRALLI, R. Educação linguística na pandemia: modos de promoção da formação humana ou de intensificação da alienação? *Letra Magna*, s.l., v. 17, n. 28, p. 73-87, 2021.

TODD, S. On Not Knowing the Other, or Learning *from* Levinas. *Philosophy of Education Journal*, Salisbury, v. 3, p. 67-74, 2001.

_____. *Learning from the other*: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. New York: State University of New York Press, 2003.

_____. Going to the Heart of the Matter. *Studies in Philosophy and Education*, Chicago, v. 30, 2011, p. 507–512.

_____. Creating Transformative Spaces in Education: Facing Humanity, Facing Violence. *Philosophical Inquiry in Education*, California, v. 23, n. 1, p. 53-61, 2015.

_____. Facing uncertainty in education: Beyond the harmonies of Eurovision education. *European Educational Research Journal*, London, v. 15, n. 6, 2016, p. 619-627.

_____. Creating Aesthetic Encounters of the World, or Teaching in the Presence of Climate Sorrow. *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, [s.n.], 2020, p. 1-16.

TORQUATO, C. P. Challenging the Coloniality of Languages. *Alternation Special Edition*, [s.l.], v. 33, n. 1, 2020, p. 457-500.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Resolução N. 62, de 31 de outubro de 2006. Dispõe sobre a prestação de serviço voluntário no âmbito da UNESP e dá outras providências. 2006. Disponível em: https://www.feb.unesp.br/Home/Administracao110/DTA/SecaoTec.Academica/RESOLUCAO_UNESP_N_62-2006-Dispoe_sobre_servico_voluntario.pdf Acesso em: 10/01/2022.

UOL. 2021. Ribeiro sobre crianças deficientes nas escolas: “não queremos inclusivismo”. 24/08/2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm> Acesso em: 30/09/2021.

VERONELLI, G. A Coalitional Approach to Theorizing Decolonial Communication. *Hypatia*, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 49-90. Tradução de: The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues.

WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. P. Profissão docente: Um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. *Res., Soc. Dev.*, [s.l.], v. 8, n. 6, p. 1-14, 2019.

WALDENFELS, B. Levinas and the face of the other. *In*: CRITCHLEY, S.; BERNASCONI, R. (Org.). *The Cambridge Companion to Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 63-81.

WALSH, C. E.; MIGNOLO, W. D. *On Decoloniality: concepts, analytics, and praxis*. Duke University Press, 2018.

WALSH, C. E. Decoloniality in/as praxis. *In*: WALSH, C. E.; MIGNOLO, W. D. *On Decoloniality: concepts, analytics, and praxis*. Duke University Press, 2018, p. 15-104.

_____. *Roda de conversa com Catherine Walsh*. 22/04/2021. Disponível em: Projeto Brincadas. Acesso em: 12/02/2022.

WILLIAMS, B. Ethical Theory: Classical and Contemporary Readings. *In*: WILLIAMS, B. *Utilitarianism: For And Against*. Cambridge: Cambridge University Press, 1973, p. 112-116.

WINDLE, J. A. 'Anyone can make it, but there can only be one winner': modelling neoliberal learning and work on reality television. *Critical Studies in Education*, New York, v. 51, n. 3, p. 251-263, 2010.

WINDLE, J. A. Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. *Gragoatá*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 42, p. 370-392, 2017.

WINDLE, J. A. Neoliberalism, imperialism, and conservatism: tangled logics of educational inequality in the global South. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, New York, p. 1-12, 2019.

WYSCHOGROD, E. Language and alterity in the thought of Levinas. *In*: CRITCHLEY, S.; BERNASCONI, R. (Org.). *The Cambridge Companion to Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 188-205.

ZEMBYLAS, M. Toward a Decolonial Ethics in Human Rights and Peace Education. *International Journal of Human Rights Education*, Kongsberg, v. 4, n. 1, p.1-31. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro/a professor/a de línguas,

Gostaria de você a participar da minha pesquisa de doutorado, intitulada “Ética professoral de línguas”. Irei desenvolvê-la junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL – UEL), sob orientação da professora Dra. Simone Reis. Meus objetivos são (i) compreender possibilidades de aprimoramento do *objeto-alvo*, (ii) compreender concepções de ética profissional, (iii) compreender ações necessárias para a implementação do *objeto-alvo* e (iv) compreender a suficiência de representatividade da proposta do *objeto-alvo*.

Este, portanto, é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que ofereço a você, participante do encontro “Ética professoral de línguas”, para que, se desejar, figure como participante de minha pesquisa. Caso aceite participar, analisarei suas produções feitas durante o encontro supracitada no escopo de meu estudo.

Asseguro a proteção de sua identidade por meio de um pseudônimo de sua escolha, informado ao final deste documento. Além disso, você poderá deixar a pesquisa qualquer uma de suas fases sem que isso lhe implique prejuízos de qualquer ordem. Os riscos da pesquisa são mínimos, que podem ser desconforto, cansaço, constrangimento em responder alguma questão ou participar de alguma atividade, diante dos quais o pesquisador tomará as medidas necessárias para sanar os riscos.

Por me filiar a uma ética emancipatória, comprometo-me a retornar a você antes da finalização da pesquisa para que você conheça e reaja às minhas análises. Os possíveis benefícios aos participantes poderão ser na forma de (i) avanço do conhecimento para a área da Linguística Aplicada, (ii) desenvolvimento de documento de apoio aos profissionais da área e (iii) conhecimento da temática e seus direitos pelos participantes. Esclareço que seus dados ficarão em arquivo digital de meu restrito acesso em meu computador pessoal.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, estes são meus contatos: [dados omitidos para inclusão neste relato de tese]. Você pode, alternativamente, procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC –

Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Conforme instruções do comitê de ética da UEL, este termo, em duas vias de igual teor, é preenchido com seus dados e assinado por você no campo abaixo de minha assinatura e de minha orientadora. Uma via é destinada a você e a outra, a mim, pesquisador.

Londrina, ____ de _____ de 2019

Alex Alves Egido (pesquisador)
Universidade Estadual de Londrina
alex.egido.uel@outlook.com

Prof^a. Dr^a. Simone Reis (orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
simonereiss@gmail.com

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido/a sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**, conforme as condições e garantias informadas acima.

Ass.:

Data: ____ / ____ / _____

E-mail:

Pseudônimo (nome fictício):

APÊNDICE B
CONVITE AOS DEPARTAMENTOS

Alex Egido <egido.alex.alves@gmail.com>

Tue, 2 Apr
2019, 09:22

to xxx, xxxx

Ilma. Dra. xxxxxx

Coordenadora do Colegiado de xxxxx

Meu nome é Alex Alves Egido, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL), e gostaria de convidar os alunos dos cursos de graduação em Letras – Inglês e em Letras - Espanhol para participarem de meu estudo, no qual busco compreender questões relativas à ética profissional do professor de línguas estrangeiras no Brasil.

Caso a senhora concorde com a participação dos alunos, ofertarei um minicurso para aqueles interessados a fim de discutirmos sobre ética profissional e construirmos elementos que podem vir a compor uma nova versão da minuta do código de ética para professores de línguas. O minicurso, com duração de 2 horas, acontecerá em data, local e horário indicado pelo departamento, tendo em vista a disponibilidade dos alunos. A participação deles é voluntária e não-remunerada. Os possíveis benefícios aos participantes poderão ser na forma de (i) reflexão sobre ética profissional do professor de línguas e (ii) participação na construção de uma minuta de código de ética. Sobre os benefícios direcionados ao departamento, comprometo-me a compartilhar os resultados de pesquisa antes de sua defesa pública. Assim, essa repartição poderá conhecer a contribuição de seus alunos para a construção de uma ética profissional regulamentada.

Tendo em vista o regulamento da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, peço que considere o documento que envio anexo a esta mensagem. Trata-se de um termo de instituição coparticipante de meu estudo de doutorado. Ao enviar-me o

documento preenchido, poderei concluir a submissão de minha pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil. Proponho que responda a esta mensagem em 15 dias, para que eu possa dar continuidade às etapas da plataforma.

Estou à disposição para eventuais esclarecimentos e agradeço sua atenção.

Atenciosamente,

Alex Alves Egido

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Universidade Estadual de Londrina

APÊNDICE C
MATERIAL PARA CONDUÇÃO DAS OFICINAS

ÉTICA PROFESSORAL DE LÍNGUAS

Ministrante: ALEX ALVES EGIDO
Orientadora: Dra. SIMONE REIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina

Justificativas

- Insuficiente institucionalização da Ética Profissional em cursos de formação inicial de professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 2017)
- Inexistência de um Código de Ética da profissão (BARBOSA, 2014; 2017)

Proposta de condução

- Gênero *código de ética* e exemplos
- Construção de elementos para um código de ética professoral
- Apresentação das sugestões dos elementos
- Síntese das discussões

Gênero *código de ética*

- Preâmbulo
- Direitos
- Deveres
- Obrigações
- Data de aprovação

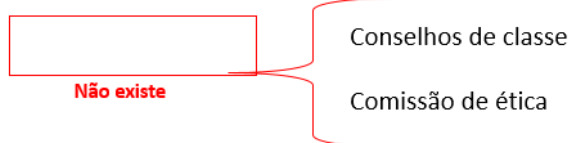
Profissões que dispõem de códigos de ética

- Medicina
- Direito
- Jornalismo
- Enfermagem
- Pedagogia
- Educação física, para citar alguns.

Fases para a criação de um código de ética

- Elaboração de minuta
- Discussão de seu conteúdo em eventos com profissionais da área
- Adequação da minuta
- Votação da proposta em assembleia
- Submissão ao Conselho Nacional

Estamos nesta fase



Grupos de discussão e construção



CONCLUSÃO

Suas expectativas para este encontro foram alcançadas?

O que vocês puderam desenvolver neste encontro?

Que atividades vocês consideram necessárias para desenvolvermos a distância?

Referências:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes*, v.3, n.1, p.7-19, 2004.

_____. História, políticas e ética na formação de professores de línguas. In: REIS, S. (Org.). *História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017. p.15-22.

BARBOSA, E. M. *Subsídios para um Código de Ética na profissão de ensinar línguas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

_____. Subsídios para criação de um código de ética para a profissão de ensinar línguas. In: REIS, S. (Org.). *História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017. p.251-274.

CARTA DE LONDRINA. Equipe de redação: José Carlos Paes de Almeida Filho, Simone Reis e Laura Miccoli. In: REIS, S. (Org.). *História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017. p.275-276.

Obrigado!

alex.egido.uel@outlook.com

APÊNDICE D
DADOS DOS CARTAZES
CONTEXTO A – OFICINA 1

INSTITUIÇÕES ESCOLARES

DIREITOS

- INFRAESTRUTURA
- MATERIAL DIDÁTICO
- NÚMERO CONDICIENTE DE DOCENTES
- DIÁLOGO ABERTO ENTRE OS PROFESSORES E A COMUNIDADE ESCOLAR / ORGÃOS COMPETENTES

DEVERES

- PROFESSORES COMPETENTES (CONTRATAÇÃO)
- DAR ASSISTÊNCIA AOS PROFESSORES E ALUNOS
- ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA
- SEGURANÇA DENTRO DA INSTITUIÇÃO

PROIBIÇÕES

- DESRESPEITO ALUNO-PROFESSOR & PROFESSOR-ALUNO
- DRUGAS E ALCÓOL (FUMAR NO AMBIENTE)
- DOCTRINAR O ALUNO
- COMPORTAMENTO INADEQUADO NO AMBIENTE ESCOLAR
- COLAR DURANTE AVALIAÇÕES
- PICHAGENS E VANDALISMO NO AMBIENTE ESCOLAR
- DESTRUIÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Professores

1 Direitos

- Remuneração adequada.
- Ferramentas e materiais de trabalho que possam facilitar o ensino.
- Zelar pela segurança do Professor.

1 Deveres

- Elaborar um plano de trabalho adequado.
- Orientar e guiar os estudantes para que possam aprofundar seus conhecimentos.

Proibições

- Não usar o conhecimento para constranger ou desmotivar os alunos.
- Evitar assuntos polêmicos que possam semear discórdia.

Instituição Escolar

Direitos

- Direito à corporação docente
- Direito ao material para o ensino
- Direito a produtos de higiene básica
- Direito à preservação da instituição
- Direito a intervalos alimentícios
- Direito a eventos culturais

Deveres

- Dever de acolher alunos e docentes
- Dever de fornecer ensino completo
- Dever de fornecer segurança

Proibições

- Proibir o veto de entrada de alunos sem uniforme
- Proibir desacato para com alunos e professores
- Proibir brincadeiras de cunho preconceituoso no ambiente escolar

INSTRUÇÕES escolares

DIREITOS ⇒ VERBA 

DEVERES ⇒ INFRAESTRUTURA 
 ⇒ PROPORCIONAR DIVERSIDADE 
 ⇒ COMPETÊNCIA
 ⇒ OPORTUNIDADE
 ⇒ SEGURANÇA
 ⇒ ASSISTÊNCIA MÉDICA/PSICOLÓGICA

PROIBIÇÕES ⇒ DISCRIMINAÇÃO ✗

ALUNOS

Direitos:

- Ensino com qualidade;
- Respeito (INDIVIDUALIDADE, GÊNERO, DIVERSIDADE, INCLUSÃO).
- Transporte gratuito;
- Recuperação;
-

Deveres:

- Participar das aulas;
- Cumprir o regimento;
- Respeitar colegas e Professores;
- Contribuir com a manutenção do Patrimônio.

PROIBIÇÕES:

- Uso de drogas e bebidas alcoólicas;
- Desrespeitar colegas e Professores.

Pais Responsáveis

Direitos

- Livre acesso a Instituição de ensino
- Opiniar a metodologia de ensino
- Acesso AS informações, oficinas e PALESTRAS

Deveres

- A responsabilidade de incluir seu filho em uma comunidade acadêmica
- O Acompanhamento do nível de aprendizado do seu filho
- Supervisionar a metodologia do ensino empregado

Proibições

- Negar o acesso do seu filho na Instituição de ensino
- Responsabilizar integralmente o professor pelo desenvolvimento do seu filho como aluno
- A punição física ou psicológica pelo baixo desenvolvimento do seu filho na escola

CONTEXTO A – OFICINA 2

PROFESSORES

DIREITO:

- 1- Meio ambiente de trabalho salubre, sem estar sujeito a coações ou constrangimento de qualquer natureza.
- 2- Ser remunerado enquanto se aprimora.
- 3- Liberdade de falar o que pensa, sem prejuízo de responsabilidades ulteriores.

DEVERES:

- 1- Não se submeter a uma ~~tradi~~ remuneração indigna ou aviltada.
- 2- Deixar exposto para sua classe quando estiver emitindo opiniões particulares a respeito de qualquer assunto.
- 3- Respeitar e orientar idéias/pensamentos divergentes do ~~seu~~, independentemente da natureza.

PROIBIÇÕES:

- 1- não usar de violência física ou psicológicas com os alunos.
- 2- não permitir que opiniões particulares interfiram em processos de avaliações
- 3- Proibido assédio sexual dentro de sala de aula.

ALUNOS DIREITOS

ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSITÁRIA.
ENSINO DE QUALIDADE.
PROFISSIONAIS QUALIFICADOS.

DEVERES

75% DE FREQUÊNCIA.

MÉDIA DE ACORDO COM O REGIME.

NO MÍNIMO 02 ENCONTROS SEMANAIS DE 50 MIN. HORA AULA CADA.

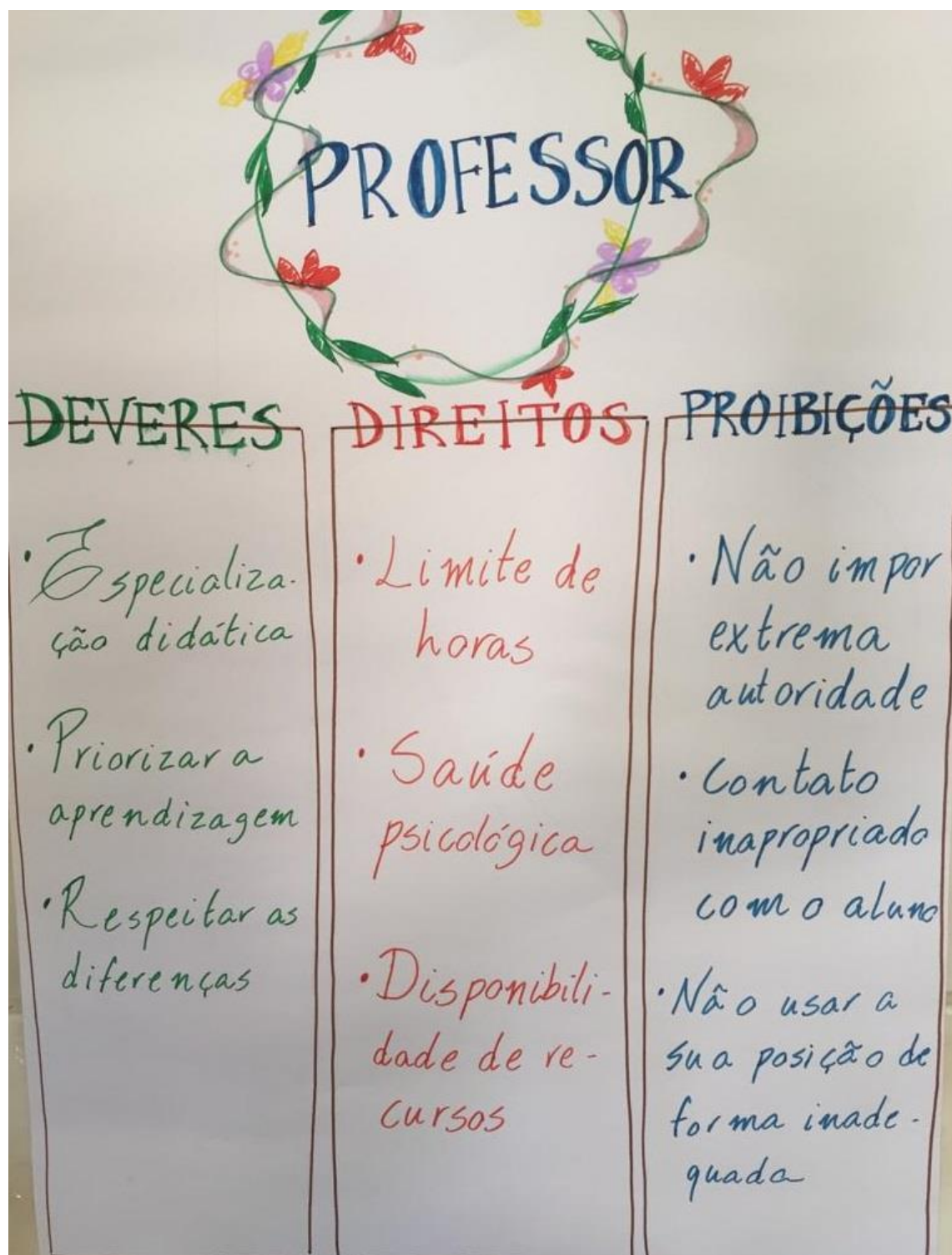
PARTICIPAÇÃO ATIVA DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR.

PROIBIÇÕES

RESPEITO AO PROFESSOR, MEMBROS DA INSTITUIÇÃO E COMUNIDADE ESCOLAR.

FICA PROIBIDO DANOS AOS PATRIMÔNIOS FÍSICOS E BIBLIOGRÁFICOS DA INSTITUIÇÃO

CONTEXTO A – OFICINA 3



DEVERES	DIREITOS	PROIBIÇÕES
• Especialização didática • Priorizar a aprendizagem • Respeitar as diferenças	• Limite de horas • Saúde psicológica • Disponibilidade de recursos	• Não impor extrema autoridade • Contato inadequado com o aluno • Não usar a sua posição de forma inadequada

ALUNOS

Direitos

- Acesso à informação
- Repetir e tirar dúvidas
- Estar acompanhado por pessoa responsável
- Ter pelo menos 1 recuperação

Deveres

- Frequentar as aulas regularmente
- Obter a média escolar necessária p/ aprovação
- Contribuir p/ a construção do seu conhecimento

Proibições

- Agir com desrespeito p/ com o professor
- Uso de substâncias ilícitas dentro do estabelecimento de ensino

PAIS / RESPONSÁVEIS

DIREITOS

- Estar ciente dos conteúdos aplicados em sala de aula.
- Possibilidades de contatar os docentes e a diretoria.
- Ser informado/solicitado de tudo o que acontece no ambiente escolar.

Deveres

- Certificar-se da frequência do filho(a) na escola.
- Acompanhar o desempenho do filho(a).
- Dar apoio emocional e incentivo ao aluno.

PROIBIÇÕES

- Interferir na performance do professor (avaliação, método de ensino).
- Excluir o aluno das atividades escolares.

INST. ESCOLARES

DIREITOS

- Ter autonomia para expressão intelectual
- Possuir recursos de modo satisfatório ao cumprimento de suas atividades
- Possuir um quadro de funcionários plenamente preenchidos e aptos para realizar o seu devido funcionamento

DEVERES

- Ofertar uma educação de qualidade para a sociedade
- Promover uma estrutura adequada para as atividades propostas.
- Promover professores qualificados

PROIBIÇÕES

- Discriminar seus alunos e funcionários
- Imposição de cunho religioso

CONTEXTO A – OFICINA 4

INSTITUIÇÕES ESCOLARES

DIREITOS

- TOMAR AS DECISÕES DO QUE AGUAR CABÍVEL PARA DETERMINADA SITUAÇÃO
- SER RESPEITADA POR TODOS OS CIDADÃOS

PROIBIÇÕES

- O GESTOR NÃO PODE TOMAR DECISÕES SOZINHO, MAS COM TODO O CORPO DIRETIVO
- NÃO PODE TOMAR PARTIDO, DEVE SER NEUTRA

DEVERES

- FORNECER ESTRUTURA E MATERIAL BÁSICO PARA PROFESSORES E ALUNOS
- FORNECER PREPARAÇÃO PARA DOCENTES E FUNCIONÁRIOS
- ZELAR PELO AMBIENTE FÍSICO E BEM ESTAR DE TODOS QUE CONVIVEM

- Direitos de greve.
- Ser exercida e reconhecida.
- Ser respeitada.
- Autonomia

- Imposição de ideias.
- Usar abuso de sua autoridade.
- Constranger intencionalmente.
- Pilatório

- Direitos
- Deveres
- Proibições

PROFISSÃO

- Ser propriedade do conteúdo ensinado.
- Ser imparcial.
- Acolher todos que demonstrem interesse pela mesma.
- Ser ética / Ser educado.

Alunos

Direitos:

- SER RESPEITADO;
- ASSISTÊNCIA;
- ENSINO DE QUALIDADE;
- SEGURANÇA.

Deveres:

- PONTUALIDADE;
- COMPROMETIMENTO;
- RESPEITAR;
- CUMPRIR AS REGRAS.

Proibições:

- VIOÊNCIA;
- FUMAR;
- BEBIDAS ALCOÓLICAS;
- VANDALISMO.

PAIS ou RESPONSÁVEIS

→ Direitos:

- Acompanhamento escolar;
- Acesso à grade curricular;
- Deliberar sobre o conteúdo que será estudado.

→ Deveres:

- Participação ativa na vida escolar;
- Educar a filho com base nas regras de convivência básica;

→ Proibições:

- Interferir nos conteúdos ensinados pelo docente;
- Desrespeitar a equipe docente;

direitos	deveres	proibições
O professor tem o direito de ter os materiais necessários para fazer sua prática de ensino Seu representante por um conselho que o defenda, o represente e que garanta todos os direitos (expressos que são o alicerce para um ambiente democrático)	• mediador de pensamentos e ações • O professor deve transmitir seu conhecimento de modo que sirva os parâmetros estabelecidos pelo MEC.	• Não induzir aluno a cometer uma conduta • O professor não pode negar o direito de aprendizagem para nenhum aluno (diretamente matriculados e seguindo das regras do seu ambiente escolar).

PROFESSOR

CONTEXTO A – OFICINA 5

PROFESSOR

O que é ética? O que é moral?

DIREITOS

- ↳ Espaço psicológico e pedagógico (acompanhamento)
- ↳ Espaço (sala, material, etc) - Remuneração
- ↳ Tempo para desenvolver seus deveres - Respeito
- ↳ Treinamento pedagógico (graduação, aperfeiçoamento)
- LIBERDADE IDEOLÓGICA
- LIBERDADE METODOLÓGICA
- AUTONOMIA

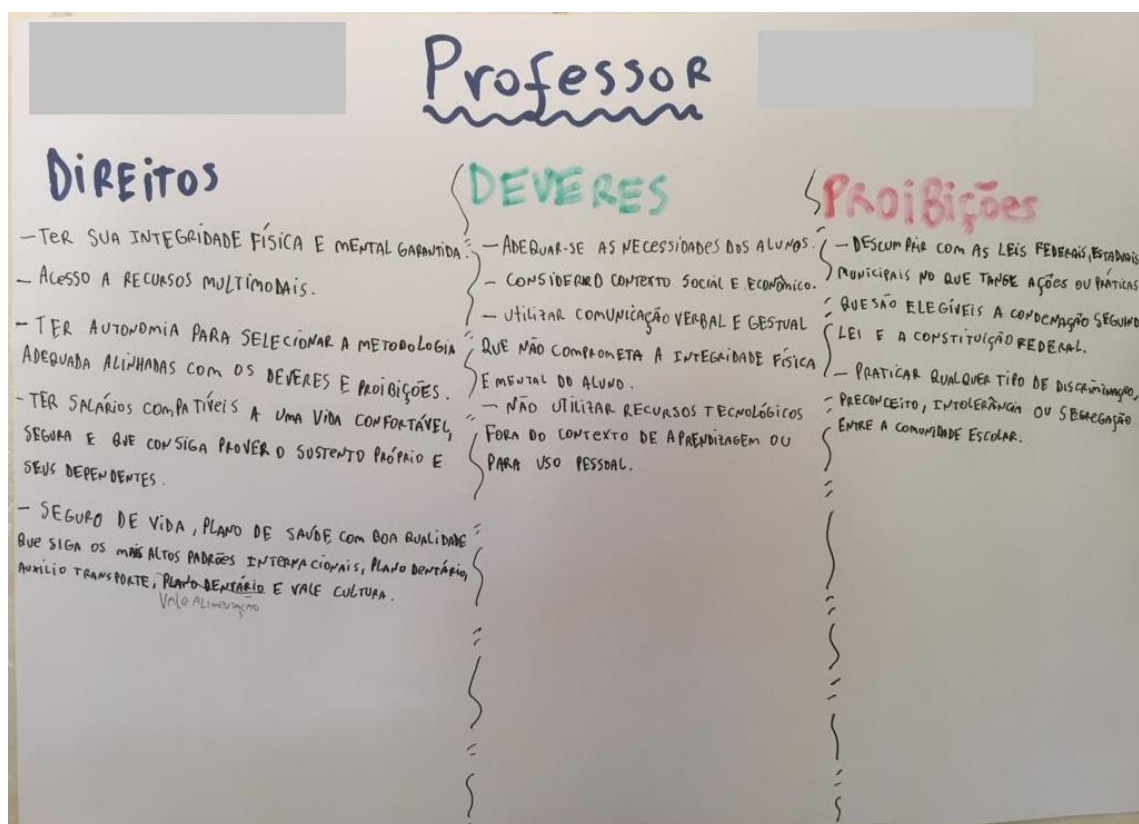
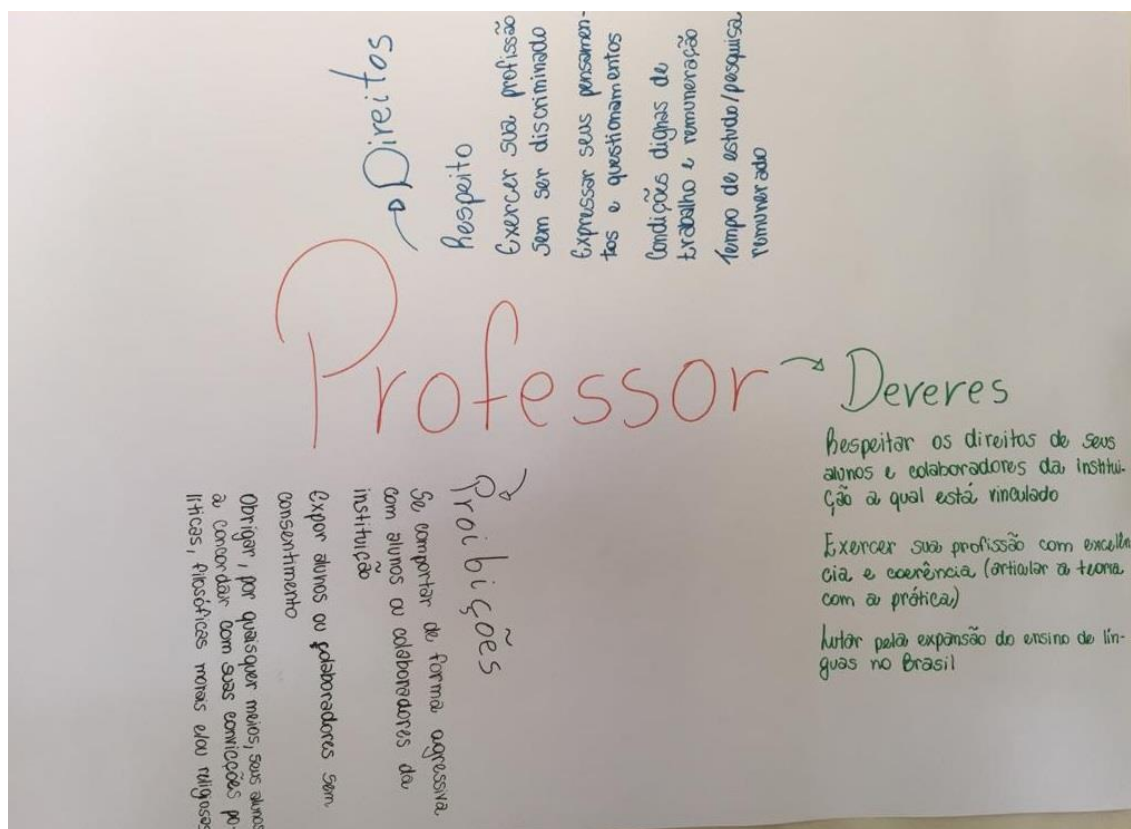
{ Emissão (Freire)
dos sujeitos

DEVERES

- ↳ Responsabilidade docente (comprometimento)
- ↳ cumprir com o conteúdo programático da disciplina
- Acompanhar o desenvolvimento dos alunos
- ↳ CULTURAL AWARENESS - respeito pelo contexto socio-histórico-cultural do aluno
- Respeito e cuidado ao educar

PROIBIÇÕES

- ↳ Qualquer tipo de violência (moral, verbal, física, psicológica)
- ↳ supressão ideológica de qualquer tipo



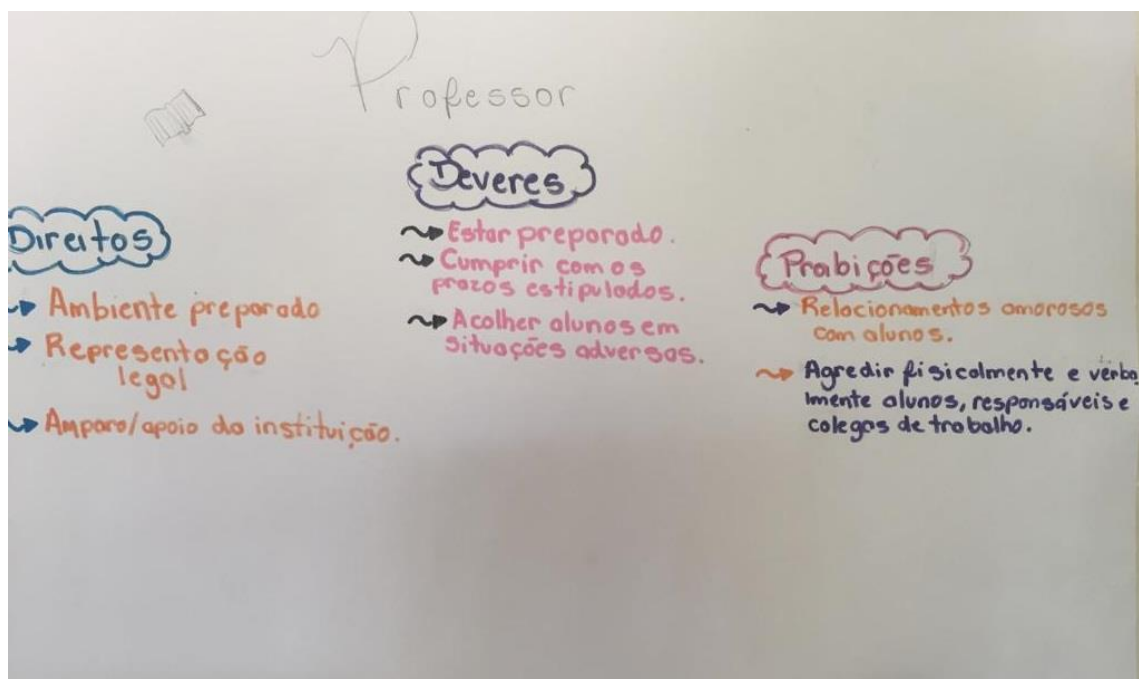
CONTEXTO A – OFICINA 6

pares

* **DIREITOS**: ser respeitado independentemente de opiniões políticas, ideológicas e pessoais; Compartilhamento regularizado de materiais, estratégias de ensino e ferramentas pedagógicas; ter liberdade de exercer um modelo de trabalho.

* **DEVERES**: Demonstrar empatia; respeito às opiniões políticas, ideológicas e pessoais; não ser conivente com comportamentos inadequados que digam respeito a relação de trabalho entre pares.

* **PROIBIÇÕES**: difamação de colegas; uso não-autorizado de propriedade intelectual; interferência no modelo de trabalho;



<u>ALUNOS</u>		
Direitos	Deveres	Proibições
- Acesso à escola - Acesso à educação de qualidade - Direito de expressão - Amparo / saúde - Acessibilidade - Acesso aos documentos oficiais escolares	- Respeitar a comunidade escolar - Cumprir carga horária mínima estabelecida - Cumprir com as regras escolares - Atingir os requisitos mínimos estabelecidos	- Agredir física / verbalmente a comunidade - Bullying - Depredar patrimônios escolares - Portar objetos que podem apresentar perigo - Comportamento inadequado para convivência em sociedade

Pais ou responsáveis

Direitos

- Ter conhecimento dos conteúdos que serão ensinados.
- Conhecer a estrutura da escola.
- Matrricular o filho ou dependente mesmo sem condições financeiras para comprar materiais escolares ou uniformes, recebendo assim, auxílio por parte do estado.
- Reuniões pedagógicas regulares.

Deveres

- Estar ciente do que está acontecendo com o filho ou dependente na escola.
- Participar ativamente da vida escolar do aluno, como:
 - participar de reuniões pedagógicas.
 - auxiliar, como puderem, com a performance escolar.
 - incentivar o aluno a estudar.
 - ter liberdade para conversar com o corpo docente quando necessário.

Proibições

- Não podem agredir fisicamente ou verbalmente o dependente.
- Não podem proibir ou impedir os alunos de ir à escola.
- Não interferir ideologicamente no conteúdo pedagógico aplicado.
- Não agredir verbalmente ou fisicamente a comunidade escolar.
- Não abandonar aulas para fins de recreio.
- Pedir ao dependente para gravar uma aula sem o consentimento do professor.

CONTEXTO A – OFICINA 7

— PROFESSOR —

DIREITOS

- ACESSO A RECURSOS : DIDÁTICOS E DE INFRAESTRUTURA
- DIREITO A BENEFÍCIOS FUNDAMENTAIS
- RESPEITO NO EXERCÍCIO DE SUA PROFISSÃO
- HORA ATIVIDADE PROPORCIONAL AO TRABALHO A SER DESENVOLVIDO

DEVERES

- ENSINAR O CONTEÚDO QUE É ESPERADO
- RESPEITO AO ALUNO
- DESENVOLVER SEU TRABALHO DENTRO DOS PRAZOS
- SER IMPARCIAL

PROIBIÇÕES

- FAZER OU PEDIR FAVORES AOS ALUNOS
- AMEAÇAS GRAVES
- FAZER COMENTÁRIOS INCOERENTES
- FALTAR AO TRABALHO SEM MOTIVOS PLAUSÍVEIS

→ Instituições Escolares

» Direitos

o Uma infraestrutura e material didáticos eficientes e dignos;

↳ Ainda sobre o material, ele deve ser capaz de inserir o aluno na sociedade e, principalmente, ser adequado ao contexto e que inclua diversidade social.

o Contar ~~para~~ com profissionais da educação qualificados.

o Que o ambiente de sala de aula seja seguro, assim como o restante do ambiente escolar.

» Deveres

o Conceder não apenas um "suporte em L2", mas uma concepção de mundo que contribua para sua formação como indivíduo.

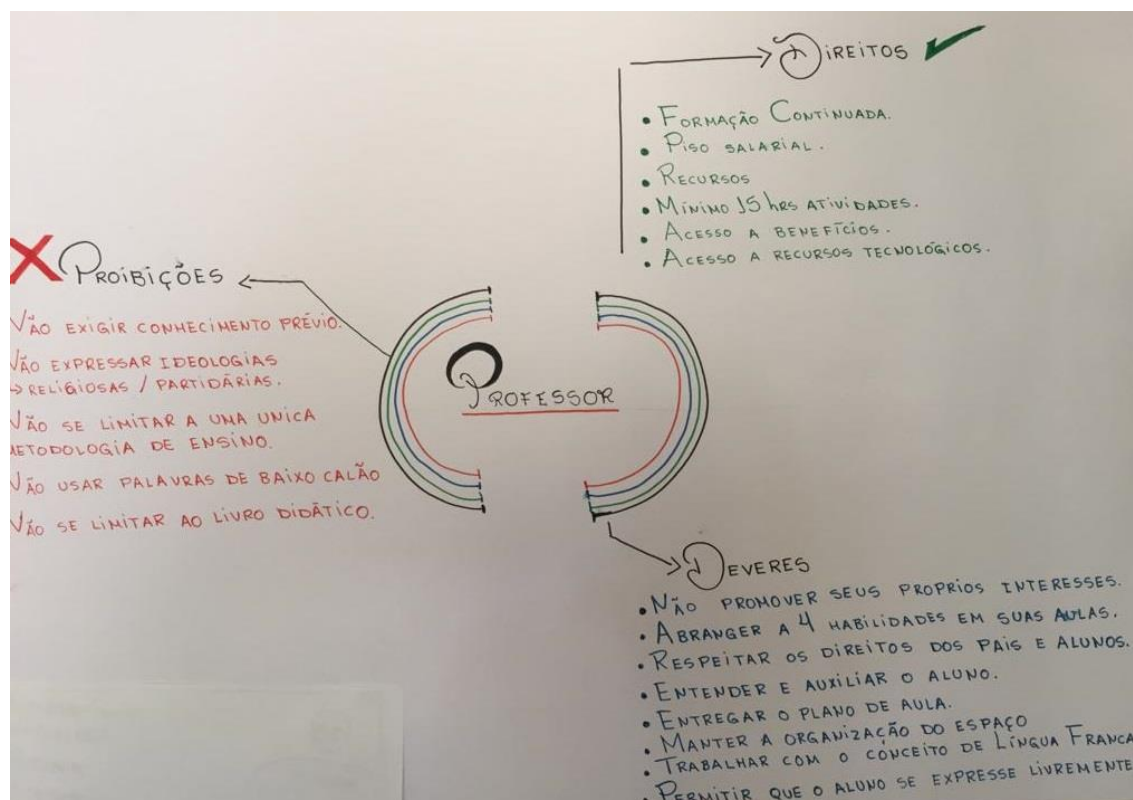
o Lembrar que os profissionais atuantes cumpram com as expectativas e meritos escolares.

o Tratar alunos, professores e profissionais da educação de maneira digna, não segregatória.

» Proibições

o A instituição escolar é proibida de escolher não só alunos e professores em situações constrangedoras, assim como não omitir-se diante de tais situações.

o Garantir que o material didático não possua nenhum preconceito.



ALUNOS

DIREITOS:

- Educação de qualidade;
- Respeito por parte da instituição;
- Não ser alvo de discriminação;
- Respeito aos direitos da instituição.

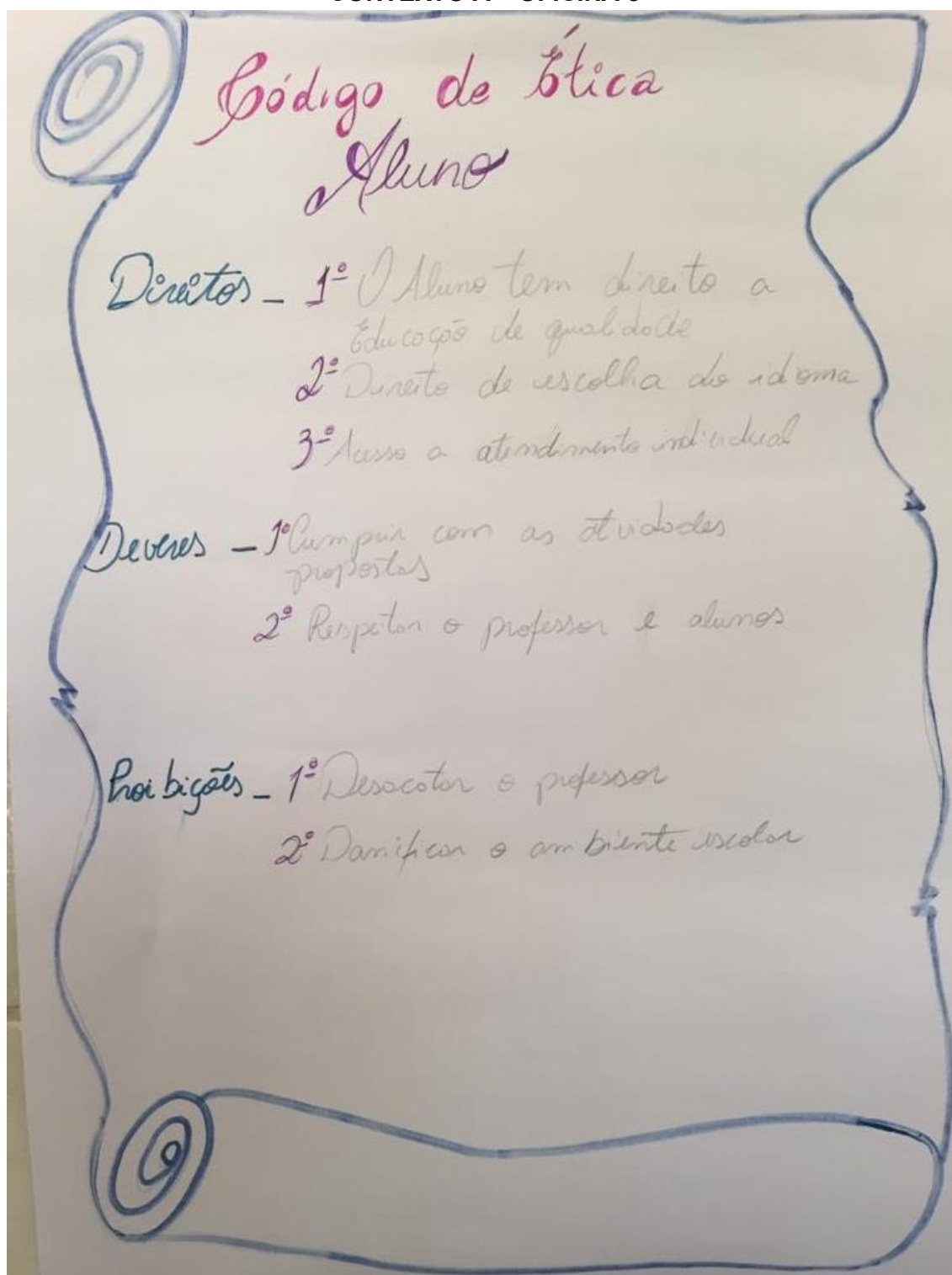
DEVERES:

- Respeitar os professores, alunos e equipe pedagógica;
- Cumprir suas obrigações escolares;
- Contribuir com a limpeza do ambiente escolar.

PROIBIÇÕES:

- 1 → Qualquer tipo de violência (física, verbal e psicológica);
- 2 → Comercializar qualquer tipo de droga;
- 3 → Promover eventos sem autorização;
- 4 → Uso de aparelho eletrônico sem autorização.

CONTEXTO A – OFICINA 8



PESQUISA

* **Direitos** ⇒ Utilização de dados obtidos dentro do que foi proposto.

Publicação em meios públicos e acadêmicos.

* **Deveres** ⇒ Comprometimento do pesquisador no cumprimento da proposta da pesquisa.

Ser realista e verdadeiro com os dados obtidos.

* **Proibições** ⇒ Utilizar os dados coletados de maneira diferente as que constam no termo de consentimento.

Divulgação não autorizada da identidade.

Manipulação indevida dos dados.

DIREITOS

- NÃO ter exposto ASSUNTOS PESSOAIS
- AULAS ministradas COM BASE NA FUNÇÃO SOCIAL
- SER RESPEITADO EM SUA FUNÇÃO/CONDIÇÃO DE EDUCANDO.
- TER DEVOLUTIVAS DE SEUS DESEMPENHOS

ALUNOS

DEVERES

- AGIR COM RESPEITO NA COMUNICAÇÃO COM OS COLEGAS, PROFESSORES e demais participantes da instituição.
- CUMPRIR AS DETERMINAÇÕES DA INSTITUIÇÃO.

PROIBIÇÕES

- NÃO expor o professor como em FOTOS, GRAVAGENS SEM a devida AUTORIZAÇÃO.

PAIS OU RESPONSÁVEIS

DIREITOS:

- Conhecimento e esclarecimento sobre a grade curricular;
- Esclarecimento sobre o andamento do aluno.

DEVERES:

- Acompanhamento sobre atividades extracurriculares;
- Garantir a frequência do aluno;
- Frequentar reuniões escolares.

PROIBIÇÕES:

- Intimidar o professor por qualquer circunstância;
- Desacatar o professor;
- Atribuir ao professor responsabilidades fora do ambiente escolar.

Pais ou Responsáveis

Direitos

- Direito de acompanhar a ed. do filho
- Acesso a uma educação com qualidade (metodologia, literatura e gramática)

Deveres

- Dever de acompanhar a educação do filho
- Não deixar a educação sobrecarregar os onus para o professor.

Proibições

- Não desacatar o professor
- Não depredar patrimônio público

CONTEXTO B – OFICINA 9

PAIS E RESPONSÁVEIS

DIREITOS

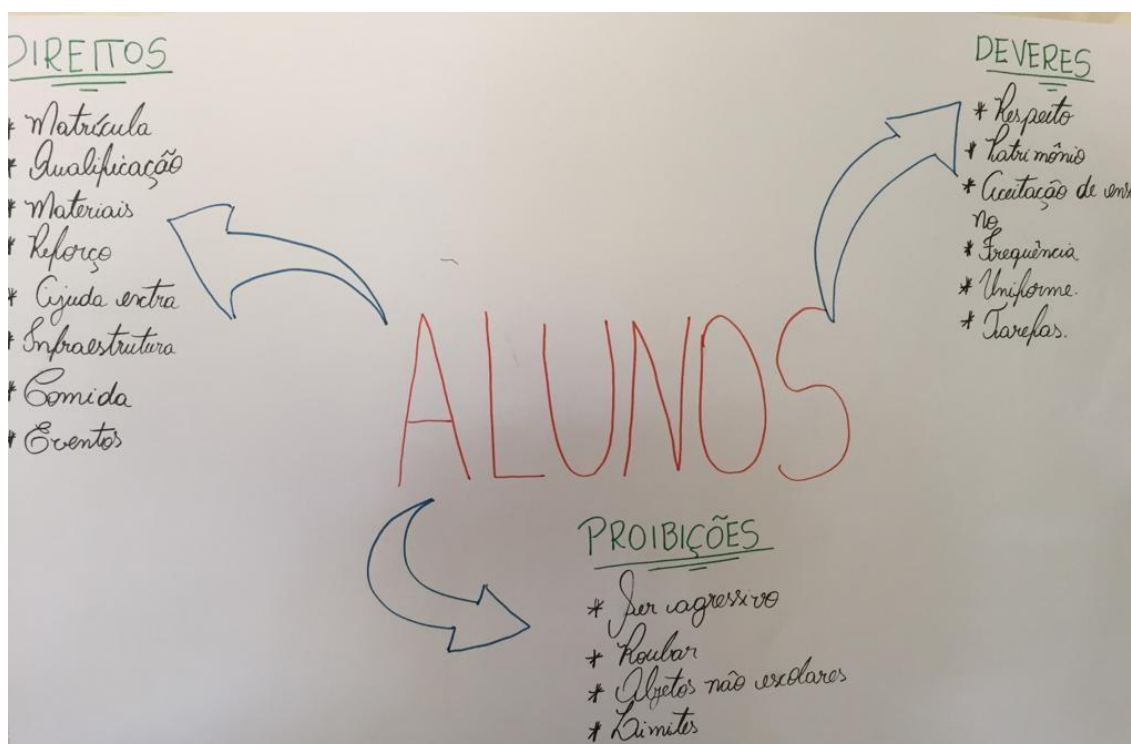
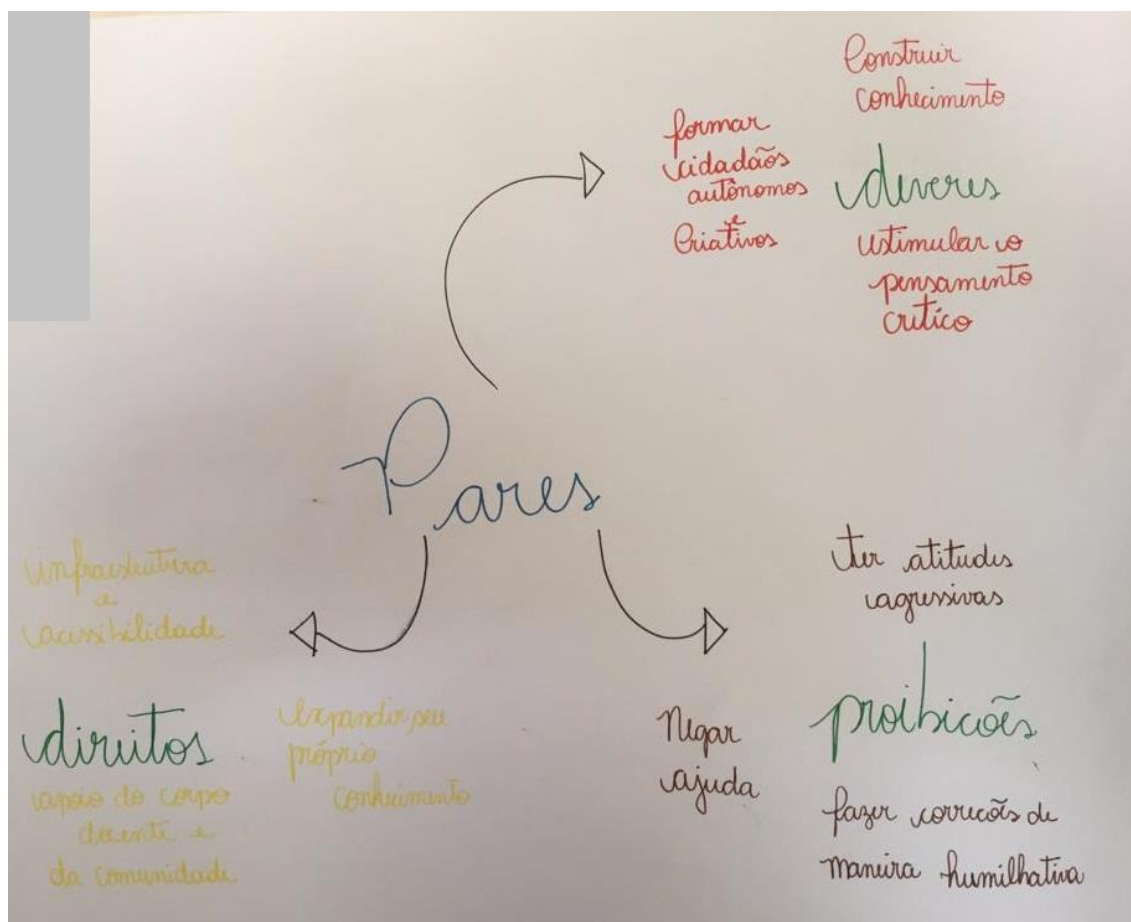
- ⇒ ter acesso ao plano de ensino e desenvolvimento do aluno.
- ⇒ acesso a critérios e arquivos avaliativos.

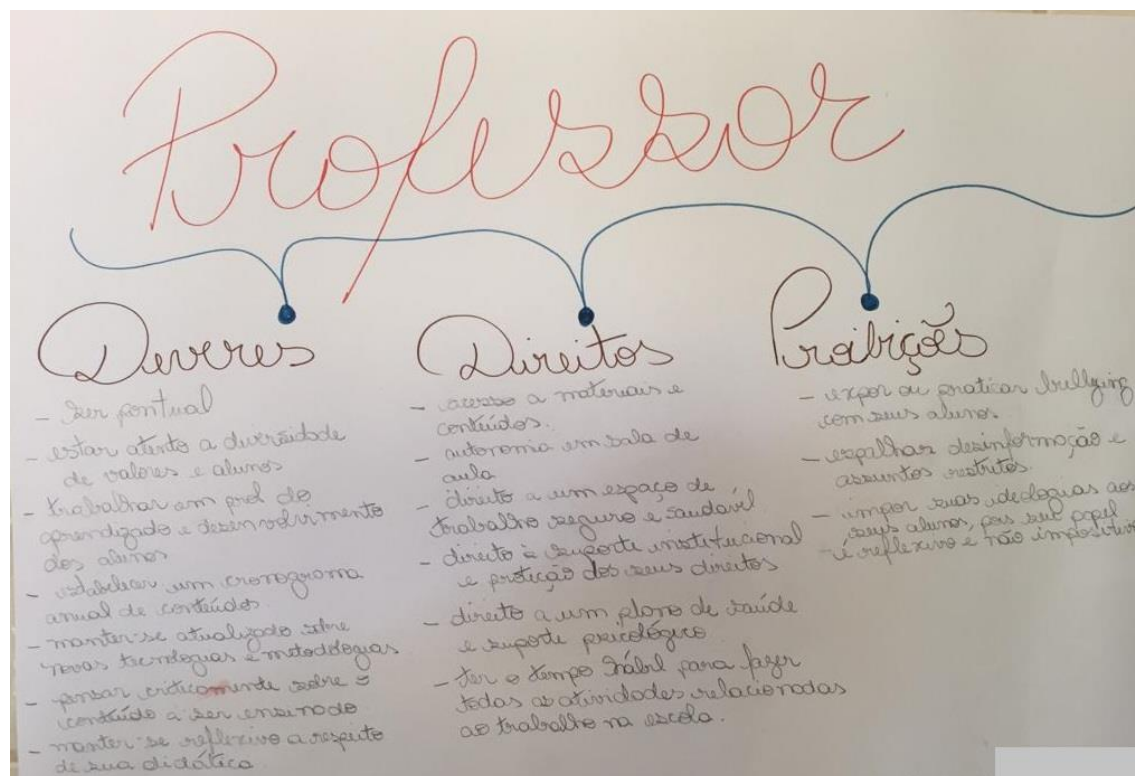
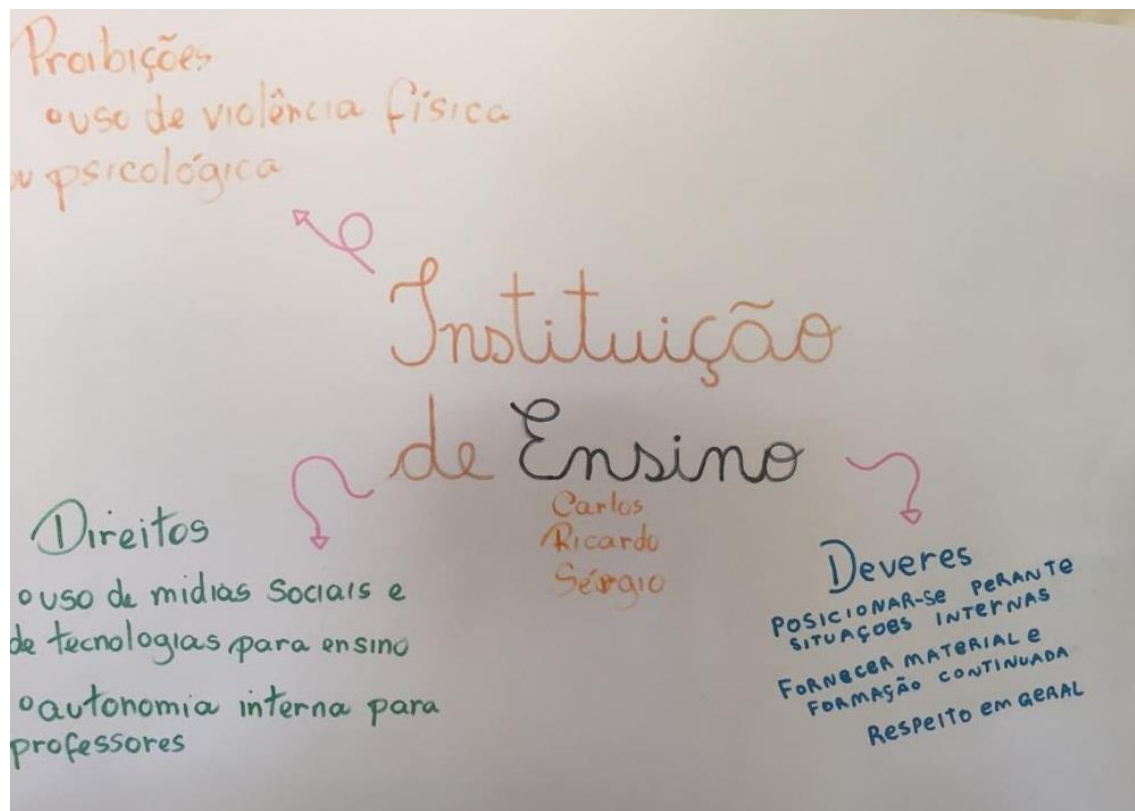
DEVERES

- ⇒ acompanhar e incentivar os alunos em suas atividades dentro e fora da escola.
- ⇒ atender as exigências solicitadas pela instituição.

PROIBIÇÕES

- ⇒ agredir verbal/fisicamente o professor.
- ⇒ interferir no método de ensino e avaliação do professor.





CONTEXTO B – OFICINA 10

Professores

Deveres	Proibições	Orientações
• Não menosprezar os alunos em seus âmbitos culturais e étnicos. • Registrar periodicamente nos RCOs todos os acontecimentos ocorridos durante a aula. • Registrar corretamente as atividades que foram aplicadas na aula com precisão.	• Não mentar quando violando os dilemas pedagógicos. • Agredir verbal e fisicamente os alunos.	• Sentir-se mental e fisicamente exigido. • Formação continuada para que o professor esteja apto a trabalhar com diferentes alunos em diferentes contextos. • Em caso de necessidade, haver um professor de apoio em sala de aula.

CONTEXTO C – OFICINA 11

Pares

Todo professor tem o direito de compartilhar seus conhecimentos adquiridos com os colegas de profissão.

Todo professor tem o dever de respeitar a individualidade do colega dentro do ambiente de trabalho.

Todo professor está proibido de difamar, humilhar e desrespeitar o colega dentro do ambiente de trabalho ou para alunos.

Todo professor está proibido de coagir seu colega a realizar afazeres os quais ele não está designado.

Em casos específicos à reuniões de professores o dever de todos respeitar e discutir os acontecimentos feitos pelos colegas.

Art. 205

- Direito / Dever : participar, em regime de colaboração, do processo de gestão escolar
- Direito : compreender o método de ensino utilizado.
- Direito : cobrar a oferta do ensino de línguas nas escolas.
- Dever : instruir x xxxxxx no processo de aprendizagem
- Proibição : imposição de metodologias, crenças e ideologias na prática de ensino.

Pais ou
responsáveis

Professor:

Direitos ↴

- Ter seu espaço de fala respeitado.
- Exercer sua autoridade.
- Ter sua identidade respeitada.

Deveres ↴

- Cumprimento didático-pedagógico.
- Dar ao aluno seu espaço de fala.
- Respeitar a identidade do aluno.
- Se manter atualizado/formação continuada.

Proibições

- Descumprir a carga horária e o currículo.

Alunos:

Direitos ↴

- Receber uma aula de qualidade de acordo com a ementa e o horário previsto.
- Ter acesso ao seu processo de avaliação.

Deveres ↴

- Cumprimento das atividades previstas dentro dos prazos estipulados.
- Respeitar o professor e os pares.
- Ter o material.

Proibições

- Uso de aparelhos eletrônicos para distração pedagógica.

ALUNOS

DIREITOS:

- ACESSO À ESCOLA (EDUCAÇÃO)
- RESPEITO À INDIVIDUALIDADE
- TER CONHECIMENTO DE SEUS DIREITOS E DEVERES
- LIBERDADE DE EXPRESSÃO

DEVERES:

- RESPEITAR TODA A COMUNIDADE ESCOLAR
- CONSERVAR O PATRIMÔNIO
- COMPARECER ÀS ATIVIDADES ESCOLARES
- OBEDECER ÀS REGRAS INSTITUÍDAS PELA ESCOLA
- MANTER O AMBIENTE LIMPO

PROIBIÇÕES:

- FERIR A INTEGRIDADE DO OUTRO FÍSICA OU MORALMENTE
- ESPALHAR DISCURSO DE ÓDIO/PRECONCEITO
- DANIFICAR OS BENS PÚBLICOS

Proibições:

- Marcar chiclete;
- Usar celular;
- Desrespeitar o aluno;
- Não ultrapassar a posição professor-aluno;
- Não impor crenças e ideologias;
- Não ser benevolente com preferência a alunos.

Direitos:

- Independência na escolha da metodologia;
- Apoio Institucional;
- Proteção;
- Ser respeitado como autoridade;
- Direito a hora atividade na instituição

Professor

Deveres:

- Respeito aos alunos;
- Aluno como indivíduo independente;
- Adaptação a diferentes contextos educacionais;
- Adaptação metodológica;
- Melhor comunicação com os pais e equipe pedagógica;
- Mediador de conhecimento.

PAIS OU RESPONSÁVEIS

Direitos

- Conhecerem as diretrizes escolares, ementas, regras e conteúdos do ano letivo;
- Profissionais capacitados para o ensino;
- Infraestrutura adequada;
- Poder escolher entre os idiomas ofertados como segunda opção.

DEVERES

- Acompanhar a educação dos filhos, fazendo parte da educação do idioma;
- Comparecer às reuniões da ANF e atividades complementares;
- Fornecer os materiais básicos a criança/adolescente;
- Respeitar os funcionários e professores;
- Respeitar o desenvolvimento do aluno.

Proibições

- Impedir ou prejudicar o ensino do aluno;
- Não agredir, física ou verbalmente, o aluno/adolescente e funcionários da instituição;
- Não impor a sua própria ideologia no ensino da criança.

PROFESSOR

Direitos

- Valorização financeira
- Suporte básico
- Acompanhamento psicológico
- Mais hora atividade (pesquisa; auxílio aos alunos)
- Mais autonomia para elaboração e execução das aulas

Deveres

- Cumprir prazos
- Respeitar a opinião dos alunos
- Postura ética
- Cumprir o conteúdo programado
- Verificar presença

Proibições

- Não humilhar, constranger ou agredir os alunos
- Não assediar

- colocar no máximo 15 alunos por sala
- providenciar ambiente adequado e salas limpas
- disponibilizar professores capacitados
- controlar a frequência de professores e alunos e avaliar a didática do professor
- propor atividades interativas e culturais relacionadas com as línguas trabalhadas
- promover palestras e cursos voltados ao ensino de línguas
- exigir do professor o ensino embasado nos livros organizadores contidos nos documentos nacionais e regionais

• ensinar os alunos de forma laica

• escolher o método de ensino, desde que siga as diretrizes nacionais e regionais

• formar horas de aula do professor de língua com eventos e palestras adjacentes que não sejam voltadas para o ensino de línguas

• definir como, quando e quais são os processos avaliativos do professor

Instituições Escolares

Deveres

Dirigidos

Proibições

APÊNDICE E

TRANSCRIÇÃO DOS CARTAZES

CA-O1	Inst. escolar	Direito	Infraestrutura	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Material didático	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Número condizente de docentes	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Diálogo aberto entre os professores e a comunidade escolar / órgãos competentes	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Professores competentes	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Dar assistência aos professores e alunos	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Assistência pedagógica	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Segurança dentro da instituição	
CA-O1	Inst. escolar	Proibição	Desrespeito aluno-professor, aluno-aluno, e professor-aluno	
CA-O1	Inst. escolar	Proibição	Drogas e álcool (fumar no ambiente)	
CA-O1	Inst. escolar	Proibição	Doutrinar o aluno	
CA-O1	Inst. escolar	Proibição	Comportamento inadequado no ambiente escolar	
CA-O1	Inst. escolar	Proibição	Colar durante as avaliações	
CA-O1	Inst. escolar	Proibição	Pichações e vandalismo no ambiente escolar	
CA-O1	Inst. escolar	Proibição	Destruição da instituição	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Direito à corporação docente	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Direito ao material para o ensino	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Direito à produtos de higiene básica	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Direito à preservação da instituição	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Direito à intervalos alimentícios	
CA-O1	Inst. escolar	Direito	Direito à eventos culturais	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Dever de acolher alunos e docentes	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Dever de fornecer ensino completo	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Dever de fornecer segurança	

CA-O1	Inst. escolar	Direito	Verba	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Infraestrutura	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Proporcionar diversidade	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Competência	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Oportunidade	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Segurança	
CA-O1	Inst. escolar	Dever	Assistência médica/psicológica	
CA-O1	Inst. escolar	Proibição	Discriminação	

CA-O1	Professores	Direito	Remuneração adequada	
CA-O1	Professores	Direito	Ferramentas e materiais de trabalhos que possam facilitar o ensino	
CA-O1	Professores	Direito	Zelar pela segurança do professor	
CA-O1	Professores	Dever	Elaborar um plano de trabalho adequado	
CA-O1	Professores	Dever	Orientar e guiar os estudantes para que possam aprofundar seus conhecimentos	
CA-O1	Professores	Proibição	Não usar o conhecimento para constranger ou desmotivar os alunos	
CA-O1	Professores	Proibição	Evitar assuntos polêmicos que possam semear discórdia	
CA-O1	Aluno	Direito	Ensino com qualidade	
CA-O1	Aluno	Direito	Respeito (individualidade, gênero, diversidade, inclusão)	
CA-O1	Aluno	Direito	Transporte gratuito	
CA-O1	Aluno	Direito	Recuperação	
CA-O1	Aluno	Dever	Participar das aulas	
CA-O1	Aluno	Dever	Cumprir o regimento	
CA-O1	Aluno	Dever	Respeitar colegas e professores	

CA-O1	Aluno	Dever	Contribuir com a manutenção do patrimônio	
CA-O1	Aluno	Proibição	Uso de drogas e bebidas alcoólicas	
CA-O1	Aluno	Proibição	Desrespeitar colegas e professores	
CA-O1	Pais/resp.	Direito	Livre acesso a instituição de ensino	
CA-O1	Pais/resp.	Direito	Opinar a metodologia de ensino	
CA-O1	Pais/resp.	Direito	Acesso às informações, oficinas e palestras	
CA-O1	Pais/resp.	Dever	A responsabilidade de incluir seu filho em uma comunidade acadêmica	
CA-O1	Pais/resp.	Dever	O acompanhamento do nível de aprendizado de seu filho	
CA-O1	Pais/resp.	Dever	Supervisionar a metodologia do ensino empregado	
CA-O1	Pais/resp.	Proibição	Negar o acesso do seu filho na instituição de ensino	
CA-O1	Pais/resp.	Proibição	Responsabilizar integralmente o professor pelo desenvolvimento do seu filho como aluno	
CA-O1	Pais/resp.	Proibição	A punição física ou psicológica pelo baixo desenvolvimento do seu filho na escola	
CA-O2	Professor	Direito	Meio ambiente de trabalho salubre, sem estar sujeito a coações ou constrangimento de qualquer natureza	
CA-O2	Professor	Direito	Ser remunerado enquanto se aprimora	
CA-O2	Professor	Direito	Liberdade de falar o que pensa, sem prejuízo de responsabilidades ulteriores.	
CA-O2	Professor	Dever	Não se submeter a uma remuneração indigna ou aviltada	
CA-O2	Professor	Dever	Deixar exposto para sua classe quando estiver emitindo opiniões particulares a respeito de qualquer assunto	
CA-O2	Professor	Dever	Respeitar e orientar ideias/pensamentos divergentes do seu, independentemente da natureza	

CA-O2	Professor	Proibição	Não usar de violência física ou psicológica com os alunos	
CA-O2	Professor	Proibição	Não permitir que opiniões particulares interfiram em processos de avaliações	
CA-O2	Professor	Proibição	Proibido assédio sexual dentro de sala de aula	
CA-O2	Aluno	Direito	Ensino de qualidade	
CA-O2	Aluno	Direito	Profissionais qualificados	
CA-O2	Aluno	Dever	75% de frequência	
CA-O2	Aluno	Dever	Média de acordo com o regime	
CA-O2	Aluno	Dever	No mínimo 2 encontros semanais de 50 min. hora aula cada	
CA-O2	Aluno	Dever	Participação ativa dentro do ambiente escolar	
CA-O2	Aluno	Proibição	Desacato ao professor, membros da instituição e comunidade escolar	
CA-O2	Aluno	Proibição	Fica proibido danos aos patrimônios físicos e bibliográficos da instituição	
CA-O3	Professor	Dever	Especialização didática	
CA-O3	Professor	Dever	Priorizar a aprendizagem	
CA-O3	Professor	Dever	Respeitar as diferenças	
CA-O3	Professor	Direito	Limite de horas	
CA-O3	Professor	Direito	Saúde psicológica	
CA-O3	Professor	Direito	Disponibilidade de recursos	
CA-O3	Professor	Proibição	Não impor extrema autoridade	
CA-O3	Professor	Proibição	Contato inapropriado com o aluno	
CA-O3	Professor	Proibição	Não usar a sua posição de forma inadequada	
CA-O3	Aluno	Direito	Acesso à informação	
CA-O3	Aluno	Direito	Reforço e tirar as dúvidas	
CA-O3	Aluno	Direito	Estar amparado perante necessidades especiais	
CA-O3	Aluno	Direito	Ter pelo menos uma recuperação	

CA-O3	Aluno	Dever	Frequentar as aulas regularmente	
CA-O3	Aluno	Dever	Obter a média escolar necessária para aprovação	
CA-O3	Aluno	Dever	Contribuir para a construção do seu conhecimento	
CA-O3	Aluno	Proibição	Agir com desrespeito para com o professor	
CA-O3	Aluno	Proibição	Uso de substâncias ilícitas dentro do estabelecimento de ensino	
CA-O3	Pais e resp.	Direito	Estar ciente dos conteúdos aplicados em sala de aula	
CA-O3	Pais e resp.	Direito	Possibilidades de contatar os docentes e a diretoria	
CA-O3	Pais e resp.	Direito	Ser informado / solicitado de tudo que acontece no ambiente escolar	
CA-O3	Pais e resp.	Dever	Certificar-se da frequência do seu filho(a) na escola	
CA-O3	Pais e resp.	Dever	Acompanhar o desempenho do filho(a)	
CA-O3	Pais e resp.	Dever	Dar apoio emocional e incentivo ao aluno	
CA-O3	Pais e resp.	Proibição	Intervir na performance do professor (avaliação, método de ensino)	
CA-O3	Pais e resp.	Proibição	Excluir o aluno das atividades escolares	
CA-O3	Inst. escolar	Direito	Ter autonomia para expressão intelectual	
CA-O3	Inst. escolar	Direito	Possuir recursos de modo satisfatório ao cumprimento de suas atividades	
CA-O3	Inst. escolar	Direito	Possuir um quadro de funcionários plenamente preenchido e estar apto para realizar a sua devida manutenção	
CA-O3	Inst. escolar	Dever	Ofertar uma educação de qualidade para a sociedade	
CA-O3	Inst. escolar	Dever	Promover uma estrutura adequada para as atividades propostas	
CA-O3	Inst. escolar	Dever	Prover professores qualificados	

CA-O3	Inst. escolar	Proibição	Discriminar seus alunos e funcionários	
CA-O3	Inst. escolar	Proibição	Imposição de cunho religioso	
CA-O4	Inst. escolar	Direito	Tomar as decisões do que achar cabível para determinada situação	
CA-O4	Inst. escolar	Direito	Ser respeitada por todos os cidadãos	
CA-O4	Inst. escolar	Dever	Fornecer estrutura e material básico para professores e alunos	
CA-O4	Inst. escolar	Dever	Fornecer preparação para docentes e funcionários	
CA-O4	Inst. escolar	Dever	Zelar pelo ambiente físico e bem estar de todos que convivem	
CA-O4	Inst. escolar	Proibição	O gestor não pode tomar decisões sozinho, mas com todo o corpo diretivo	
CA-O4	Inst. escolar	Proibição	Não pode tomar partido, deve ser neutra	
CA-O4	Profissão	Direito	Direito de greve	
CA-O4	Profissão	Direito	Ser exercida e reconhecida	
CA-O4	Profissão	Direito	Ser respeitada	
CA-O4	Profissão	Direito	Autonomia	
CA-O4	Profissão	Dever	Ter propriedade do conteúdo ensinado	
CA-O4	Profissão	Dever	Ser imparcial	
CA-O4	Profissão	Dever	Acolher todos que demonstrarem interesse pela mesma	
CA-O4	Profissão	Dever	Ter ética / ser educado	
CA-O4	Profissão	Proibição	Imposição de ideias	
CA-O4	Profissão	Proibição	Fazer abuso de sua autoridade	
CA-O4	Profissão	Proibição	Constranger intencionalmente	
CA-O4	Profissão	Proibição	Plágio	
CA-O4	Aluno	Direito	Ser respeitado	
CA-O4	Aluno	Direito	Assistência	
CA-O4	Aluno	Direito	Ensino de qualidade	
CA-O4	Aluno	Direito	Segurança	

CA-04	Aluno	Dever	Pontualidade	
CA-04	Aluno	Dever	Comprometimento	
CA-04	Aluno	Dever	Respeitar	
CA-04	Aluno	Dever	Cumprir as regras	
CA-04	Aluno	Proibição	Violência	
CA-04	Aluno	Proibição	Fumar	
CA-04	Aluno	Proibição	Bebidas alcoólicas	
CA-04	Aluno	Proibição	vandalismo	
CA-04	Pais ou res.	Direito	Acompanhamento escolar	
CA-04	Pais ou res.	Direito	Acesso à grade curricular	
CA-04	Pais ou res.	Direito	Deliberar sobre o conteúdo que será estudado	
CA-04	Pais ou res.	Dever	Participação ativa na vida escolar	
CA-04	Pais ou res.	Dever	Educar o filho com base nas regras de convivência básica	
CA-04	Pais ou res.	Proibição	Interferir nos conteúdos ensinados pelo docente	
CA-04	Pais ou res.	Proibição	Desrespeitar a equipe docente	
CA-04	Professor	Direito	O professor tem o direito de ter os materiais necessários para fazer sua prática de ensino	
CA-04	Professor	Direito	Ser representado por um conselho que o defenda, o represente e que garanta nossos direitos (expressão que é o alicerce para um ambiente democrático)	
CA-04	Professor	Dever	Mediador do pensamento crítico	
CA-04	Professor	Dever	O professor deve transmitir seu conhecimento desde que siga os parâmetros estabelecidos pelo MEC	
CA-04	Professor	Proibição	Não induzir o aluno a chegar em conclusões	

CA-04	Professor	Proibição	O professor não pode negar o direito de aprendizagem para nenhum aluno (devidamente matriculado e seguindo as regras do ambiente escolar)	
CA-05	Professor	Direito	Apoio psicológico e pedagógico (Acompanhamento)	
CA-05	Professor	Direito	Espaço (sala, material, etc)	
CA-05	Professor	Direito	Remuneração	
CA-05	Professor	Direito	Respeito	
CA-05	Professor	Direito	Tempo para desenvolver seus deveres	
CA-05	Professor	Direito	Treinamento pedagógico (graduação, aperfeiçoamento)	
CA-05	Professor	Direito	Liberdade ideológica	
CA-05	Professor	Direito	Liberdade metodológica	
CA-05	Professor	Dever	Responsabilidade docente (comprometimento)	
CA-05	Professor	Dever	Cumprir com o conteúdo programático da disciplina	
CA-05	Professor	Dever	Acompanhar o desenvolvimento dos alunos	
CA-05	Professor	Dever	Cultural awareness – respeito pelo contexto sócio-histórico-cultural do aluno	
CA-05	Professor	Dever	Respeito e cuidado ao educar	
CA-05	Professor	Proibição	Qualquer tipo de violência (moral, verbal, física, psicológica)	
CA-05	Professor	Direito	Respeito	
CA-05	Professor	Direito	Exercer sua profissão sem ser discriminado	
CA-05	Professor	Direito	Expressar seus pensamentos e questionamentos	
CA-05	Professor	Direito	Condições dignas de trabalho e remuneração	
CA-05	Professor	Direito	Tempo de estudo / pesquisa remunerado	

CA-O5	Professor	Dever	Respeitar os direitos de seus alunos e colaboradores da instituição a qual está vinculado	
CA-O5	Professor	Dever	Exercer sua profissão com excelência e coerência (articular a teoria com a prática)	
CA-O5	Professor	Dever	Lutar pela expansão do ensino de línguas no Brasil	
CA-O5	Professor	Proibição	Se comportar de forma agressiva com alunos ou colaboradores na instituição	
CA-O5	Professor	Proibição	Expor alunos ou colaboradores sem consentimento	
CA-O5	Professor	Proibição	Obrigar, por quaisquer meios, seus alunos a concordar com suas convicções políticas, filosóficas, morais e ou religiosas	
CA-O5	Professor	Direito	Ter sua integridade física e mental garantida	
CA-O5	Professor	Direito	Acesso a recursos multimodais	
CA-O5	Professor	Direito	Ter autonomia para selecionar a metodologia adequada alinhadas com os deveres e proibições	
CA-O5	Professor	Direito	Ter salários compatíveis a uma vida confortável, segura e que consiga prover o sustento próprio e de seus dependentes	
CA-O5	Professor	Direito	Seguro de vida, plano de saúde com boa qualidade que siga os mais altos padrões internacionais, plano dentário, auxílio transporte, vale alimentação e vale cultura	
CA-O5	Professor	Dever	Adequar-se às necessidades dos alunos	
CA-O5	Professor	Dever	Considerar o contexto social e econômico	
CA-O5	Professor	Dever	Utilizar comunicação verbal e gestual que não comprometa a integridade física e mental do aluno	

CA-O5	Professor	Dever	Não utilizar recursos tecnológicos fora do contexto de aprendizagem ou para uso pessoal	
CA-O5	Professor	Proibição	Descumprir com as leis federais, estaduais e municipais no que tange ações ou práticas que são elegíveis a condenação segundo lei e a constituição federal	
CA-O5	Professor	Proibição	Praticar qualquer tipo de discriminação, preconceito, intolerância ou segregação entre a comunidade escolar	
CA-O6	Pares	Direito	Ser respeitado independentemente de opiniões políticas, ideológicas e pessoais	
CA-O6	Pares	Direito	Compartilhamento regularizado de materiais, estratégias de ensino e ferramentas pedagógicas	
CA-O6	Pares	Direito	Ter liberdade de exercer um modelo de trabalho	
CA-O6	Pares	Dever	Demonstrar empatia	
CA-O6	Pares	Dever	Respeito às opiniões políticas, ideológicas e pessoais	
CA-O6	Pares	Dever	Não ser conivente com comportamentos inadequados que digam respeito a relação de trabalho entre pares	
CA-O6	Pares	Proibição	Difamação de colegas	
CA-O6	Pares	Proibição	Uso não-autorizado de propriedade intelectual	
CA-O6	Pares	Proibição	Interferência no modelo de trabalho	
CA-O6	Professor	Direito	Ambiente preparado	
CA-O6	Professor	Direito	Representação legal	
CA-O6	Professor	Direito	Amparo/apoio da instituição	
CA-O6	Professor	Dever	Estar preparado	
CA-O6	Professor	Dever	Cumprir com os prazos estipulados	
CA-O6	Professor	Dever	Acolher alunos em situações diversas	

CA-O6	Professor	Proibição	Relacionamento amorosos com alunos	
CA-O6	Professor	Proibição	Agredir fisicamente e verbalmente alunos, responsáveis e colegas de trabalho	
CA-O6	Aluno	Direito	Acesso à escola	
CA-O6	Aluno	Direito	Acesso à educação de qualidade	
CA-O6	Aluno	Direito	Direito de expressão	
CA-O6	Aluno	Direito	Amparo / saúde	
CA-O6	Aluno	Direito	Acessibilidade	
CA-O6	Aluno	Direito	Acesso aos documentos oficiais escolares	
CA-O6	Aluno	Dever	Respeitar a comunidade escolar	
CA-O6	Aluno	Dever	Cumprir carga horária mínima estabelecida	
CA-O6	Aluno	Dever	Cumprir com as tarefas escolares	
CA-O6	Aluno	Dever	Atingir os requisitos mínimos estabelecidos	
CA-O6	Aluno	Proibição	Agredir física / verbalmente a comunidade	
CA-O6	Aluno	Proibição	<i>Bullying</i>	
CA-O6	Aluno	Proibição	Depredar patrimônio escolar	
CA-O6	Aluno	Proibição	Portar objetos que podem apresentar perigo	
CA-O6	Aluno	Proibição	Comportamento inadequado para convívio em sociedade	
CA-O6	Pais ou resp.	Direito	Ter conhecimento dos conteúdos que serão ensinados	
CA-O6	Pais ou resp.	Direito	Conhecer a estrutura da escola	
CA-O6	Pais ou resp.	Direito	Matricular o filho ou o dependente mesmo sem condições financeiras para comprar materiais escolares ou uniformes, recebendo, assim, auxílio por parte do Estado	
CA-O6	Pais ou resp.	Direito	Reuniões pedagógicas regulares	

CA-O6	Pais ou resp.	Dever	Estar ciente do que está acontecendo com o filho ou dependente na escola	
CA-O6	Pais ou resp.	Dever	Participar ativamente da vida escolar do aluno, como:	
CA-O6	Pais ou resp.	Dever	Participar de reuniões pedagógicas	
CA-O6	Pais ou resp.	Dever	Auxiliar, como puderem, com a performance escolar	
CA-O6	Pais ou resp.	Dever	Incentivar o aluno a estudar	
CA-O6	Pais ou resp.	Dever	Ter liberdade para conversar com o corpo docente quando necessário	
CA-O6	Pais ou resp.	Proibição	Não podem agredir física ou verbalmente o dependente	
CA-O6	Pais ou resp.	Proibição	Não podem proibir ou inibir os alunos de irem à escola	
CA-O6	Pais ou resp.	Proibição	Não interferir ideologicamente no conteúdo pedagógico aplicado	
CA-O6	Pais ou resp.	Proibição	Não agredir verbal ou fisicamente a comunidade escolar	
CA-O6	Pais ou resp.	Proibição	Não observar aulas para fins de censura	
CA-O6	Pais ou resp.	Proibição	Pedir ao dependente para gravar uma aula sem o consentimento do professor	
CA-O7	Professor	Direito	Acesso a recursos: didáticos e de infraestrutura	
CA-O7	Professor	Direito	Direito a benefícios fundamentais	
CA-O7	Professor	Direito	Respeito no exercício de sua profissão	
CA-O7	Professor	Direito	Hora atividade proporcional ao trabalho a ser desenvolvido	
CA-O7	Professor	Dever	Ensinar o conteúdo que é esperado	
CA-O7	Professor	Dever	Respeito ao aluno	
CA-O7	Professor	Dever	Desenvolver seu trabalho dentro dos prazos	
CA-O7	Professor	Dever	Ser imparcial	
CA-O7	Professor	Proibição	Fazer ou pedir favores aos alunos	

CA-07	Professor	Proibição	Ameaças graves	
CA-07	Professor	Proibição	Fazer comentários incoerentes	
CA-07	Professor	Proibição	Faltar ao trabalho sem motivos plausíveis	
CA-07	Inst. escolar	Direito	Uma infraestrutura e material didáticos eficientes e dignos	
CA-07	Inst. escolar	Direito	Ainda sobre o material, ele deve ser capaz de inserir o aluno à sociedade e, principalmente, ser adequado ao contexto e que inclua diversidade social	
CA-07	Inst. escolar	Direito	Contar com profissionais da educação qualificados	
CA-07	Inst. escolar	Direito	Que o ambiente de sala de aula seja seguro, assim como o restante do ambiente escolar	
CA-07	Inst. escolar	Dever	Conceder não apenas “suporte em L2”, mas uma concepção de mundo que contribua para sua formação como indivíduo	
CA-07	Inst. escolar	Dever	Assegurar que os profissionais atuantes cumpram com as expectativas e normas escolares	
CA-07	Inst. escolar	Dever	Tratar alunos, professores e profissionais da educação de maneira digna, não segregatória.	
CA-07	Inst. escolar	Proibição	A instituição escolar é proibida de coagir não só alunos e professores em situações constrangedoras, assim como não omitir-se diante de tais situações	
CA-07	Inst. escolar	Proibição	Garantir que o material didático não possua cunho preconceituoso	
CA-07	Professor	Direito	Formação continuada	
CA-07	Professor	Direito	Piso salarial	
CA-07	Professor	Direito	Recursos	
CA-07	Professor	Direito	Mínimo 15hrs atividades	
CA-07	Professor	Direito	Acesso a benefícios	

CA-O7	Professor	Direito	Acesso a recursos tecnológicos	
CA-O7	Professor	Dever	Não promover seus próprios interesses	
CA-O7	Professor	Dever	Abranger as 4 habilidades em suas aulas	
CA-O7	Professor	Dever	Respeitar os direitos dos pais e alunos	
CA-O7	Professor	Dever	Entender e auxiliar o aluno	
CA-O7	Professor	Dever	Entregar o plano de aula	
CA-O7	Professor	Dever	Manter a organização do espaço	
CA-O7	Professor	Dever	Trabalhar com o conceito de língua franca	
CA-O7	Professor	Dever	Permitir que o aluno se expresse livremente	
CA-O7	Professor	Proibição	Não exigir conhecimento prévio	
CA-O7	Professor	Proibição	Não expressar ideologias religiosas / partidárias	
CA-O7	Professor	Proibição	Não se limitar a uma única metodologia de ensino	
CA-O7	Professor	Proibição	Não usar palavras de baixo calão	
CA-O7	Professor	Proibição	Não se limitar ao livro didático	
CA-O7	Aluno	Direito	Educação de qualidade	
CA-O7	Aluno	Direito	Respeito por parte da instituição	
CA-O7	Aluno	Direito	Leis em defesa do aluno	
CA-O7	Aluno	Direito	Segurança dentro da instituição	
CA-O7	Aluno	Dever	Respeitar o professor, alunos e equipe pedagógica	
CA-O7	Aluno	Dever	Cumprir suas obrigações escolares	
CA-O7	Aluno	Dever	Contribuir com a limpeza do ambiente escolar	
CA-O7	Aluno	Proibição	Qualquer tipo de agressão (física, verbal e psicológica)	
CA-O7	Aluno	Proibição	Comercializar qualquer tipo de drogas	
CA-O7	Aluno	Proibição	Promover eventos sem autorização	

CA-O7	Aluno	Proibição	Uso de aparelho tecnológico sem autorização	
CA-O8	Aluno	Direito	O aluno tem direito a educação de qualidade	
CA-O8	Aluno	Direito	Direito de escolha do idioma	
CA-O8	Aluno	Direito	Direito a atendimento individual	
CA-O8	Aluno	Dever	Cumprir com as atividades propostas	
CA-O8	Aluno	Dever	Respeitar o professor e alunos	
CA-O8	Aluno	Proibição	Desacatar o professor	
CA-O8	Aluno	Proibição	Danificar o ambiente escolar	
CA-O8	Pesquisa	Direito	Utilização de dados obtidos dentro do que foi proposto	
CA-O8	Pesquisa	Direito	Aplicação em meios públicos e acadêmicos	
CA-O8	Pesquisa	Dever	Comprometimento do pesquisador no cumprimento da proposta da pesquisa	
CA-O8	Pesquisa	Dever	Ser realista e verdadeiro com os dados obtidos	
CA-O8	Pesquisa	Proibição	Utilizar dados coletados de maneira diferentes das que constam no termo de consentimento	
CA-O8	Pesquisa	Proibição	Divulgação não autorizada da identidade	
CA-O8	Pesquisa	Proibição	Manipulação indevida dos dados	
CA-O8	Aluno	Direito	Não ter exposto assuntos pessoais	
CA-O8	Aluno	Direito	Aulas ministradas com base na função social	
CA-O8	Aluno	Direito	Ser respeitado em sua função/condição de educando	
CA-O8	Aluno	Direito	Ter devolutivas de seus rendimentos	
CA-O8	Aluno	Dever	Agir com respeito na comunicação com os colegas, professores e demais participantes da instituição	
CA-O8	Aluno	Dever	Cumprir as determinações da instituição	

CA-O8	Aluno	Proibição	Não expor o professor como em fotos, gravações sem a devida autorização	
CA-O8	Pais ou res.	Direito	Conhecimento e esclarecimento sobre a grade escolar	
CA-O8	Pais ou res.	Direito	Esclarecimento sobre o rendimento do aluno	
CA-O8	Pais ou res.	Dever	Acompanhamento sobre atividade extraclasse	
CA-O8	Pais ou res.	Dever	Garantir a frequência do aluno	
CA-O8	Pais ou res.	Dever	Frequentar reuniões escolares	
CA-O8	Pais ou res.	Proibição	Intimidar o professor em qualquer circunstância	
CA-O8	Pais ou res.	Proibição	Desacatar o professor	
CA-O8	Pais ou res.	Proibição	Agregar ao professor responsabilidades fora do ambiente escolar	
CA-O8	Pais ou res.	Direito	Direito de acompanhar a educação do filho	
CA-O8	Pais ou res.	Direito	Acesso a uma educação com qualidade (metodologia, literatura e gramática)	
CA-O8	Pais ou res.	Dever	Dever de acompanhar a educação do filho	
CA-O8	Pais ou res.	Dever	Não discar a educação somente os ônus para o professor	
CA-O8	Pais ou res.	Proibição	Não desacatar o professor	
CA-O8	Pais ou res.	Proibição	Não depredar patrimônio público	
CB-O9	Pais ou res.	Direito	Ter acesso ao plano de ensino e desenvolvimento do aluno	
CB-O9	Pais ou res.	Direito	Acesso a critérios e arquivos avaliativos	
CB-O9	Pais ou res.	Dever	Acompanhar e incentivar os alunos em suas atividades dentro e fora da escola	
CB-O9	Pais ou res.	Dever	Atender as exigências solicitadas pela instituição	
CB-O9	Pais ou res.	Proibição	Agredir verbal / fisicamente o professor	

CB-O9	Pais ou res.	Proibição	Interferir no método de ensino e avaliação do professor	
CB-O9	Pares	Direito	Infraestrutura e acessibilidade	
CB-O9	Pares	Direito	Apoio do corpo docente e da comunidade	
CB-O9	Pares	Direito	Expandir seu próprio conhecimento	
CB-O9	Pares	Dever	Construir conhecimento	
CB-O9	Pares	Dever	Formar cidadãos autônomos e criativos	
CB-O9	Pares	Dever	Estimular o pensamento crítico	
CB-O9	Pares	Proibição	Ter atitudes agressivas	
CB-O9	Pares	Proibição	Negar ajuda	
CB-O9	Pares	Proibição	Fazer correções de maneira humilhante	
CB-O9	Aluno	Direito	Matrícula	
CB-O9	Aluno	Direito	Qualificação	
CB-O9	Aluno	Direito	Material	
CB-O9	Aluno	Direito	Reforço	
CB-O9	Aluno	Direito	Ajuda extra	
CB-O9	Aluno	Direito	Infraestrutura	
CB-O9	Aluno	Direito	Comida	
CB-O9	Aluno	Direito	Eventos	
CB-O9	Aluno	Dever	Respeito	
CB-O9	Aluno	Dever	Patrimônio	
CB-O9	Aluno	Dever	Aceitação de ensino	
CB-O9	Aluno	Dever	Frequência	
CB-O9	Aluno	Dever	Uniforme	
CB-O9	Aluno	Dever	Tarefas	
CB-O9	Aluno	Proibição	Ser agressivo	
CB-O9	Aluno	Proibição	Roubar	
CB-O9	Aluno	Proibição	Objetos não escolares	
CB-O9	Aluno	Proibição	Limites	

CB-O9	Inst. escolar	Direito	O uso de mídias sociais e de tecnologias para ensino	
CB-O9	Inst. escolar	Direito	Autonomia interna para professores	
CB-O9	Inst. escolar	Dever	Posicionar-se perante situações internas	
CB-O9	Inst. escolar	Dever	Fornecer material e formação continuada	
CB-O9	Inst. escolar	Dever	Respeito em geral	
CB-O9	Inst. escolar	Proibição	Uso de violência física e psicológica	
CB-O9	Professor	Dever	Ser pontual	
CB-O9	Professor	Dever	Estar atento a diversidade de valores e alunos	
CB-O9	Professor	Dever	Trabalhar em prol do aprendizado e desenvolvimento dos alunos	
CB-O9	Professor	Dever	Estabelecer um cronograma anual de conteúdos	
CB-O9	Professor	Dever	Manter-se atualizado sobre novas tecnologias e metodologias	
CB-O9	Professor	Dever	Pensar criticamente sobre o conteúdo a ser ensinado	
CB-O9	Professor	Dever	Manter-se reflexivo a respeito de sua didática	
CB-O9	Professor	Direto	Acesso a materiais e conteúdos	
CB-O9	Professor	Direto	Autonomia em sala de aula	
CB-O9	Professor	Direto	Direito a um espaço de trabalho seguro e saudável	
CB-O9	Professor	Direto	Direito à suporte institucional e proteção dos seus direitos	
CB-O9	Professor	Direto	Direito a um plano de saúde e suporte psicológico	
CB-O9	Professor	Direto	Ter o tempo hábil para fazer todas as atividades relacionadas ao trabalho na escola	
CB-O9	Professor	Proibição	Expor ou praticar <i>bullying</i> com seus alunos	

CB-O9	Professor	Proibição	Espalhar desinformação e assuntos restritos	
CB-O9	Professor	Proibição	Impor suas ideologias aos seus alunos, pois seu papel é reflexivo e não impositivo	
CB-O10	Professor	Dever	Não menosprezar os alunos em seus âmbitos culturais e étnicos	
CB-O10	Professor	Dever	Registrar veridicamente nos RCOs todos os acontecimentos ocorridos durante a aula	
CB-O10	Professor	Dever	Registrar somente as atividades que foram aplicadas na aula com precisão	
CB-O10	Professor	Proibição	Não mentir quando relatando os dilemas pedagógicos	
CB-O10	Professor	Proibição	Agredir verbal e fisicamente os alunos	
CB-O10	Professor	Direito	Sentir-se mental e fisicamente seguros	
CB-O10	Professor	Direito	Formação continuada para que o professor esteja apto a trabalhar com diferentes alunos em diferentes contextos	
CB-O10	Professor	Direito	Em caso de necessidade, haver um professor de apoio em sala de aula	
CC-O11	Pares	Direito	Todo o professor tem o direito de compartilhar seus conhecimentos adquiridos com os colegas de profissão	
CC-O11	Pares	Dever	Todo professor tem o dever de respeitar a individualidade do colega dentro do ambiente de trabalho	
CC-O11	Pares	Proibição	Todo professor está proibido de difamar, humilhar e desrespeitar o colega dentro do ambiente de trabalho ou para alunos	
CC-O11	Pares	Proibição	Todo professor está proibido de coagir seu colega a realizar afazeres os quais ele não está designado	
CC-O11	Pares	Dever	Em casos específicos de reuniões de professores, é dever de todos respeitar e discutir os apontamentos feitos pelos colegas	

CC-O11	Pais e resp.	Dever	Participar, em regime de colaboração, do processo de gestão escolar	
CC-O11	Pais e resp.	Direito	Compreender o método de ensino utilizado	
CC-O11	Pais e resp.	Direito	Cobrar a oferta do ensino de línguas nas escolas	
CC-O11	Pais e resp.	Direito	Instruir x xxxx no processo de aprendizagem	
CC-O11	Pais e resp.	Proibição	Imposição de metodologias, crenças e ideologias na prática de ensino	
CC-O11	Professor	Direito	Ter seu espaço de fala respeitado	
CC-O11	Professor	Direito	Exercer sua autoridade	
CC-O11	Professor	Direito	Ter uma identidade respeitada	
CC-O11	Professor	Dever	Cumprimento didático-pedagógico	
CC-O11	Professor	Dever	Dar ao aluno seu espaço de fala	
CC-O11	Professor	Dever	Respeitar a identidade dos alunos	
CC-O11	Professor	Dever	Se manter atualizado / formação continuada	
CC-O11	Professor	Proibição	Descumprir a carga horária e o currículo	
CC-O11	Aluno	Direito	Receber uma aula de qualidade de acordo com a ementa e o horário previsto	
CC-O11	Aluno	Direito	Ter acesso ao seu processo de avaliação	
CC-O11	Aluno	Dever	Cumprimento das atividades previstas dentro dos prazos estipulados	
CC-O11	Aluno	Dever	Respeitar o professor e os pares	
CC-O11	Aluno	Dever	Ter o material	
CC-O11	Aluno	Proibição	Uso de aparelhos eletrônicos para fins não-pedagógicos	
CC-O11	Aluno	Direito	Acesso à escola (educação)	
CC-O11	Aluno	Direito	Respeito à individualidade	
CC-O11	Aluno	Direito	Ter conhecimento de seus direitos e deveres	

CC-O11	Aluno	Direito	Liberdade de expressão	
CC-O11	Aluno	Dever	Respeitar toda a comunidade escolar	
CC-O11	Aluno	Dever	Conservar o patrimônio	
CC-O11	Aluno	Dever	Comparecer às atividades escolares	
CC-O11	Aluno	Dever	Obedecer às regras instituídas pela escola	
CC-O11	Aluno	Dever	Manter o ambiente limpo	
CC-O11	Aluno	Proibição	Ferir a integridade do outro física ou moralmente	
CC-O11	Aluno	Proibição	Espalhar discurso de ódio / preconceito	
CC-O11	Aluno	Proibição	Danificar os bens públicos	
CC-O11	Professor	Proibição	Mascar chiclete	
CC-O11	Professor	Proibição	Usar celular	
CC-O11	Professor	Proibição	Desrespeitar o aluno	
CC-O11	Professor	Proibição	Não ultrapassar a posição professor-aluno	
CC-O11	Professor	Proibição	Não impor crenças e ideologias	
CC-O11	Professor	Direito	Independência na escolha da metodologia	
CC-O11	Professor	Direito	Apoio institucional	
CC-O11	Professor	Direito	Proteção	
CC-O11	Professor	Direito	Ser respeitado como autoridade	
CC-O11	Professor	Direito	Direito a hora atividade na instituição	
CC-O11	Professor	Dever	Respeito ao aluno	
CC-O11	Professor	Dever	Aluno como indivíduo independente	
CC-O11	Professor	Dever	Adaptação a diferentes contextos educacionais	
CC-O11	Professor	Dever	Adaptação metodológica	
CC-O11	Professor	Dever	Maior comunicação com os pais e a equipe pedagógica	
CC-O11	Professor	Dever	Mediador do conhecimento	

CC-O11	Pais ou res.	Direito	Conhecerem as diretrizes escolares, ementas, regras e conteúdos do ano letivo	
CC-O11	Pais ou res.	Direito	Profissionais capacitados para o ensino	
CC-O11	Pais ou res.	Direito	Infraestrutura adequada	
CC-O11	Pais ou res.	Direito	Poder escolher entre os idiomas ofertados como segunda opção	
CC-O11	Pais ou res.	Dever	Acompanhar a educação dos filhos, fazendo parte da educação de idiomas	
CC-O11	Pais ou res.	Dever	Comparecer às reuniões da APMF e atividades complementares	
CC-O11	Pais ou res.	Dever	Fornecer os materiais básicos a criança/adolescente	
CC-O11	Pais ou res.	Dever	Respeitar o desenvolvimento do aluno	
CC-O11	Pais ou res.	Proibição	Impedir ou prejudicar o ensino do aluno	
CC-O11	Pais ou res.	Proibição	Não agredir, física ou verbalmente, o aluno/adolescente e funcionários da instituição	
CC-O11	Pais ou res.	Proibição	Não impor a suas próprias ideologias no ensino da criança	
CC-O11	Professor	Direito	Valorização financeira	
CC-O11	Professor	Direito	Suporte básico	
CC-O11	Professor	Direito	Acompanhamento psicológico	
CC-O11	Professor	Direito	Mais hora atividade (pesquisa; auxílio aos alunos)	
CC-O11	Professor	Direito	Mais autonomia para elaboração e execução das aulas	
CC-O11	Professor	Dever	Cumprir prazos	
CC-O11	Professor	Dever	Respeitar a opinião dos alunos	
CC-O11	Professor	Dever	Postura ética	
CC-O11	Professor	Dever	Cumprir conteúdo programado	
CC-O11	Professor	Dever	Verificar presença	

CC-O11	Professor	Proibição	Não humilhar, constranger ou agredir os alunos	
CC-O11	Professor	Proibição	Não assediar	
CC-O11	Inst. escolar	Dever	Colocar, no máximo, 15 alunos por sala	
CC-O11	Inst. escolar	Dever	Providenciar ambiente adequado e salas limpas	
CC-O11	Inst. escolar	Dever	Disponibilizar professores capacitados	
CC-O11	Inst. escolar	Dever	Controlar a frequência de professores e alunos e avaliar a didática do professor	
CC-O11	Inst. escolar	Dever	Propor atividades interativas e culturais relacionadas com as línguas trabalhadas	
CC-O11	Inst. escolar	Dever	Promover palestras e cursos voltados ao ensino de línguas	
CC-O11	Inst. escolar	Dever	Exigir do professor o ensino embasado nos eixos organizadores contidos nos documentos nacionais e regionais	
CC-O11	Inst. escolar	Direito	Ensinar os alunos de forma laica	
CC-O11	Inst. escolar	Direito	Escolher o método de ensino desde que siga as diretrizes nacionais e regionais	
CC-O11	Inst. escolar	Proibição	Tomar horas de aula do professor de língua com eventos e palestras adjacentes que não sejam voltadas para o ensino de línguas	
CC-O11	Inst. escolar	Proibição	Definir como, quando e quais são os processos avaliativos do professor	

APÊNDICE F
TRANSCRIÇÕES DAS OFICINAS
CONTEXTO A: OFICINA 1 (ESP)

[1] **Professor Sandro:** Embora desenvolvamos trabalhos totalmente diferentes, temos em comum esse interesse pela Ética em pesquisa e essa é uma temática que também é cara ao Alex. Ele está fazendo a sua tese e ele vai explicar melhor para vocês aqui essa fase de geração de dados. Ele ainda pediu um pedaço da nossa aula para a gente poder contribuir com essa pesquisa e eu fiquei muito feliz e já de pronto ofereci. Porque, primeiro, é um momento de [vocês] conhecerem um jovem pesquisador talentoso e já eu, eu não sei se toda obra, mas praticamente toda obra de Foucault não é porque ele estuda nessa perspectiva filosófica da questão de poder. Então, é uma pessoa que eu acho que vale a pena escutar e também contribuir para os estudos dele. A dissertação dele é muito interessante. Eu tenho, só não a divulguei ainda porque tem que esperar no portal [Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina] para as pessoas, mas recomendo a leitura. Enfim, eu deixo você, Alex, com o pessoal. Esse pessoal, tenho bastante carinho por eles. É um pessoal jovem e a gente se encontra sábado para ter projeto. A gente que poderia estar fazendo outras coisas, vem sentar comigo no meio da tarde. Fora os outros que vem na sexta-feira. Então, eu acho que vale a pena ter essa troca. Espero que vocês possam contribuir e também aprender com o Alex.

[2] **Professor Alex:** Boa noite. Então, primeiramente, eu gostaria de agradecer ao professor Sandro por abrir esse espaço para nós podermos conversar. Esse momento eu intitulei, um momento em si, como ética professoral de línguas, por se tratar, também, e se estar relacionado com a minha pesquisa de doutorado. Nesta, falo bem brevemente para vocês entenderem o porquê desse momento. Eu pretendo ministrar essa oficina com alunos de diferentes cursos de Letras, para construirmos elementos para um código de ética da profissão docente de línguas. Várias profissões no Brasil já contam com o código de ética. No entanto, a nossa profissão de professores de línguas não tem nenhum documento dessa natureza para essa finalidade. Nós temos, como poderão ver, de 2014, uma primeira tentativa de minuta do código de ética, ou seja, um rascunho desse código de ética. Só que não há nada formalizado, institucionalizado, ou seja, que está em vigor que nos ajude e, ao mesmo tempo, que regule a nossa prática regular; no sentido do que nós podemos, ou não podemos

fazer. Quais são os nossos direitos? Quais são os nossos deveres? Então, acaba sendo muito natural de nós, o que nós professores podemos fazer, e não podemos fazer, acaba sendo uma ética muito intrínseca a nós, uma vez que não tem nenhum documento que diz para todos nós: “olha, esses são os nossos direitos, deveres e suas proibições”, por isso, então, de ética professoral de línguas. Então, eu gostaria de convidar vocês a conversarmos sobre esse assunto e passar a vocês o poder de redigir esse documento. Assim, no final desse nosso encontro, queria que vocês me dissessem o que precisa ter nesse documento. Independentemente de em qual fase da nossa formação em que estamos, inicial ou continuada, nós já temos muita experiência de sala de aula, seja como alunos ou como professores iniciantes, nós conseguimos dizer “olha, tal aspecto é importante, tal situação aconteceu na minha sala de aula, quando eu era aluno, por exemplo, e para mim aquilo não estava tão correto. Então, o que precisa ter nesse documento....”. Essa é minha pergunta de hoje para vocês: O que precisa ter nesse documento que um dia pode vir a regular a nossa prática? Então, muito geral, eu perguntaria a vocês: “Quais são suas expectativas em relação a esse documento, em relação a essa temática? O que vem à mente de vocês, quando vocês escutam esse termo, por exemplo, ‘ética professoral’? Nós não temos produções, várias produções [científicas], que se detêm no tema [ética professoral]. Então, até mesmo o que entendemos como ética professoral não tem instituído, teoricamente, por isso também da necessidade de refletirmos o que vem a ser essa ética professoral. Então, em um sentido ainda mais amplo: “O que vocês entendem por ética? O que seria ética?” Não tem certo ou errado, ok? O que vir à mente de vocês...

[3] **Bento:** O certo...

[4] **Professor Alex:** Ok... O certo, o que mais?

[5] **JennyLukas:** Respeito ao direito do outro...

[6] **Professor Alex:** Ok... Mas o respeito ao direito do outro já não seria um dever nosso, também, em respeitar? Esse documento irá regular o ensino de línguas, mas não só entre professores e alunos. Também é contemplado, nesse documento, por exemplo, a comunidade, a gestão escolar, os pais e responsáveis. “O que nós poderíamos pensar, em termos de ética, também, para esses outros grupos?” Ainda muito geral, “O que vem à mente de vocês, quando nós pensamos em ética, em relação a pais e responsáveis, gestão escolar...?”

[7] **Bento:** Trazer os pais para dentro da sala de aula para ver como é que está o filho dele fazendo.

[8] **Professor Alex:** Ok.

[9] **Bento:** Gerar interesse nas pessoas.

[10] **Professor Alex:** Ok... Algo mais? O que vocês disseram enquanto compreensões iniciais sobre ética, sobre responsabilidades, direitos e deveres justificam... O que vocês mencionaram justifica, por exemplo, a necessidade da discussão desse tema, uma vez que nós não temos, como eu disse, nenhum trabalho formalizado de larga escala para debatê-lo. Na minha pesquisa, eu tenho justificativas principais de nós discutirmos esse tema. Primeiro, é que em cursos de Letras, que isso foi já evidenciado por estudo documental, cursos de Letras de formação inicial não discutem esse tema, ou seja, professores se formam no Brasil sem discutir diretamente, segundo os programas de curso, durante suas formações iniciais, o que vem a ser direitos e deveres do professor de línguas. A segunda justificativa, a inexistência desse código que possibilitaria a regulação da nossa prática. Então, nesse nosso encontro, eu gostaria de mostrar a vocês o gênero código de ética, como seria esse documento, alguns elementos que podemos contemplar nele e, aí sim, a nossa parte prática, em que serão vocês me dizendo o que nós realmente poderíamos incluir no documento [código de ética]. Ele terá esses aspectos principais, que seriam um preâmbulo com um texto. Em seguida, ele será constituído de três elementos principais, que sempre estão presentes neste documento, que são: direitos, deveres e obrigações de todos os indivíduos envolvidos. Por fim, a data de aprovação. Como mencionei, algumas áreas do conhecimento, algumas profissões, já dispõem do código de ética, como, por exemplo: a Medicina, o Direito, o Jornalismo, a Enfermagem e a Pedagogia, dentre outras profissões. Para institucionalizar um código de ética, algumas fases precisam ser percorridas, as quais seriam: a elaboração da minuta, essa elaboração como eu já mencionei, ela já aconteceu, no ano de 2014, com uma pesquisa de mestrado, que resultou nesse produto; a fase seguinte seria momentos de discussão desse conteúdo, e entendo que esse [nosso encontro esta noite] figura como um desses momentos. Em seguida, a consequente adequação da minuta, do rascunho, pensando na nossa produção e discussão de hoje e esse documento também precisaria ser votado em uma assembleia, mas aí nós podemos nos perguntar, “há assembleias nacionais da nossa área, professores de línguas?”, ou seja, por mais que nós tenhamos o documento como nós iremos aprovar algo se

a categoria não se reúne nacionalmente? Para nós nos reunirmos, precisaríamos também, para aprovar o documento, de um conselho nacional de professores de línguas. Outra pergunta: “nós temos esse conselho?” Atualmente, não; para termos esse conselho, não basta um grupo de professores de uma universidade se reunir e dizer “agora, nós fazemos parte [do conselho], passamos a constituir esse conselho nacional”, porque esse conselho nacional é constituído de conselhos de classe, os quais seriam conselhos estaduais e uma comissão de ética, que seria responsável por julgar os casos relatados como considerados antiéticos, ou seja, nós ainda temos um longo percurso a frente. No entanto, esse nosso encontro responde a segunda fase, seria uma discussão desses conteúdos presentes na proposta da Elizabeth Barbosa, de 2014. Ela já dividiu quais seriam os grupos para nós pensarmos esse documento, que seriam os grupos de: profissão, pares, instituições escolares, alunos, pesquisa, pais ou responsáveis e professor. Para cada um desses grupos, nós precisamos pensar quais são os direitos, os deveres e as proibições. Então, o que eu gostaria que vocês fizessem nesse momento é se organizarem, vocês vão escolher em qual grupo vocês vão querer trabalhar e, a partir da organização de vocês, eu queria que vocês discutissem quais vocês entendem serem direitos, deveres e proibições. Então, lembrando, uma vez que não temos o documento institucionalizado, são nossas impressões do que é caro para a nossa profissão, com base tanto em leituras que vocês podem ter feito sobre questões éticas, que podem surgir em sala de aula, da experiência de vocês como alunos ou como professores, por exemplo. Nós estávamos discutindo antes da maioria de vocês chegarem, alguns alunos não tem o básico. “Será que isso entraria como direito dos alunos? Ter esse atendimento das suas necessidades básicas para promover uma educação de qualidade. Seria algo a pensar. Eu daria cerca de 30 minutos para vocês se organizarem nos grupos, debaterem e produzirem os pôsteres. Vocês que vão decidir quantos serão direitos, quantos serão deveres e quantos serão proibições, que vocês consideram mais importantes. Eu trouxe um material para que vocês redijam e, ao final, eu gostaria que vocês apresentassem, brevemente, para podermos discutir sobre os elementos que vocês propõem, pode ser? Então, se vocês quiserem cinco minutinhos para se organizarem entre esses grupos [apontando para o quadro e indicando os grupos/ esferas propostos dor Barbosa]. Pessoal, agora, então, eu gostaria que vocês apresentassem a produção de vocês para os colegas e a gente pudesse conversar um pouco sobre esses elementos. Para que vocês possam opinar

as propostas, um de cada grupo, ou todos, vir aqui à frente para ler e o grupo pode ajudar a explicar.

[Alunos tiveram tempo para a discussão e produção dos pôsteres]

[11] **Nick:** Oi, pessoal. Nós fizemos sobre instituição escolar. Nos direitos, nós colocamos “direito a corporação docente”, porque é um direito da instituição ter o corpo docente de professores; “direito ao material”, porque aí você não pode, se você não tiver o material para isso; “direito a produtos de higiene básica”, o que é óbvio, “direito a intervalos alimentícios” e “direito a participação em eventos culturais”. Entre os tópicos de deveres, “acolhimento pelos docentes”, porque, muitas vezes, temos casos de alunos em que tem um ambiente familiar totalmente desestruturado, em que a escola é a única casa possível para eles...

[12] **Maria:** No lugar aonde eles podem ser ouvidos ou acabar denunciando...

[13] **Nick:** Isso é muito importante. E tanto o aluno quanto o professor devem se sentir acolhidos pelo ambiente escolar e também ele deve fornecer segurança porque é o mais difícil ambiente escolar em que você se sente seguro, tanto enquanto docente ou aluno. Sobre proibições: “proibir o veto da entrada do aluno sem uniforme”, porque são totalmente injustos os contextos em que um aluno, por exemplo, normalmente, as escolas eles não fornecem uniforme; o aluno tem que comprar. Existem casos em que o aluno não tem dinheiro para comprar e vão para escola mesmo sem uniforme e a escola simplesmente proíbe a entrada dele; isso é totalmente injusto...

[14] **Maria:** A instituição pública ele tem direito de educar...

[15] **Nick:** Posso fazer uma pergunta? Sobre o uniforme, então, os professores cobram porque eles [alunos] ganham duas camisetas.

[16] **Maria:** Mas isso não acontece nas [escolas] particulares.

[17] **Nick:** Do estado [também] não, só municipal.

[18] **Maria:** motivo ele não ter uniforme, não tem o dinheiro para comprar o uniforme.

[19] **Nick:** Ele mora no sítio.

[20] **Maria:** Porque a educação é um direito humano.

[21] **Nick:** O que a gente quer propor é a inclusão de uniforme, mas que ele [aluno] ainda tenha direito de entrar e ter as aulas mesmo sem o uniforme.

[22] **Maria:** Porque não é como se ele estivesse matando aula, entende? Ele está tendo aula, só está sem o uniforme.

[23] **Nick:** “Proibido desacatar alunos e professores”. Então, tanto alunos quanto com professores, quanto o contrário, querendo ou não, tem casos que existem e “proibir

brincadeiras preconceituosas dentro de ambiente escolar”, isso vai desde ensino fundamental quanto instituições de ensino superior. A gente sabe que é uma coisa muito frequente o aluno se sente agredido dentro de uma instituição escolar. Algo está errado e isso afeta o ensino dele, por ser agredido verbalmente e, como nós citamos, tem uma parte de fornecer segurança também, porque o aluno tem que se sentir seguro a ponto de ele ser ouvido, escutado, mas como ele vai se sentir assim se houver pessoas fazendo piadas preconceituosas que vão ofender ele?

[Todos aplaudem a exposição oral]

[24] **Don:** É... Pais ou responsáveis, os direitos: “livre acesso a instituição”, sim, e a gente pensou em âmbito total, dentro da classe mesmo, quando o filho está tendo aula os pais poderem ter acesso para ele ter o conhecimento de qual a dinâmica da aula do ensino que o filho dele está recebendo; “opinar sobre a metodologia de ensino”, ele poder falar na concepção dele quais seriam os melhores métodos para poder o professor passar, o conhecimento que ele tem para os filhos, porque é o que acontece, basicamente, na reunião dos pais e “acesso a informações sobre oficinas e palestras”, para que os pais tenham uma base de qual é a forma prática que é feito ali, o método de ensino e as aulas.

[25] **Vitor Hugo:** Lembrar também que que muitos pais não têm culpa do ensino que o filho...

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[26] **Don:** Vai poder opinar também com a prática de elemento [apontando para o cartaz].

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[27] **Vitor Hugo:** Não, sim com certeza devidamente identificado.

[28] **Don:** Daí vem os deveres: “as responsabilidades de incluir seu filho em uma comunidade acadêmica”, porque a gente [sabe que] tem muitos pais que não ligam para o seu filho e estão pouco se fudendo se seu filho está estudando ou não está.

[29] **Vitor Hugo:** Ou então tem a preferência de que o filho trabalhe para ajudar no sustento da casa, do que adquirir conhecimento.

[30] **Don:** “O acompanhamento do nível de aprendizado do seu filho”, que isso não tem, pelo menos eu não tive isso, provavelmente, muitos de onde eu venho, não tem isso, porque o pai está pouco se lixando se seu filho está aprendendo ou não.

[31] **Vitor Hugo:** Qual que estão sendo as matérias que ele está aprendendo? Qual que está sendo o desenvolvimento sobre essa matéria que ele está aprendendo? Isso.

[32] **Don:** “Supervisionar a metodologia de ensino empregada”, ele tem que saber se o filho está aprendendo aquilo que está certo, porque talvez ele esteja aprendendo uma cultura racista ou não; tem muito disso em várias instituições. Aí vem nas proibições: “negar acesso ao seu filho na instituição de ensino”, que é a mesma coisa que daquilo que é preferir que o filho vá trabalhar do que ir na escola; “responsabilidade integralmente do professor pelo desenvolvimento do seu filho como aluno”, como tem muitos pais que chegam lá na cara do professor dando de dedo muitos pais de alunos dando na cara de dedo porque meu filho não passou porque meu filho.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[33] **Vitor Hugo:** E “a punição física ou psicológica de seu filho pelo baixo desenvolvimento de seu filho na escola”.

[34] **Don:** E acontece geralmente porque o pai não está nem caminhando junto com o filho.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[35] **Don:** Daí desce no coro na criança.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[36] **Aluno:** Isso é fato. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[37] **Paula:** O nosso tema de novo de instituições escolares, pode começar vocês aí..

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[38] **Paula:** Porque tem instituições que não tem número suficiente de professores, que é o que está acontecendo praticamente no curso de [modalidade do curso de Letras suprimida].

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[39] **Paula:** A escola também teria que estar preparada caso aconteça algo com o professor fixo; ter um outro [professor] para substituir.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[40] **Paula:** Que, às vezes, professor fala alguma coisa daí você fala na secretaria [ou na] coordenação [e não estão] sabendo de nada. Uma falta de comunicação gera desentendimentos.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[41] **Paula:** Habilidade, é “Dar assistência aos professores e alunos”, todo mundo tem o seu dever, deveria ter esse dever.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[42] **Paula:** E “segurança dentro da instituição” também, por exemplo, aqui nos elevadores. Tem muitas das vezes [que] alunos [ficam presos] dentro do elevador.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[43] **Paula:** Em ponto a infraestrutura não ser tão boa a segurança também, né?

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[44] **Paula:** Ali, principalmente no RU [Restaurante Universitário], porque quando já está na hora de voltar para casa à noite é *blackout* total; não tem uma luz, tem, mas só não funciona. Então, você tipo não enxerga o chão. Você pode cair, qualquer pessoa pode vir e te sequestrar, sei lá.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[45] **Paula:** Assim, para quem não fuma, que é o meu caso, sai prejudicado, porque a gente se torna fumante passivo “teoricamente a gente fuma junto”.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[46] **Paula:** Sim, a gente não é obrigada a inalar uma coisa que nos faz mal...

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[47] **Paula:** “Forçamento inadequado no ambiente escolar”, seja uma relação homem-mulher. “Colar durante as avaliações”, “pichações e vandalismo no ambiente escolar”, que por si as escolas e universidades públicas estão cheias.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[Todos aplaudem a exposição oral]

[48] **Branca de neve:** A gente ficou para falar sobre alunos. Na questão dos direitos, praticamente eu e a [nome suprimido porque a aluna não assinou o TCLE] que trabalhamos com crianças, alunos só que eles conhecem todos os direitos, os deveres, eles ficam “ah é, isso existe?”. Mas os direitos eles sabem, viu? Da constituição, do currículo, do regimento; eles sabem tudo. Então, nos direitos, a gente colocou aqui que ele tem “direito a ensino de qualidade”, isso é, a aula diversificada, material, estrutura e envolve aqui os direitos no ensino com qualidade e o respeito na sua individualidade, no gênero, na diversidade, na inclusão política, religiosa. Enfim, tudo que é próprio dele, a gente tem que respeitar. “Ele tem direito ao transporte 50%”. O ideal seria 100% e 100% é bem difícil.

[49] **Vitor Hugo:** Agora não tem mais. Antigamente, era mais.

[50] **Branca de neve:** Deverá mostrar o porquê você precisa de 100%.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[51] **Branca de neve:** Esta questão da recuperação está no currículo da educação básica, que o aluno tem direito a recuperação. Só que aqui na faculdade, na graduação, achei estranho porque não tem. Está aqui que não tem direito a recuperação. Então, isso para mim foi uma novidade, que acho que tem que ter, independente de ser graduação, doutorado ou outro. Enfim, tem que ter uma recuperação de alguma forma e não tem. Aí, a gente sabe que a educação é Fundamental 1 e Fundamental 2 tem recuperação; agora, na graduação não tem. Então, eu acho que isso a gente tem que mudar para ter esse direito.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[52] **Branca de neve:** “Cumprir com o regimento”. Dependendo da instituição, cada instituição vai ter o seu próprio regimento, se é a como a constituição tipo [orientação religiosa]...

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[53] **Branca de neve:** Se é uma escola pública, onde o estado é laico, é outro.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[54] **Branca de neve:** E até tem outras diferenças da escola municipal para o estadual o regimento é diferente. É... Respeito, “respeitar colegas e professores”. Uma pessoa já fala dessa questão do respeito, é um defeito que complica. “Contribuir para a manutenção do patrimônio”, que foi falado em questão das instituições. A gente tem que contribuir em questão cada um fazer sua parte.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[55] **Branca de neve:** A gente esqueceu de colocar, mas a gente comentou também a questão de permitir a entrada de policial, mesmo. Então, a gente vê hoje que não é permitido de que tem que ter essa entrada.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[56] **Branca de neve:** Eu queria só fazer um comentário. Foi do grupo das meninas essa questão que o Sandro até comentou. É que, às vezes, voltando tudo isso daqui, para o ensino infantil fundamental, a maioria das vezes eles falaram que é a única casa que o aluno tem. Isso é real; a gente trabalha com escola pública, não é talvez.. é a única casa que eles têm, dependendo do olhar do professor. Ele identifica se a criança está sofrendo *bullying*, assédio, um monte de problemas em casa. Então, assim, o professor com esse olhar ele consegue encaminhar para o caso para atendimento psicológico. Enfim, muitos pais não têm esse interesse, que foi colocado aí de saber o que está sendo dado, saber o que está sendo trabalhado. Eles não vão

em escola, nem por chamamento do conselho tutelar eles não vão. Então, assim, são crianças bem abandonadas mesmo e que eles só têm a gente. Não adianta cobrar tarefa, porque não vai fazer, não tem quem olhe, não tem quem cuida. O pai pega a folha do caderno [do filho] para fazer cigarro. Então, sabe, “cadê a folha do seu caderno?” “Meu pai fumou, minha mãe fumou”. “Cadê seu estojo bonito que você tinha?” “Vendeu”, “Minha mãe trocou”. Então, assim, é um professor que tem uns.... que tem que ter esse olhar. Então, essa recuperação a gente faz na escola. A tarefinha a gente cria um momento na escola para fazer, porque não tem ninguém em casa. Então, é acolher mesmo.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[57] **Professor Alex:** Obrigado.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[58] **Paraguaia:** Nós ficamos com professores e que colocamos para esses direitos, que são os mais básicos, que nós sabemos: “remuneração adequada”, porque tem professor que a gente sabe que trabalha muito e não tem uma remuneração adequada, que a gente sabe que professor vai fazendo curso e vai e, às vezes, tem outro professor que, às vezes, não tem tanto contato com isso, mas está recebendo uma remuneração bem baixa, por falta de tempo mesmo e acho isso muito injusto.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[59] **Andressa:** aquela famosa questão: “Professor, você trabalha ou só dá aula?”.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[60] **Paraguaia:** E “ferramentas e materiais de trabalho que possam facilitar o ensino”, isso é muito comum em escolas públicas e em escolas municipais. Eu acredito que seja tanto dependendo do município, mas no ensino médio, gente, eu tinha um laboratório no colégio que eu entrei, sei lá, no [período do] ensino médio entrei duas vezes no laboratório e nem foi [com o] professor de biologia, química e física, que levou, foi uma professora de uma outra disciplina que levou para fazer uns negócios. Era o único espaço que podia guardar as coisas e tinha materiais lá que quebraram, tipo aqueles frascos, que são usados e que são caríssimos, tipo quebrou e não tinha aonde por aquilo. Como que ficam as aulas? Biologia? Eu não sei nada.

[61] **Andressa:** Tem os equipamentos, mas estão só de enfeite.

[62] **Paraguaia:** No colégio tinha o laboratório, mas não podia ser usado.

[63] **Andressa:** De química, de física e de biologia.

[64] **Paraguaia:** Isso é uma diferença muito grande. Você tem, mas você sabe que o estado não vai pagar aquilo lá de volta. Então, você nem leva os alunos e o professor “não quero que seja minha culpa”, isso é muito comum de se ver.

[65] **Andressa:** Professor sendo agredido.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[66] **Andressa:** E isso acho que a tendência é só piorar; dificilmente vai melhorar...

[67] **Paraguaia:** ... professor doutrinador, então.

[68] **Andressa:** A gente achava que ia melhorar, né?

[69] **Branca de neve:** Eu acho injusto o professor que tem colégio, que ele é obrigado a aceitar o aluno, porque o conselho tutelar e o juizado obrigam o colégio a aceitar. O colégio não pode recusar aquele aluno porque o aluno já enfrentou, já matou e ele tem que estar lá, de corpo presente. Ele está lá atrapalhando toda a aula de todo mundo e está lá, mas ele tem que estar ali e o professor não pode recusar a receber esse aluno. Isso eu acho injusto porque eu acho que a instituição é obrigada...

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[70] **Andressa:** Mas acho que isso já é outra história. O colégio não é obrigado a receber o aluno infrator, ele fez uma infração totalmente fora da escola e fez outra coisa porque ele é obrigado a ser retido na escola.

[71] **Branca de Neve:** Ele entra nos direitos dele de estudar.

[72] **Andressa:** Mas ele não estuda, Branca de neve.

[73] **Branca de neve:** direito de estudar e, nesse caso. Ano passado, eu trabalhava com turma do primeiro e segundo ano do ensino infantil e teve uma aluna do primeiro ano que quase me agrediu. Assim, eu fiquei em choque, porque pior que ele era fortinho e fiquei com medo. Porque tinha uma menina ela ficava sentada na frente, mas ela ficava rindo e, mas aí ele não gostava, porque ele achava que era dele que ela estava rindo. Eu falei pra ele, expliquei que não era com ele, mas aí ele não entendia que não era com ele e ele gosta de atentar todo mundo, mas aí quando é com ele, ele não gosta, né? Aquilo, ele pegou a cadeira e foi jogar na menina. Aí eu falei que não podia. Então ele falou “eu vou te bater” e veio para cima de mim e ele é bem fortinho [risos]. Se fosse a turma ir para cima, juntar e tirar ele, eu tinha apanhado. Olha, primeiro ano. E daí vem os bebês; eu adorava o plano de trabalho adequado que é a plano de trabalho docente sabemos que tem vários planos tem o crítico, daí o plano de não sei o que daí a gente teria que elaborar...

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[74] **Paraguaia:** Por exemplo, estarmos na graduação tendo aula de doutorado.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[75] **Vitor Hugo:** A gente tem dia que chega na sala, por isso que gosto de vocês, mas esse daqui acho que todo professor nosso precisa de doutorado para gente conseguir entender, “orientar e guiar os estudantes para que possam aprofundar nos conhecimentos” aqui. Acho que entraria junto com o plano de trabalho docente é porque se você está ali, você está pensando nos seus alunos, tem que preencher daqui, por exemplo, quando você tem que estudar, conhecer seu aluno. Se você não conhecer seu aluno, você não vai conseguir montar uma aula para ele, por isso que na primeira aula você tem que estar conhecendo e interagindo com ele, para você montar adequadamente [a aula] para cada aluno.

[76] **Don:** E se no caso pesquisa, por exemplo, o Professor Sandro seria mais nesse lance, também, sair um pouquinho da sala de aula em uma pesquisa do próprio centro acadêmico para poder aumentar esse nível de conhecimento, mas como aprofundar o conhecimento.

[77] **Andressa:** Daí proibições: “não usar o conhecimento para constranger ou desmotivar os alunos”.

[78] **Don:** Entramos naquela fase do doutorado, ter um conhecimento muito alto que aí você não consegue transmitir isso para o aluno, entendeu? Ou, às vezes, por você ser, eu sinceramente quero ser um professor, que nem a maioria aqui, às vezes, tem que tomar cuidado para não cair no pecado do conhecimento, entendeu? Você deseja mostrar.

[79] **Paraguai:** Mas dependendo do texto que você pega, o aluno vai ler, eu falando por experiência própria, ele se sente burro porque ele não saca daquele negócio, daí ele fica: “pô, será que eu sou burro?”.

[80] **Andressa:** Tinha professora que tinha mestrado, ela era dona da razão. Ela sempre estava certa e o professor que eu tive, que tinha doutorado, ele era tão humilde que nem parecia que tinha doutorado. Ele sabia falar com você, você está com um grupo de professores ele fala uma tão formal, daí está vendo aquele outro professor, ele já falava de uma outra forma. Ele sabia falar era a maneira em que se comportava era lindo de se ver e ele trata os assuntos polêmicos que possam gerar discórdia.

[81] **Don:** Os assuntos polêmicos daqui, apesar do setor proibições, proibir evitar apesar de ser uma proibição assuntos polêmicos no nosso trabalho como professor eles tem que ser levantados, só que com um certo cuidado.

[82] **Andressa:** Posso fazer uma crítica social aqui...

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[83] **Branca de neve:** Discórdia... Gente, isso quer dizer que eu usar mais Caim e Abel como minha fonte de história para explicar alguma coisa...

[84] **Andressa:** Não, não pode...

[85] **Paraguaia:** Deixa eu, é... São polêmicos os possam semear discórdia sem a devida mediação porque todo assunto tem que ser levantado e tem que ser bem...

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[86] **Andressa:** ... falar sobre religião, uma coisa que acho que...

[87] **Paraguaia:** Se a pessoa souber fazer a mediação, todo mundo fala um pouquinho do que pensa sobre religião, sim, dá...

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[88] **Andressa:** Então, muitas das vezes, quando gera discórdia... Professor chega assim criticando ah...

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[89] **Andressa:** não como uma proibição para evitar a discórdia. Professor está lá para fazer o aluno refletir e, por exemplo, um professor de sociologia tem que falar sobre aborto e aborto gera discórdia e, tipo assim, você tem que ir com muito cuidado sobre isso, porque você tem que ensinar o aluno, porque se o aluno não for aprender certas coisas na escola ele vai acabar aprendendo na rua...

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[90] **Andressa:** Porque mano, querendo ou não, se o professor, às vezes, de certa forma, ele não se mostrar imparcial, assim, ser o primeiro alvo daquele discurso de ódio de aluno. Eu tive professores no meu ensino médio, que, assim, por opiniões políticas deles, que eles colocam no Facebook e não dentro de sala de aula, alunos estavam falando que tipo... Tipo assim, por exemplo, eles passaram uma prova para a professora de sociologia e eles conheciam ela como a comunista, a marxista, a doutrinadora e tal e aí um certo aluno ele tirou uma nota baixa na prova e ele saiu falando que ela estava fazendo isso porque era contra os pensamentos de política dela, entendeu? Então, acho que isso entra na parte...

[91] **Bento:** Vamos, só para encerrar, que nem ela falou do professor de sociologia e de filosofia. Realmente, a gente vive em uma sociedade em que existem professores que são polêmicos. Isso tem que ser discutido, muito bem lembrado.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[92] **Paula:** A gente também ficou com os elementos mais específicos em direitos. A gente não conseguiu colocar muita em direito e em proibição, mas a gente conseguiu colocar um monte de coisas em deveres. Em direitos, a gente colocou “verba”, pensando, assim, em gestões de escolas públicas, em deveres a gente...

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[93] **Paula:**... da infraestrutura proporciona diversidade, que seria também como a gente respeitar qualquer tipo de diversidade. Competência da instituição em si qualquer um... Oportunidade, ou seja, de oferecer bolsas, como que a gente pode falar, atividades extraescolares igual o professor ele vem, segurança, assistência médica, que seria mais importante para a gente e seria discriminação também. Só isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[94] **Professor Alex:** Eu sei que está em cima do horário de vocês. Então, agradeço a vocês terem ficado até o final. Só para nós concluirmos, eu gostaria de ouvir um pouco de vocês. Sintam-se à vontade, quem quiser dar o *feedback*, “o que vocês pensaram o que nós faríamos no início quando nós começamos a discutir o termo “ética professoral”? Sobre o desenvolvimento, “o que vocês pensam que vocês conseguiram desenvolver, de aprender, refletir sobre despertar interesses sobre ética?”

[95] **Paula:** Achei muito interessante porque conflito dos professores é bom ter gente que escuta isso porque é algo que vai diretamente. Então, a gente sabe como manejar mais o ambiente escolar, como se portar em casos de alguns problemas assim.

[96] **Andressa:** Acho que é um assunto muito em falta agora e muito interessante..

[97] **Professor Alex:** Bom, como mencionei no início, alguém tem mais algum apontamento? Como comentei no início, o objetivo inicial deste momento é justamente refletirmos sobre o tópico [ética professoral], por mais que nossas produções hoje tenham sido com base educação, com base nos professores de modo geral e, depois de línguas, muito amplo os problemas deles são muito reais e muito próximos a nós, seja enquanto professores, enquanto alunos. Então, meu objetivo inicial em trazer esse encontro a vocês é justamente discutirmos sobre isso. O objetivo secundário, e

aí vem meu convite, novamente, esse material, se vocês me autorizarem, eu irei analisá-lo na minha pesquisa de doutorado. Se vocês me autorizarem, por isso eu trouxe esse termo [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido], para vocês levarem para casa para ler com calma. Quem concordar em eu analisar o material que vocês produziram e a fala de vocês, porque eu também gravei [nosso encontro]. Quem concordar, por favor, pedirei que seja assinado esse documento. Vocês podem ler com calma, me enviar suas dúvidas. No verso tem meu e-mail. Quem não se sentir à vontade de não analisar suas falas, eu irei suprimir suas falas da gravação. Então, se você não pegar o termo de participação também irei suprimir, ok? Quem concordar em participar, a nossa interação não acabará aqui, porque como menciono nesse documento aqui, que é um Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE), eu pretendo contatar vocês depois de alguns meses, que eu irei analisar as produções. Eu irei contatar vocês para mostrar qual a minha síntese do que vocês propuseram e para ver se vocês estão de acordo, se vocês quiserem fazer mais alguma contribuição, porque por mais que a gente teve uma aula de 30 minutos, a gente não consegue expressar tudo que nós queremos. Então, eu acho que depois, quando eu enviar para vocês uma síntese vocês vão poder ler com calma e falar: “não, faltou muita coisa aqui”, “pode adicionar tudo isso aqui e esqueci disso” e “isso aqui não quero dizer mais, não” ou “Professor, pode tirar”. Então, vocês vão ter essa liberdade, ok? Quem aceitar participar. Então, eu vou entregar para vocês... eu não sei como nós podemos nos organizar para eu pegar com vocês depois. Pode ser? Daí eu vejo com o professor Sandro.

[98] **Professor Sandro:** Que tal na próxima aula vocês entregam? Não, mas se puder segunda-feira, lê direitinho preenche as informações...

[99] **Professor Alex:** Esse documento, no verso dele, vou pedir para vocês colocarem o nome de vocês, a data e também o e-mail, porque é por meio do qual eu vou contatar vocês e abaixo, na última linha, “Pseudônimo”, um nome fictício. Eu não irei usar o nome de vocês na minha pesquisa. Quem concordar em participar, pode criar o seu nome...

[100] **Paraguaia:** Ai que legal!

[101] **Professor Alex:** E quem quiser manter o nome real também pode ser, mas só o primeiro nome aqueles que quiserem criar um nome também [risadas] ok, muito obrigado...

[102] **Professor Sandro:** Pessoal, espera aí. Eu só queria dizer duas coisinhas. Primeira, orgulho de vocês; segunda coisa, bom intervalo.

CONTEXTO A: OFICINA 2 (ESP)

[103] **Professor Sandro:** Gente queria apresenta-los ao Alex Egido. O Alex é a pessoa que tem construído sua vida acadêmica aqui na UEL [Universidade Estadual de Londrina]. Ele é aluno regresso de um professor de Letras anglo.

[104] **Professor Alex:** Anglo não, só Inglês.

[105] **Professor Sandro:** só o Inglês, né? Você é do currículo novo, né? Letras Inglês. Ele fez seu mestrado aqui, em Estudos da Linguagem. Embora seja extremamente jovem, é uma daquelas pessoas que tem uma carreira bastante rápida, justamente por ser uma pessoa muito estudiosa. O Alex é um orientando de doutorado, que também foi orientando de mestrado pela professora Simone Reis, que é da área de língua inglesa. Ela é uma colega minha e eu tenho bastante carinho, por quem eu tenho uma grande admiração profissional. Tanto ela e ele [Alex] como eu partilhamos o gosto por uma das áreas, que é a ética e, obviamente, por perspectivas diferentes, mas todos nós, de maneira, nos comprazemos disso dar essas questões. O Alex é uma pessoa que já leu toda a obra de Foucault. Ele analisa muito o trabalho em ética por esse viés. Então, assim acho que ler Foucault é para os fortes; entender, também. Lidar com isso é uma coisa bastante complexa e [ele] tem dado conta disso na carreira dele e ele pediu um espaço, juntamente com sua orientadora, para fazer uma dinâmica com vocês para dar início aos estudos [de doutorado], na sua geração de dados, mas ele vai falar sobre [isso] posteriormente. Então, queria deixá-los com o

Alex, eu vou ficar aqui o tempo todo. Abram-se para o que ele dirá e contribuam com o que ele pedirá. A primeira parte da aula, vocês viram que a gente quase depois das 21h [horário do intervalo], por ser um tópico bem interessante e eu tenho certeza com o que será excelente, também porque temos aqui pessoas com experiências em outras áreas. Talvez a perspectiva vai ser bem interessante, para quem precisa. Então, Alex, fique à vontade. Eu vou ficar aqui o tempo todo e você aproveite os alunos do primeiro ano.

[106] **Professor Alex:** Muito obrigado. Boa noite a todos e a todas. Novamente, eu gostaria de agradecer ao Professor Sandro, pela abertura de poder conversar com vocês sobre o tema que eu havia preparado na apresentação, mas, por questões estruturais, não vai ser possível [projetar]. Então, eu coloquei tudo no quadro, que é ética professoral de línguas, que está relacionado com a minha pesquisa de doutorado. O tópico, apesar de geral “ética professoral de línguas”, é muito importante. Ele ainda não é consolidado na nossa área da linguística aplicada. Então, nós não temos, por exemplo, e essa é minha proposta de doutorado um código de ética, um código de ética para professores de línguas. Enquanto algumas profissões, historicamente conhecidas e consolidadas, por exemplo, o Direito, a Medicina, que já detém o código de ética, a nossa área “Professor de Línguas” ainda não tem um documento [desse], tal como as outras áreas. Algumas profissões dentro da educação, principalmente, a da Pedagogia, elas já têm um código de ética. Então, nós estamos um pouco atrasados histórica e institucionalmente, quando pensamos nesse documento.

[107] **Aluno:** Só um parêntese, professor, somos dois pedagogos.

[108] **Aluna:** Três.

[109] **Aluno:** Três.

[110] **Professor Alex:** Ah, isso é ótimo.

[111] **Professor Sandro:** Três pedagogos. E quantos advogados?

[112] **Aluna:** Acho que é três, também.

[113] **Aluno:** Três pedagogos e três advogados.

[114] **Professor Alex:** Ótimo, alguns que áreas que já tem um com o código de ética. Como o Professor Sandro falou muito bem de vocês, por conta, também, das outras profissões que vocês têm. Agora que nós vimos como algumas profissões lidam com o código de ética na sua profissão.

[115] **Aluno:** No Direito, não sei se na Pedagogia é assim, mas a gente tem uma disciplina, ainda que pequena. Eu me lembro que eu tinha, não me lembro se era trinta ou sessenta horas, eu tive o estudo de ética profissional.

[116] **Professor Alex:** Vocês estudam o documento?

[117] **Aluno:** Sim, o código de ética e a ética do trabalho, isso.... Daí o professor colocava problemas e a gente resolvia.

[118] **Professor Alex:** Não, está ótimo. Bom, então a minha proposta para esta noite, considerando que nós não temos [um código de ética] na nossa área de professores de línguas, assim como outras áreas já possuem, ao final deste encontro elaborarmos sugestões / elementos para esse código de ética. Nós temos uma minuta, que foi publicada em uma dissertação de mestrado, no ano de 2014, só que quando pensamos em um documento dessa amplitude, é necessária muita discussão em diferentes momentos com diferentes atores sociais. Então, esse é um dos momentos que nós podemos usar para a discussão dessa minuta. Ao invés de discutirmos uma minuta existente, eu gostaria que, ao final desse nosso encontro, vocês me dissessem quais são os elementos caros a um professor de línguas. Nós precisamos considerar um código de ética. Então, essa é minha proposta para este encontro. A pesquisa que foi defendida em 2014, como mencionei, pela professora Barbosa, na UnB [Universidade de Brasília], ela já vislumbrou quais são as fases desde a elaboração do rascunho até a promulgação do código de ética. Essa discussão é uma dessas fases no meio desse percurso e lá mais a final do percurso nós teríamos, por exemplo, a votação dessa minuta, desse rascunho, em uma assembleia. Não temos ainda também na profissão de professores de línguas, nós não fazemos assembleias nacionais, como algumas outras áreas do conhecimento, afim de deliberar sobre assuntos dessa natureza. Em seguida, ela seria submetida a um conselho nacional, que a nossa área também não possui, um conselho nacional que, por sua vez, seria constituído de conselhos de classe. Nós também ainda não temos conselhos de classe e precisaríamos ter uma comissão de ética para a nossa profissão específica, que ainda também não temos uma comissão de ética, ou seja, o caminho é longo, mas esse momento seria justamente para discussão de quais são os elementos caros da nossa profissão docente e que precisariam ser incorporados no documento dessa natureza. A Professora Elizabete Barbosa, na dissertação dela de 2014, já propôs algumas esferas que nós precisaríamos pensar nesse documento. Então, em termos de divisão, ela propôs a seguinte: nós precisaríamos pensar em diretos, deveres e

proibições. Esses são os elementos para essas esferas. Então, direitos, deveres e proibições, para a profissão em si, para os pais e responsáveis, para os professores, para os alunos, para a pesquisa, para a instituição escolar e para os pares. A minha proposta para vocês, agora que vamos para parte prática, seria vocês se juntarem em duplas ou trios. Vocês irão decidir para vocês pensarem quais são os direitos, os deveres e as proibições, para alguns desses grupos. Vocês podem se organizar como vocês quiserem, em trios ou em duplas, vocês também podem escolher qual esfera vocês querem escrever e discutir sobre. Para pensar em direitos, deveres e proibições, em razão do tempo, a minha sugestão é que vocês discutam e redijam em vinte minutos, de modo que nós possamos, em seguida, discutir, vocês apresentarem as sugestões de vocês. Eu trouxe o material aqui então vocês podem ficar à vontade para usá-los?

[119] **Aluna:** O que significa pares?

[120] **Professor Alex:** Pares, a pesquisa da Barbosa entende como colegas de profissão. Então, por exemplo, seriam professores e pares...Vocês também podem questionar a divisão feita pela autora porque nós já temos professores aqui e aqui pares novamente. Então, quem quiser ficar com pares e querer ficar com professores também é a critério de vocês.

[121] **Aluna:** Mas precisa dessa divisão de pares e de professores?

[122] **Professor Alex:** Aqui ela divide sim, mas a gente pode questionar justamente a divisão, ok?

[123] **Aluna:** Ah, sim.

[124] **Professor Alex:** Podemos nos organizar na divisão, então? Daí vocês podem pegar o material aqui.

[Alunos tiveram tempo para a discussão e produção dos pôsteres]

[125] **Professor Alex:** Pessoal, agora, então, eu gostaria que um de cada grupo viesse a frente para ler para os colegas quais que são os elementos que vocês propuseram e também explicasse. Em seguida, a gente conversar um pouco sobre as propostas de vocês e porque vocês consideram esses elementos caros a um código de ética.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[Todos aplaudem a exposição oral]

[126] **Professor Alex:** Vocês têm alguma sugestão em mente para a esfera dos alunos? [Pergunta feita aos demais alunos em sala]

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[127] **Cíntia:** Quero fazer um comentário porque eu acho que realmente é importante não só universidade, mas também o ensino básico. Eu acho que tem que ter uma coisa primordial, porque a partir do básico a pessoa vai ter uma base para você estudar sua mente. Se você tiver a base, a hora que você vai estudar novamente, você consegue, porque acho que a partir do momento que a base é fraca, a pessoa não desenvolve tanto dentro de uma escola.

[128] **E.K.M.:** Tem um texto que a gente leu e deu para gente ver que fala sobre isso. Foi feito um estudo com as crianças, na educação infantil, quando começa lá na educação infantil, diz que cinquenta por cento do caráter de uma criança é formada até os dois anos; é muita coisa para a educação. A gente já conhece uma base da educação infantil muito boa, que é muito difícil hoje em dia. Se ele tiver essa base boa, ele vai que vai.

[129] **Antônio:** Criança tem essa facilidade, ela absorve tudo.

[130] **Luísa:** Sem falar também dentro da escola ter uma boa base, ter um bom estudo, só que uma família totalmente desestruturada. Tem que ter um certo trabalho, tem que ter um todo.

[131] **Antônio:** O trabalho com a família não precisaria porque dentro de outros estatutos já fala do trabalho com a família, já fala relacionado a família, porque a gente não citou a família aqui diretamente.

[132] **Luísa:** Acho que é muito importante.

[133] **Professor Alex:** Acho importante que vocês mencionaram sobre a educação básica e mais a infantil, em específico, porque, como mencionei no início, a proposta é nós pensarmos para um código de ética para professores de línguas. Então, não é só língua materna, Portuguesa, mas são línguas, também estrangeiras. Daí vem a importância desses argumentos que vocês deram e dessas necessidades, olhando para o aluno da educação básica, a criança, em específico, em relação as línguas; não só as línguas maternas, mas também as línguas adicionais...

[134] **Mumis:** E eles aprendem porque vocês começam a estudar e eles aprendem, porque assim já trabalhei em várias cidades pequenas e aí eles [alunos] aprendem com muita facilidade, mas se estão em uma escolinha, vamos supor uma particular, que ensina geralmente, às vezes, ensinam e eles saem sem muito conhecimento e vão Hoje em dia acabou isso que a prioridade é a de aprender, né?

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[135] **Mumis:** Por isso que tinha que continuar nesse momento dessa fase papagaio. Então, ele vai repetir, aí se a gente não continua continuando, continuando, aí acaba.

[136] **Professor Alex:** Aonde que nós conseguiríamos mencionar ou colocar entre, por exemplo, eu estou pensando aqui entre os direitos dos alunos, pensando nesse documento para professores de línguas. Você mencionou a maioria dos contextos de educação básica, educação infantil, o que se oferta é uma determinada língua. Nesse documento, poderíamos ter o elemento que garantisse a aprendizagem pelo aluno ou que ele fosse exposto a diferentes línguas? Aí não só a língua que é recorrentemente ofertada. Eu o entendo como sendo um documento que possibilita também legitimar esse espaço, que tem sido historicamente de uma língua, em específico, para outras línguas que, por exemplo, a gente pensa em uma política pública mais ampla tem perdido espaço.

[137] **Silvia:** Isso daí não me recordo de ter. Eu tive uma que ensinava Japonês. Acho que é a [nome de instituição básica privada suprimido]. Tem a aula de Japonês para as crianças que já é específica, mas eu não recordo mesmo de ter maioria mesmo é inglês que já compra o material.

[138] **Cíntia:** Mas também são particulares, sabe?

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[139] **Lila:** Espanhol, também.

[140] **Antônio:** Se está citando ali o contexto de um documento, eu acho que com as diretrizes na hora de ter cultura eles estão esquecendo um pouco de culturas externas, envoltas das línguas. Assim, cultura da comunidade do ambiente, mas estão esquecendo do ambiente. Essas coisas de línguas não falam, não citam nas diretrizes. A cultura é muito vaga “a vamos falar de cultura”, mas que cultura? O que tem a cultura [inaudível] é bem isso não se já tentou reformular as diretrizes.

[141] **Professor Alex:** Talvez esse documento devesse configurar como espaço, principalmente, para trazer essa discussão, como vocês mencionaram no início. Todas as áreas do conhecimento têm um documento parecido com esse, mas também um código de ética vocês tem uma carga horária na grade para discutir o documento, talvez a partir do momento que tenhamos esse documento e esse código de ética para professores de línguas. Assim, esse documento passa a ser discutido em diferentes esferas e com diferentes pessoas para suscitar, justamente, essa discussão. Enquanto que em alguns documentos não é coberta essa discussão temática sobre diferentes culturas; por outro lado, um documento que surge do debate

entre os professores de línguas, no caso, o código de ética, propõe a discussão desse tema. Ah quem poderia, por favor, ler sobre isso Professores?

[142] **Luísa:** Nos direitos dos professores, direito do “meio ambiente de trabalho, saúde”, sem estar sujeito a lesões, de qualquer natureza; “liberdade de falar o que pensa sem prejuízo de responsabilidade” posteriores, nesse caso dos direitos. Deveres: “não submeter a uma remuneração indigna ou aviltada”; “deixar expresso para a sua classe quando estiver repetindo opiniões particulares a respeito de qualquer assunto”, “respeitar e orientar ideias/pensamentos divergentes do seu, independentemente da natureza”, no caso deveres. Proibições: “não usar de violência física ou psicológica com os alunos”, “não permitir que opiniões particulares interfiram em processos de avaliações”, “proibido assédio sexual dentro da aula”.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[143] **Professor Alex:** Vocês gostariam de fazer algum comentário, sobre o grupo de professores?

[144] **Antônio:** Vou fazer um comentário, uma crítica construtiva. Aquilo ali [apontando para um dos elementos propostos à esfera do professor] é de professor, seria de qualquer professor, não o professor de línguas. Faltou, eu acho, alguma coisa sobre a questão de cultura, porque é uma necessidade. Então, faltou, eu acho, que o professor relacionado, tipo, pode ser que seja nativo um dia, não sei da necessidade que seja fluente e que tenha a parte, enquanto se aprimora os professores. Já tem isso na formação docente ou na educação continuada, alguns já tem uma remuneração. Então, é tipo assim na minha área não mudou muito, está como professor, não como professor de línguas. É só uma crítica construtiva.

[145] **E.K.M.:** Isso, tipo autista e tal tem mãe que tem que chegar com atestado assim e papapa. Eu sei que é direito meu, tem que brigar por isso para eles colocarem um professor ali para auxiliar a criança.

[146] **Lila:** Eu acho que, embora seja parecida com a dos professores, não tem muito o que diferenciar. Não sou advogada, mas eu acho que diferenciar uma classe de outra só por ser diferente eu não acho que não faz muito sentido. Dá um *status*, eu acho, que ninguém quer o *status* por si só, mas o direito de existir. Eu direi que desistir porque imaginemos nós que se no tempo que existia o latim, houvesse essa consciência que nós temos hoje de preservação. Se os Maias e os Astecas tivessem tido essa preocupação em não deixar morrer, não deixar quantas coisas que se levaram anos para serem descobertas; então, eu acho que ao fato de ter o direito de

... eu só acho que é daí que eu acho superimportante. Eu sei porque eu tenho a minha netinha de seis anos e ela começou a falar as coisas em Inglês com dois anos e meio; com dois anos e meio ela já pegava o *YouTube* e ela ia apertando de um negócio lá. Ela falava todas [as coisas com] dois anos e meio. Então, ela já identifica várias e já tem seis anos. Agora, ela identifica várias palavras em Inglês, sem falar no dia-a-dia que a gente tem mais acesso à educação, mas a minha neta fala perfeitamente português, corretamente os plurais e tudo mais. Então, assim, eles ensinam um monte [para as] crianças.

[147] **Mumis:** Acho que tem que ter um diferencial no professor ali.

[148] **Lila:** Acho que até pode ter senão ele não precisaria estar ali.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[149] **Lila:** Só que vai para o lado do igual e tem os mesmos direitos, deveres e obrigações dos outros...

[150] **Antônio:** Sim.

[151] **E.K.M.:** O código vai ser o mesmo, ele só quer ter o direito de existir. Eu acho que o maior direito que tem é o de existir. Todos os alunos deveriam ter acesso a uma segunda língua, o que for estando lá já tendo esse direito básico e o resto.

[152] **Antônio:** Primeiro, isso depende da concepção de cada um a respeito do papel de um Estado na vida de cada aluno. É muito diferente aproximar essa premissa e concepções muito diferentes de Estado de vocês dois. A sua visão a respeito e de Estado é que parte para uma premissa diferente da visão que eles têm de Estado. O estatuto ali está dando uma [inaudível], pelo menos. Eu acho que essa não é uma proposta, não é um estatuto com conotação com o legislativo lei. É um estatuto não está para prescrever a prática do professor. Se for essa a proposta, de chegar no âmbito da lei, eu geralmente acho que não é muita necessidade de diferenciar, porque a lei não é a resposta por ser professor de línguas não é a resposta. Cada dia tem várias leis saindo e os problemas são os mesmos.

[153] **Antônio:** Eu acho que conforme for, tinha que ter um conjunto de ideias e vai misturando no liquidificador e daí vai surgindo outras ideias. Eu acho que se perguntasse agora, ou depois disso que aconteceu, porque o que que era a ética profissional de línguas. Eu acho que a ética, no caso, é estar no contexto todos os âmbitos educacionais. Assim, desde isso daí seria uma ética, não só do professor de línguas, mas da faculdade e da escola. Eu acho que seria o correto ensinar que todo mundo tem direito de existir e, quando ela existe, ela vai seguir o mesmo rumo dos

outros. Tem um jeito de existir agora, ela vai e o mesmo que os outros tem direitos, deveres como todos os outros.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[154] **Antônio:** A crítica foi no sentido que direito o advogado faz papel de advogado o de administração tem que fazer o de administração. Só que no professor, o de matemática pega aula de física, o de geografia pega aula de história, por isso, que eu falo de línguas. Então, no final o professor de educação física ia ficar como?

[155] **Luísa:** Da [inaudível] pode ser coordenador pedagógico no momento que você é coordenador pedagógico na sala você é coordenador, mas você é porque faltou professor, você que vai ficar na sala você que vai dar aula.

[156] **Silvia:** Vamos pensar assim: em uma escola de línguas e em uma escola de educação básica. Para a escola, o professor e o pedagogo ficam com o papel realmente de orientar, é mais orientar os professores de uma disciplina porque eles não têm a mesma didática na sua formação. Eles não têm a didática para atuar em sala de aula. Então, é onde tem muitos problemas porque precisa estar ali dando aquele suporte. Eu acho a questão de ética professoral, a ética do professor, deve existir, independente se vai dar aula em uma escola de línguas ou se ele vai dar aula em uma escola regular, porém eu acredito que o professor de línguas tem que ter ali um diferencial, no sentido de trazer a questão da cultura. Eu acho que ele fica...

[157] **Antônio:** o direito beneficencial é um direito tipo “para você dar aula de espanhol, você tem que ser da área de espanhol”. Não ser professor da disciplina, mas dar aula, porque tem aquela coisa assim: “Ah, se você é de matemática, você vai pegar aula de física, mas você não vai pegar, você pode pegar química”. É nessa concepção, entendeu? Nós, graduandos, porque tem outros profissionais que pegam nosso serviço só que nós não pegamos para advogar tem que administrar.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[158] **Antônio:** Mas veja, o Conselho da Educação Física, que é uma lei federal, privativo profissional da educação física. O conselho da química também prevê que no ensino médio, quem tem diploma, licenciatura em química e porque não o de núcleo relacionado ao conselho de línguas e foi esse caso que eu falei, faltou uma para especificar ainda...

[159] **Luísa:** Exato. Tipo existe o código, mas espera aí esse aqui é para línguas...

[160] **E.K.M.:** Nós, por sermos professores, a gente não pode dar uma aula. A gente de qualquer outra disciplina nada, é só educação infantil.

[161] **Mumis:** Professor pode dar aula se for graduado em licenciatura de Espanhol. Professor que dê aula de Espanhol e ser graduado em Espanhol.

[162] **Antônio:** Quem sabe buscar pela proficiência?

[163] **Lila:** Isso, ou alguém que conheça bem a língua.

[164] **Mumis:** Aí desmerece a gente aqui graduados e tal...

[165] **Professor Alex:** Como vocês puderam perceber, nós temos nesse campo do conhecimento um crescente interesse por se discutir ética professoral. Nós temos muito mais perguntas do que respostas. As perguntas que vocês fazem são as mesmas com as quais eu tenho me deparado, desde que comecei a estudar esse tópico, em específico, ética professoral, ética professoral de línguas. Até que ponto conseguimos separar esse grupo maior “professores” desse grupo menor “professores de línguas”? E até que ponto é possível separar? Onde é a fronteira? Há uma fronteira? Também não tenho respostas, mas a minha proposta inicial, como comentei no começo do nosso encontro, eu tenho dois objetivos. O primeiro foi justamente trazer para vocês essa discussão, que trabalhos muito recentes na área já evidenciam que cursos de formação inicial de línguas não oportunizam aos alunos ética professoral ou a ética profissional de línguas, diretamente. Então, acho que ganhamos muito por possibilitar esse momento acontecer. Meu segundo objetivo, ele é uma consequência desse primeiro. Eu gostaria, então, de convidar vocês para participarem da minha pesquisa de doutorado, em que eu buscarei sintetizar esses elementos que vocês elaboraram para uma nova versão do documento, o qual pode vir a ser o código professoral de línguas. Também não sei qual será o produto final. Então, eu gostaria de convidar vocês para participarem. De que modo aconteceria a participação de vocês? Eu analisarei essas propostas que vocês fizeram com outras produções, que aconteceram em outros momentos, com outros participantes, para sintetizar em uma única versão do documento. Assim, daqui alguns meses eu compartilharia com vocês a redação do documento, para vocês conferirem e dizerem se vocês concordam com a redação, ou não, se vocês gostariam de fazer algum apontamento, tipo: “olha, naquele momento, tivemos apenas uma hora para refletir. Agora, aqui em casa, lendo a versão preliminar, eu vou olhar, você tem que mudar isso. Eu não falei isso daqui, tira. Falei, mas eu não quero mais falar. Então, suprime.” Então, a participação de vocês seria muito mais ativa. Também em um momento posterior, depois da minha proposta do documento, se vocês tiverem alguma dúvida, podem me contatar. Eu vou entregar para vocês um Termo de Consentimento Livre

Esclarecido (TCLE), para vocês poderem levar para casa e ler, aqui tem alguns direitos que prevejo para vocês. Caso vocês aceitem participar da pesquisa, caso você não aceite em participar, eu gravei o nosso encontro. Caso você não aceite, eu irei suprimir as suas falas no momento da transcrição. Então, no caso de você não assinar o documento, automaticamente, seus dados não serão analisados. Caso vocês aceitem participar, eu pedirei que depois vocês assinem no verso e a última linha do verso, ela diz “Pseudônimo”, nome fictício. Então, se vocês aceitarem participar, vocês podem criar um nome, pelo qual irei me referenciar a vocês. Então, pense naquele nome que você sempre quis ter; esse é o momento. Vocês podem ler com calma, em casa, porque também tem o meu e-mail, caso vocês tenham alguma dúvida, vocês podem me contatar. Acho que vocês podem entregar para o TCLE para o professor Sandro.

[166] **Professor Sandro:** Sim, e a nossa próxima aula é daqui há uma semana. Então, assinam e devolvam na aula seguinte.

[167] **Professor Alex:** E, por fim, para nós concluirmos, gostaria de ouvir de vocês, quem quiser se manifestar, rapidamente, o que vocês conseguem sintetizar ou ganhar ou possibilitou para a reflexão de vocês desse momento? Como eu disse, [este] é um tópico amplo, ética professoral, mas, uma vez que estamos conseguindo oportunizar esse momento de discussão, o que conseguimos tirar disso? Ou quais inquietações não tínhamos e passamos a ter? Inquietações e ou respostas, se é que chegamos a alguma resposta.

[168] **Professor Alex:** Pessoal, muito obrigado. Então, se vocês puderem participar, eu agradeço muito. Vocês podem escrever para o meu e-mail, que está no documento. Muito obrigado!

[169] **Professor Sandro:** Pessoal, gostaria de agradecer a participação de vocês e eu espero que isso também traga futuros não só para o Alex, mas para nós também. É sempre bom essas discussões. Obrigado.

CONTEXTO A: OFICINA 3 (INGL)

[O início do encontro não foi gravado]

[170] **Professor Alex:** Nós temos ele [o conceito de ética] muito bem definido na área da Filosofia, mas lhes pergunto “o que vem à mente de vocês, não tem certo nem errado, o termo não existe ainda pelas lentes da Linguística Aplicada, o que vem a mente de vocês quando vocês pensam no termo Ética Professoral de Línguas”?

[171] **Murilo:** Depende, me vem na cabeça sobre postura e atitudes que o professor tem que tomar. Enfim, favorecer alguém ...

[172] **Professor Alex:** Ok. O que mais? Postura do professor...

[173] **Branca:** Perspectiva para nós, principalmente, como professor de inglês, você tem aquele caso de dar aula com o inglês correto. Isso eu acho muito, vai muito da ética do professor porque esse inglês absolutamente correto, mas ética é muito subjetivo, né? Porque o que pode ser certo para mim pode não ser para você. Como se, por exemplo, uma pessoa totalmente religiosa a ética dela vai ser totalmente diferente da de uma pessoa, que cresceu em um lar onde os pais são ateus.

[174] **Patrick:** com a experiência...

[175] **Antônia:** Experiência de vida, isso?

[176] **Branca:** Mas eu estava falando aqui agora que eu fui me tocar sobre a grade do curso, que no meu outro curso [Pedagogia] a gente tinha uma disciplina chamada “Ética e Sociedade”.

[177] **Professor Alex:** Chegaremos lá, porque historicamente vocês já estão mais avançados no campo da Pedagogia do que no campo da Letras porque vocês, pedagogos e pedagogas, por exemplo, já detêm um código de ética profissional.

[178] **Lainy:** Sim.

[179] **Professor Alex:** Nós não.

[180] **Branca:** Não?

[181] **Professor Alex:** Não. Então, vamos ver a existência da disciplina; ela responde tanto a um órgão institucional, quando diz respeito ao documento em si, que tem reflexo que tem na formação dos profissionais, que atuam porque uma vez para você colocar o documento em prática e adotá-lo na sua prática, você precisa conhecer você precisa refletir sobre ele porque ele não é prescritivo ele é mais no sentido reflexivo, ou seja, você precisa ter um espaço na formação inicial e na continuada para refletir. Como nós não temos esse documento, entende-se que nós precisamos dessa discussão e esse é a consequência pela qual meu segundo objetivo com esse momento, que é na minha pesquisa de doutorado, na qual pretendo desenvolver, na primeira fase, um código de ética para professores de línguas. Esse documento não será somente para línguas maternas ou estrangeiras, mas para todas elas, tendo em vista a grande quantidade que nós temos no Brasil. Assim, o que vocês pensariam, ou seja, que vem à mente de vocês, enquanto elementos necessários para um código de ética, quais são os atributos, quais reflexões que vocês fazem? Porque quando nós vemos, por exemplo, ética professoral de línguas é algo ainda muito abstrato, em termos de como materializá-los, terão alguns exemplos, mas o código de ética em si, qual seria a função dele na nossa área?

[182] **Cynthia:** Guiar os professores de como agir em sala de aula.

[183] **Professor Alex:** Dentro e fora de sala?

[184] **Antônia:** Sim.

[185] **Professor Alex:** Ok. Que mais? Seria centrado somente ao professor?

[186] **Cain Cambé:** Aos alunos, também.

[187] **Professor Alex:** Ok, alguém mais?

[188] **Branca:** Ao material.

[189] **Professor Alex:** Ok. Ter impacto externo, por exemplo, nas editoras?

[190] **Alunos:** Poderia ter...

[191] **Matheus:** Porque é um ciclo, por exemplo, que pudesse dar manutenção, porque aí chega na parte do material e aí tem um conflito entre ética dos professores dos alunos que fazer...

[192] **Milena:** Mas quando a gente tem um tipo de material usado em sala de aula, a editora quer lucrar. Então, ela não vai produzir algo que não vai ser consumida. Assim, se tem um material que todos os professores de inglês vão seguir e tipo de material ela, vai se adaptar, não precisa nem chegar nela e falar olha “porque ela quer vender...”

[193] **Professor Alex:** Algumas dessas nossas reflexões iniciais sobre ética professoral, também sobre o código de ética, a materialização dessas ações já foi iniciada no ano de 2014 por uma pesquisa, pela professora Barbosa. Ela desenvolveu a pesquisa na UnB [Universidade de Brasília]. Em seu estudo, ela já propôs uma minuta. Então, ela propôs um rascunho para um código de ética para professores de línguas. No entanto, na pesquisa, ela envolveu micro contextos, nas quais foram discutidos esse documento. Quando nós pensamos em um código de ética, ele tem que ser vigente a todos os profissionais daquele campo do conhecimento; ele deveria, idealmente, [ser aplicável] em todo território nacional. Então, esse documento precisa representar a todos os contextos possíveis, em que aquele profissional for atuar. No nosso caso, professores de línguas, contextos tanto formais quanto informais; essa razão pela qual, na minha pesquisa de doutorado, na primeira fase, eu busco tentar englobar, ainda estou tentando chegar nas sete, nós temos sete universidades estaduais, eu pretendo organizar essa dinâmica que estamos fazendo nas sete [universidades] de um modo a representar o máximo possível os nossos contextos de atuação profissional. Na pesquisa da professora Barbosa, de 2014, ela já propôs algumas esferas, que nós precisaríamos pensar para um código de ética. Segundo ela, essas seriam as sete esferas que necessitaríamos pensar em um código de ética para professores de línguas, seriam: professor, pais, instituições escolares, profissão, alunos, pais ou responsáveis e pesquisa. Então, dentro de cada uma dessas esferas, ela redigiu o que ela entendeu ser direitos, deveres e proibições. A redação da professora Barbosa considerou a discussão com alguns pares, mas foi muito própria dela, enquanto pesquisadora, ou seja, as ideologias dela de algumas das discussões

estavam discursivamente marcadas. A minha proposta para vocês nesta noite é que, ao final do nosso encontro, vocês me respondam: “quais elementos que são caros [a professores de línguas]? e quais desses elementos deveriam estar presentes [em um código de ética]? Estamos falando no [mundo] ideal porque o documento não existe. [Que elementos] deveriam [ou] poderiam ser incorporados em um código de ética para professores de línguas?. Então, na minha pesquisa, não busco prescrever como deve ser, mas vocês me dirão o que vocês, [considerando] esse uma ano e meio já, que vocês têm refletido sobre a educação de línguas. Quais elementos vocês consideram [necessários] para um código de ética? A dinâmica funcionará do seguinte modo, gostaria que vocês se organizassem em duplas, ou trios, ou quartetos, *it's up to you*. Em seguida, que vocês escolhessem uma dessas esferas que estão em rosa; e para cada esfera que vocês escolherem, digamos que um trio fique com a esfera dos Alunos, vocês virão discutir quais são direitos, deveres e proibições dos Alunos. Para isso, eu trouxe cartazes e canetinhas. Gostaria que vocês materializassem isso. Vocês terão cerca de 20 minutos para fazerem isso 20-25. Ao final, eu gostaria que vocês apresentassem para que a gente pudesse discutir um pouco sobre os elementos. Novamente, não tem certo nem errado, pois nós não temos o documento. Então, é a visão de vocês sobre o que vocês consideram importantes. Vocês podem basearem-se em textos que vocês já leram, experiências enquanto professores ou alunos, livres. Podem se organizar e não tem problema caso a mesma esfera se repita em diferentes grupos, por exemplo, se dois grupos quiserem fazer sobre o Professor não tem problema. Podem se organizar e podem pegar o material aqui.

[Após o tempo destinado à elaboração dos elementos para o código de ética propostos pelos alunos]

[194] **Professor Alex:** Pessoal, o tempo que nos resta aqui agora eu gostaria que cada grupo viesse à frente para que vocês pudessem ler e apresentar os elementos que vocês propuseram e, se considerarem necessário, vocês ilustrassem ou baseassem porquê da proposta desse elemento. Ao final, a gente faz uma síntese de todos eles, vocês podem começar, vocês podem todos...

[195] **Mateus:** Ok. Direitos: “acesso a recursos didáticos e de infraestrutura”, isso que inclui, por exemplo, professor quer tal material didático diferente ou quer usar um vídeo, ou até mesmo xerox, e não tem recurso na escola disponível ou ele tem que pagar e tal. Infraestrutura que é a mesma coisa; tem escolas mais pobres, nas regiões norte e leste, que não tem nem luz, nem água. Os alunos só vão para comer. Quando

tem aula, os alunos ficam sentados no chão. Então, acesso didático e de infraestrutura é isso aí. “Benefícios fundamentais”, por exemplo, vale transporte, refeição, respeito no exercício da sua profissão. No entanto, que não seja desacatado que é só respeito, “atividade proporcional ao trabalho a ser desenvolvido”. Porque a hora-atividade vale menos que a aula normal e é muito menor, cerca de 15 centavos a hora-atividade, quando a hora aula era 15 reais. Aí você já vai para os eventos ensinar o conteúdo que é esperado, respeito a integridade do aluno desenvolver seu trabalho dentro dos prazos e ser imparcial por exemplo tentar claro que, na prática, é muito difícil de você dar tudo que tá programado, né? porque é muito pouco tempo tem vários imprevistos daí você não consegue fechar matéria, mas, se possível, tentar “ensinar o que é proposto, respeitar a integridade do aluno tanto físico como psicológico”, “desenvolver seus trabalhos dentro dos prazos” porque pode ter certos professores que, tentar ser imparcial, tratam os alunos de formas diferentes de no sentido de “ah, eu vou dar nota para ele porque eu gosto mais desse”. Das proibições: “fazer ou pedir favores aos alunos”, por exemplo, fazer ou pedir “ah, faz isso tal coisa ou passa lá...” qualquer coisa assim, “ameaças graves”...

[196] **Milena:** Tipo assim, a gente vai conversar com a coordenadora...

[197] **Felipe:** Você não vai brincar mais no pátio. “Fazer comentários incoerentes”, que acho que incoerentes não no sentido da aula, mas diretamente ao aluno, sei lá, tipo, forçar alguma coisa com o aluno ou fazer uma pergunta invasiva ao aluno.

[198] **Matheus:** ficar falando da caligrafia, por exemplo.

[199] **Felipe:** E o último que é “faltar ao trabalho sem motivos plausíveis”, que é respeitar as obrigações, é isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[200] **Professor Alex:** O outro grupo de professores podem apresentar, aí já fizemos um contraste com o anterior.

[201] **Samantha:** O nosso ficou muito semelhante, porque o assunto é o mesmo. Eu vou começar falando [sobre] os direitos. A gente considerou algumas questões que deveriam ser direito do professor. A primeira delas é sobre “formação continuada”, porque hoje, na educação, nós já temos problemas, [por exemplo], professores entram em sala eles e eles se veem em uma situação, em que eles têm que lidar com diversos tipos de alunos. Esses alunos podem ter necessidades especiais, eles podem ser alunos ditos normais, mas podem vir com um contexto diferente, uma cultura diferente, e a formação continuada pode ajudar nesses casos. A gente também

considerou as mudanças que talvez ocorrem na educação. Ultimamente, foi instalada a BNCC [Base Nacional Comum Curricular]. Em decorrência disso, houve alteração. Logo em seguida, todos os PPPs [Projetos Político-Pedagógicos] de todas as escolas vão ser alterados e aqui na [nome da instituição suprimido], por exemplo, a gente tem igual mudança. Estava comentando [no meu grupo], eu estou fazendo um curso para compreender a BNCC, mas isso não acontece em todo município, nem todo professor está tendo acesso, de fato, a como vai ser. Tem que ser estruturada essa nova aula. Então, colocamos a formação continuada. A gente colocou “piso salarial”, porque, às vezes, os professores não recebem. O outro grupo estava falando que [professores] não recebem o salário digno. “Recursos”, também o professor deve ter acesso a recursos para planejar a aula dele, porque é muito cobrado do professor. Uma das questões aqui, vai vendo o livro didático e planeje sua aula, mas como que vou além do meu livro didático se eu não tiver recursos? Como que eu vou planejar e estruturar minha aula? Não tem como, considerando [o] professor que trabalha 40 horas semanais. A gente colocou, no mínimo, 15 horas de [hora-]atividade, porque é importante planejar a aula e entregá-la com antecedência, chegar em sala de aula e saber exatamente o que vai fazer. Uma coisa que eu não coloquei aqui sobre a hora-atividade, mas que o outro grupo falou e me chamou a atenção, foi a questão de receber menos. Eu não coloquei isso, mas me chamou a atenção e realmente é algo que tem que ser direito do professor. “Acesso a benefícios”, a gente tinha pensado nas mesmas questões “ter vale transporte e acessos a recursos tecnológicos”, considerando que a gente vive em pleno século 21 e é a era tecnológica. Acaba que a gente também quer que o nosso aluno saiba viver nesse mundo moderno, mas como que a gente vai incluir ele nesse mundo? Porque a aula de língua inglesa tem que ser ampla e tem que deixar ele letrado em diversos assuntos [e como fazer isso], se a gente não tiver recursos tecnológicos em sala de aula. Agora tem que falar dos deveres. Então, o primeiro que coloquei foi “não promover seus próprios interesses”, porque, às vezes, do jeito que eles falaram, falar sobre sua vida para o pessoal dentro da sala de aula, poder falar essas coisas e não participar do conteúdo nas suas aulas, que tem um dos livros que a gente até comentou aqui. Tem trabalhado muita leitura, o que é bom, mas não é só a leitura que é importante para promover práticas orais, tanto para escutar quanto para produzir. Sei lá, prática de leitura e de escrita. “Respeitar os direitos dos pais e dos alunos”, para poder ter uma boa convivência com todos eles. “Entender e auxiliar o aluno”, porque, muitas das vezes, o aluno tem uma

dúvida que ficou sobre a aula e não pode perguntar para você [professor] porque você não vai responder. Então, [o professor] tem que respeitar, poder explicar de uma outra forma, assim, ser claro. “Entregar o conteúdo de aula com antecedência”. Assim, eu sei que é complicado, tem muitas aulas, mas a matéria ainda tem que entregar o plano, nem que for depois da aula. Então, “manter a organização do espaço”, “trabalhar com o conceito de língua franca”, que seria tipo não exigir o inglês perfeito dos alunos, mas também respeitar cada um, por seu sotaque, sua diferença e para eles saberem que não tem apenas inglês britânico e inglês americano; tem mais ingleses pelo mundo e se expressar livremente, não limitar ele, para ele não poder falar sua opinião porque diverge da sua, permitir que ele também fale. Agora, a gente vai falar sobre as proibições. Primeiro, “de conhecimento prévio”, esse conhecimento prévio que a gente fala aqui, é mais do tipo de instituição. De quando você chega, porque, muitas das vezes, os professores chegam já tipo exigem da criança, ou do adolescente, já tenha visto aquilo, mas a gente tem que pensar que não cabe só a um. A gente tem que ver também a instituição, o jeito que o outro professor dava aula, se seguiu aquilo corretamente, o plano de aula, que pode ter sido montado com antes. Então, muitas das vezes, o aluno não recebe o conhecimento para a gente estar cobrando assim tanto e com tanta força que é já tipo um baque...

[202] **Patrick:** E é um processo, né? Porque...

[203] **Antônia:** Uhum.

[204] **Patrick:** Que, às vezes, um professor não ensinou aquele conteúdo que exige do aluno e, às vezes, o aluno acaba ficando perdido e não sabe o que fazer direito e tudo mais. Isso acaba deixando o aluno confuso na sala de aula e com medo.

[205] **Lainy:** E sem contar a perda de interesse...

[206] **Patrick:** Bom, o segundo é “não ideologias religiosas ou partidárias”. Podemos citar um exemplo que é o sentido de não impor uma só ideologia religiosa, partidária, mas falar das que existem, desse conjunto de ideologias religiosas, partidárias, sociais e tudo mais. Assim, não focar em uma só e impor isso ao aluno, como: essa é a certa e essa é a errada. Então, siga essa, que é certa; e não siga a outra, que é a errada. Do contrário, trabalhar em conjunto, trabalhar esse conjunto de ideologias religiosas e partidárias porque, claro, você vai fazer o aluno estar preparando para o mundo real...

[207] **Murilo:** Isso se aplica a quase tudo e a gente, quando estava falando sobre o partidário, a gente pensou em outros partidos também, mas é como o Patrick falou: é

de você se expressar tipo privando o professor, limitando o professor. Nesse sentido, também, como os alunos e os professores, também, têm um espaço de expressão, mas não como ficou em ponto. Agora, “não se limitar a uma metodologia de ensino”. Por exemplo, quando a gente chega para dar uma aula já é imposto para a gente que tem que ser inovador, que a gente tem que ter uma certa metodologia. Enfim, para a gente não chegar e dar de um jeito, por exemplo, todas as aulas vão passar por certas atividades, as coisas escritas, ou toda aula você fazer um jogo ou toda aula você ter que fazer a mesma coisa...

[208] **Samantha:** Na verdade, não é ter a mesma coisa...

[209] **Antônia:** Essa proibição ela dá bem de ponta para direito. Você pode proibir. A gente tem essa proibição a partir do momento que deu direito ao professor porque se não oferece uma formação continuada, ela estaria 20-30 anos exercendo a função dele e ele vai repetir velhos hábitos e métodos de ensino...

[210] **Patrick:** E outra coisa, também: se você força em uma metodologia apenas, e nós sabemos que uma sala, por exemplo, de 40 alunos, existem diferentes pessoas que vieram de diferentes lugares de diferentes *backgrounds*, por exemplo. Então, às vezes, você foca só na prática escrita e aquele aluno ali que não é tão bom na escrita você também vai querer recolher ele para que ele aprenda, também. Além do mais, aquele aluno que é bom na escrita, mas, às vezes, não é bom em, por exemplo, fala, não é realidade isso hein muito bem.

[211] **Professor Alex:** Então, vocês gostariam de abranger esse aluno, meio que abraçar ele e fazer ele se sentir...

[212] **Lainy:** Isso, tem haver com a estabilidade, também, porque quando você, às vezes, porque você vai usar sua leitura e assim vai...

[213] **Antônia:** Sem contar que não só na diferença do aluno, mas a diferença de conteúdo, porque tem certos conteúdos que você quer utilizar na metodologia, mas ela não vai se encaixar bem. Ela não vai conseguir passar bem o que você pretende. Então, não se limitar a só exatamente isso...

[214] **Patrick:** E aqui “não usar palavras de baixo calão”. Não preciso nem falar nada, né? Por exemplo, você falar algum palavrão. Isso está até nas pessoas que trabalham com você, xingar falar mal e tudo mais. Nós presenciamos isso aqui dentro; vocês sabem muito bem disso. Às vezes, o professor falando mal um do outro...

[215] **Lainy:** É, isso que ia falar. Exatamente, essa questão de você... também. Aluno chegar, na maioria das vezes, você se limitar a não ficar falando mal porque, às vezes,

como a gente aqui no nosso ambiente estava falando, às vezes, a pessoa é diferente lá fora do que aqui dentro, como profissional. Enfim, e “não se limitar ao livro didático”, aqui a gente tem que dar um exemplo. Falando outro dia dos alunos que na interpretação de texto, uma palavra, o professor não aceitou porque era um sinônimo e não a palavra em si. Então, a gente não deve se limitar a resposta que vem dada para a gente. Muitas das vezes a interpretação, o jeito do aluno escrever, assim, de se expressar de acordo e falar o que ele entendeu de certa matéria, de certo conteúdo, ou atividade, já dá para a gente pegar. A gente entende, mas para muitos têm que estar ao pé da letra, o que está no livro e eu acho que isso restringe muito...

[216] **Antônia:** Também nem sempre dá dentro do contexto do aluno né...

[217] **Samantha:** Sim.

[218] **Patrick:** Igual a [Nome da professora suprimido para garantia do anonimato] falou no texto, que, às vezes, acaba para o aluno, aluno fica meio constrangido...

[219] **Antônia:** E isso vai acabando com o dever do professor. Assim, mas mais para o lado dos alunos, que acabam com a expressão que vai que nem você. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[220] **Cain Cambé:** Dos deveres, eu acho que um dos mais importantes seria “respeitar o professor, os alunos e a equipe pedagógica”, porque não adianta nada respeitar professor, que é sua autoridade no momento, e depois xingar a merendeira lá, “cumprir suas obrigações escolares (de ler, respeitar, prestar atenção)”, “usar o amiguinho e contribuir com a limpeza do ambiente escolar”, também, porque ninguém é obrigado a limpar a sujeira que você faz ou joga no chão e fica limpando as coisas dos outros.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[Todos aplaudem a exposição oral]

[221] **Murilo:** Gente, então a gente pegou a esfera das instituições escolares. Vou falar um pouco dos direitos que a gente chegou a pensar. “Direito a infraestrutura com materiais didáticos eficientes e dignos”. Quando a gente entra no material didático, o que eu quero dizer é que ele deve ser capaz de inserir o aluno na sociedade e, principalmente, abranger o contexto em que ele vive. E que seja significativo para o aluno, de alguma forma, e também que inclua uma diversidade social ampla, por exemplo, o material didático não deve só ser significativo no sentido que o aluno possa identificar o ambiente em que ele vive, as práticas que ele encontra no dia-a-dia, que

ele pode os lugares que ele pode chegar, mas que também abra uma possibilidade para que ele não se estagne, em quesito de conhecimento e quesito talvez profissional...

[222] **Branca:** “Não conceder apenas suporte em dois ou a primeira língua”, mas uma concepção de mundo que contribua para sua formação de um indivíduo. Isso está incluso naquilo de capital cultural que é você tirar o aluno, que é você dar uma identidade social ao aluno. Ele não ficar só com o que ele conhece, mas ele mover. Se você pega dois alunos, os dois tem 8 anos, e se você pega um aluno que sempre viveu na casa dele e ele não sai de casa; você pega outro aluno que já foi para outras cidades, conheceu coisas novas, ele foi no cinema, foi fazer coisas diferentes, esse aluno vai estar, razoavelmente, em um nível acima, culturalmente falando. Então, a gente tem que preparar o material que não só seja confortável para o aluno, mas para que ele possa levar o aluno além e fazer um gancho com o que ele já conhece. Como estava dizendo, é importante você conseguir separar cada material para cada contexto social, por exemplo, foi o que eu comentei no grupo, não tem como você pegar o mesmo material didático de um aluno de mais de 8 anos e usar o mesmo material didático, por exemplo, para um aluno do [nome de instituição básica privada suprimido], de 8 anos, porque os contextos sociais deles são totalmente diferentes. Então, se você contar, por exemplo, uma coisa que um aluno de contexto social periférico não conhece, ele vai falar: “mas eu nunca vi isso”, “não vou usar para nada na minha vida”, o que é algo que muita gente [professores] escuta. Tem sala de aula é o que mais a gente escuta: “não quero aprender inglês porque não vou sair nunca do Brasil”, “para que que eu vou querer aprender isso?”

[223] **Cynthia:** Com experiência pessoal, eu posso falar. Eu dou aula em uma escola pública com o material do [nome de instituição básica pública suprimido] e eles nunca tiveram esse suporte antes. Foi muito difícil, está sendo muito difícil. Eles não estão se adequando tão bem quanto o esperado.

[224] **Murilo:** Sobre o material didático, garantir que o material didático sem viés preconceituoso de falatório ou denigra, de qualquer forma, nem que seja implícita sobre grupo social, cultural ou qualquer aspecto linguístico de qualquer povo.

[225] **Cynthia:** Que nem você, tem um livro de história que é sempre assim sobre imagens da África como de dor e de sofrimento, sendo que isso não é um trato, isso não é um recorte real da sociedade. Pessoal sempre com aquela mesma visão

fechada ou mesma coisa que é para mostrar tipo pessoas autistas, como sendo indefesas esse tipo de coisa.

[226] **Branca:** Proibir estereótipos, no geral, né...

[227] **Murilo:** Mas tudo bem. Voltando na infraestrutura, o pessoal já comentou “forneça uma infraestrutura eficiente, digna para que o ensino se”. Materiais, questão do prédio e também que o ambiente seja seguro. A segurança tanto dentro de sala de aula para que, por exemplo, as pessoas de fora, como pais bravos, por exemplo, uma específica não invada o ambiente fora de sala de aula, em geral, que aja uma segurança e o ambiente de fora seja em quesito, isso. E contar com o professor qualificado, principalmente quando a gente fala de ensino de língua inglesa ou língua estrangeira. Um problema que a gente encontra em toda formação de professores, porque como a colega comentou sobre a redação, alguma coisa que a gente encontra no contexto público é fornecer essa formação. É um direito da escola, eu acho, e também que esses professores sejam capazes de, por exemplo, ensinar inglês para crianças e é um problema pior ainda no contexto público; muito difícil de lidar. Então, envolve muito mais que suspensão.

[228] **Cynthia:** Então, para deveres, a gente colocou também “assegurar que os profissionais atuantes cumpram com expectativas e normas escolares”. Não adianta nada a gente impor um tanto de regras para as crianças. Você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo, quando o professor chega em sala de aula sem plano de aula porque todo mundo vai ter que fazer isso, ao menos uma vez, mas preferência não... Mas assim, tem as regras, a gente tem um manual de regras de cada escola. Pelo menos a minha tem uma diferente de uma escola de, não sei, sei de uma escola privada, mas assegurar que os professores realmente estejam fazendo o que eles realmente têm que estar fazendo, principalmente, no quesito de sala de aula. Você tem que garantir que o professor está dando [aula] apropriada para aquela sala, para aquele nível de educação, que está tendo agora e isso até muito com o que eles elencaram. É muito complicado, principalmente, quando os professores são muito complicados.

[229] **Murilo:** Então, esse é fazer com o que os professores cumpram com expectativas. Entra o indivíduo, pessoal, psicológico, teórico, prático e tudo. Também garantir que a instituição trate os professores, os profissionais da educação, todo mundo que é atuante nessa comunidade educacional com dignidade, de uma maneira não difamatória. Não ser que realmente acolhe todo mundo, principalmente quando a

gente fala do ensino de línguas porque um jeito de dar aula é conceber autoridade na educação.

[230] **Branca:** E agora vamos falar de proibições. A gente colocou o quesito de “não coagir alunos de maneira alguma durante a aula”, como colocar o aluno em situações constrangedoras e também não nos omitir se estiver acontecendo de aluno para aluno, porque eu tenho certeza que todo mundo aqui já passou por situações de estar sofrendo alguma coisa dentro da sala de aula e pedir para o professor e o professor simplesmente dar as costas para você; ele fingir que não está nem aí. A gente por ter passado por isso deve se colocar no lugar desses alunos para não deixar passar por esse tipo de coisa, para não deixar isso acontecer, e também garantir que o material didático não tenha ou não possua teor preconceituoso porque é o que a gente estava falando. Porque tem vários níveis de preconceito, tem preconceito do que já tem formado dentro de você, mas você não pode deixar isso se expor para o aluno porque pode acontecer o preconceito que você já tem possa ofender ele. Então, tem que tomar bastante cuidado para que isso não aconteça basicamente é isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[231] **Professor Alex:** Após vocês conhecerem os elementos propostos por todos, nesses 3 minutos que nos restam, esses elementos que vocês propuseram, vocês acham que eles são próprios e únicos que professores de línguas ou alguns desses elementos se aplicariam a todos os professores, independentemente da disciplina?

[232] **Branca:** A maioria sim...

[233] **Professor Alex:** Se a maioria deles são aplicáveis a professores, independentemente da disciplina, a minha proposta de pesquisa seria um código de ética professoral de línguas, qual a viabilidade de nós propormos um documento dessa natureza? Como vocês fizeram as propostas somente para professores de línguas, vocês consideram que há necessidade que há aspectos que são caros somente a nossa disciplina de línguas?

[234] **Cynthia:** Sim, professor...

[235] **Professor Alex:** Alguns desses elementos, vocês mencionaram aqui em que diz “respeito aos processos linguísticos”, mas agora que nós estamos focando em professores de línguas, vem à mente de vocês alguns outros aspectos...

[236] **Samantha:** Bom, a do grupo dos professores eu não falei isso, mas quando a gente pensa em formação continuada e novas ideias sobre o que é educação e do que é trabalhado em sala de aula, quando se trata de um professor de língua inglesa,

a formação continuada permite que, por exemplo, ele pare de olhar o inglês como língua estrangeira e olhe o inglês como língua franca. Porque acaba que um professor que está ali na escola estadual há 20 anos e trabalha ali 40 horas semanais e continua o ano isso afeta especificamente a língua inglesa.

[237] **Professor Alex:** Algum outro elemento?

[238] **Lainy:** Eu acho que, mais ou menos, assim com o que você está falando sobre a instituição, quando a gente, por exemplo, o que você falou não que haja descuido, mas, por exemplo, não dando tanta importância ao ensino de língua estrangeira na escola pública ou particular. Como se fosse estar na escola só para contar nota para o aluno passar de ano. Os alunos levam, muitas das vezes, aula como fazer tarefa para fazer outra coisa ou dormir, mas o aluno não tinha, por exemplo, a [nome de instituição privada suprimido], uma [nome de instituição privada suprimido]; isso sim é um inglês de qualidade, aquilo lá é uma aula de inglês que só...

[239] **Milena:** Até porque a gente não tem um Fundamental obrigatório. Então, a escola que oferece está fazendo um agrado para a comunidade só para mostrar que a gente tem mais ensino superior qualificado. Professores de língua portuguesa são para dar aulas de inglês; foi o que aconteceu lá em [nome de cidade suprimido]...

[240] **Patrick:** Igual a gente estava falando sobre a valorização do curso de idiomas e tudo mais. É o que a gente estava falando com a [nome da professora formadora suprimido], na segunda-feira, que no ensino fundamental você vai ter sete anos para fazer esse tal curso de inglês e sendo que em outros lugares é cerca de três anos; uma outra qualidade...

[241] **Antônia:** E também o Murilo falou uma coisa que eu gostei. Ele falou da educação inclusiva do inglês, especificamente do inglês, a gente tem uma lacuna muito grande. Geralmente é das outras áreas que olha para a educação inclusiva, inclusive a que a gente tem eles citaram o autismo. Ele chega na sala de aula e o professor, ao longo do curso, aprendeu que ele precisa interagir e olhar diretamente no olho dele. Isso vai fazer ele aprender, ele vai se comunicar. Só que esse público não funciona assim. Literalmente, o professor vai afastar totalmente, porque ele age de maneira diferente no ensino de idiomas e eu estava olhando que não tem e isso pode assim não ter só um desses especiais na sala. Eu tenho sala que tem quatro alunos, que tem necessidade especial. Como que eu lido com isso?

[242] **Branca:** A respeito disso, acho que a gente está dando uma a respeito da própria notícia essa semana como minha avó, que é formada, ela tem essa função,

justamente nessa área de ajudar na formação de professores, como ajudar professores e ensinar a como incluir esses alunos com mais dificuldades. Realmente é o que ela falou, que eu começando a dar aula agora eu realmente... estou dando aula, especificamente, para essas crianças com dificuldades de aprendizagem. Então, eu vejo que realmente eu não tenho essa preparação, não sei por onde começar nessa coisa que realmente é muito importante.

[243] **Professor Alex:** Como vocês podem ver, quando nós pensamos a ética professoral de línguas, em específico, vários são os elementos que vêm à tona, que perpassam diferentes disciplinas de graduação e que são caros, quando a gente pensa na nossa atuação como professores. No entanto, não necessariamente, quando nós discutimos em educação inclusiva, a gente vai pensar nas consequências éticas de não ter, ou ter, sobre determinadas condições do currículo de Letras esse componente. Por exemplo, nós não pensamos na consequência, em termos éticos, de você ensinar língua em uma determinada perspectiva estrutural em detrimento com uma como prática social; nós não pensamos, por exemplo, em termos éticos, em relação a postura do professor em um determinado grupo de alunos em detrimento a outro. São elementos que nós discutimos, mas não sob uma perspectiva que seria a ética. Então, isso responde, de certo modo, esse nosso encontro, cujo objetivo principal que eu mencionei no início é justamente de preencher essa lacuna do nosso curso, criando espaços em que nós possamos refletir sobre conceitos de língua, de ensino e de aprendizagem com base em uma perspectiva que seria o componente da ética. Atrelado a esse primeiro objetivo, e consequente a ele, é o segundo, que é, então, minha pesquisa de doutorado. Nela, eu pretendo desenvolver esse código de ética, o que aconteceria com base nas propostas que vocês fizeram. Hoje vocês me responderam quais são os elementos caros para um código de ética para professores de línguas. Então, agora, oficialmente, gostaria de convidar vocês a participarem da minha pesquisa, que funcionaria do seguinte modo; no primeiro momento, eu analisaria as propostas que vocês fizeram. Eu pretendo sintetizá-las com outras propostas que também estou desenvolvendo nas outras seis universidades estaduais, de modo que eu consiga, discursivamente, marcá-las como um único documento; seria uma nova versão do código de ética. Feito isso, compartilharei com vocês essa versão minha do código de ética, que eu farei, considerando as produções de vocês, e também compartilharia essas produções que vocês fizeram como base para que vocês me dissessem se o que eu propus está de acordo com o que vocês propuseram

hoje, ou não, o que eu deveria mudar, enfim. Então, vocês se colocarão na posição de editores do documento, seria uma versão já mais encaminhando para a final. Vocês poderão dizer “acrescente isso”, “suprima isso”. Vocês podem dizer de novo, tirar excertos, etc. Hoje, eu gravei o nosso encontro para que as classificações que vocês deram não se percam, quando eu for fazer essa síntese. No entanto, caso algum de vocês não queira participar, a fala de vocês será retirada, eu irei suprimir, ou seja, não irei usar. Então, conseqüentemente, você não receberá minha versão convidando você a editar o documento. Caso vocês aceitem participar, eu vou entregar para vocês esse termo, que é um documento [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido], que é para deixarmos registrado aqui alguns direitos que são garantidos a vocês, por exemplo, o anonimato. Então, vocês não serão referenciados com seus nomes próprios, ao menos que assim queiram, mas, sim, vocês podem criar novos nomes. Também é direito de vocês, por exemplo, se desligarem da pesquisa a qualquer momento. Digamos que ao compartilhar o documento com vocês, a minha primeira versão [do código de ética], vocês digam “nossa, não quero mais essa redação” ou “suprima os meus dados”. Então, eu farei a supressão e também há o meu e-mail nesse documento. Vocês podem contatar a qualquer momento, no período não só de quatro anos, que é o tempo programado da pesquisa, mas também posterior a ele. Caso vocês concordem, queria que vocês lessem e assinassem no verso, com o nome de vocês a assinatura. Também no verso, como vocês podem ver, há outros dois espaços; para eu assinar e para a Professora Simone Reis, minha orientadora, também. Aí, eu assinarei, digitalizarei e enviarei uma cópia para vocês deste documento.

CONTEXTO A: OFICINA 4 (INGL)

[244] **Professor André:** Na segunda-feira, a nossa semana estava programada da seguinte maneira: a gente ia começar as apresentações de vocês das diferentes atividades na segunda-feira e hoje nós teríamos outras atividades. Aí eu disse que iria transferir as apresentações para hoje, então tinha mais uma coisa marcada para vocês. Hoje o Alex veio fazer uma dinâmica com vocês aqui. Isso faz parte da pesquisa de doutorado dele, ele é orientando da professora Simone Reis. Está aqui no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e acho que rapidamente a Alex vai fazer essa dinâmica com vocês e assim que ele terminar a gente remota, se caso, depende de quanto tempo o Alex vai precisar. Se caso a gente não tiver pessoas suficientes para fazer as observações hoje, você já sai para se apresentar, que a gente pode transferir para segunda-feira normal não vai conseguir adiar o nosso cronograma para frente.

[245] **Professor Alex:** Boa tarde, a dinâmica acontecerá em língua portuguesa pela simples razão que essa dinâmica também acontece em outros cursos de outras línguas. Assim, para podermos nos comunicar. Gostaria de primeiro agradecer ao Professor André por ter cedido esse momento para nós podermos conversar e me

recordo dos rostos de alguns de vocês, acho que na semana de recepção, se não me engano, ano passado. Vocês já fizeram uma dinâmica parecida com essa e o propósito dessa dinâmica em relação a aquela e o porque dela acontecer nesse espaço, nesse momento é a minha primeira justificativa, que é de fundo acadêmico. Como esse tópico, ética professoral de línguas, não é, recorrentemente, tratado em cursos de formação de professores, nem inicial, nem continuada, ou seja, nós não temos em cursos no Brasil nem um tópico e nem disciplina específica que trata sobre a ética do professor de línguas, ou seja, tudo que nós sabemos ou entendemos por ética da profissão é intrínseca a nós e é relacionada a nossa prática e não relacionada a teoria, propriamente, dentro da área da linguística aplicada. Então, essa seria uma justificativa do campo teórico. Outra porque um documento que materializa essa proposta, essa temática, seria um código de ética também não existe na nossa área de professores de línguas, enquanto que há, já histórica e institucionalmente sedimentadas e reconhecidas, como, por exemplo, na Medicina, no Direito, na Psicologia até mesmo na Pedagogia eles já contam com um documento, que seria o código de ética. Então, eles já têm um suporte institucional discursivamente marcado e a nossa área do conhecimento ainda não. Então, na minha pesquisa de doutorado, eu proponho que, ao final da pesquisa, se possível, com base nas realidades de diferentes professores de línguas, em diferentes formações, propor um documento dessa natureza. Então, a dinâmica que eu proponho para vocês hoje é para nós trabalharmos justamente com esse fenômeno central e que é pouco explorado na área da linguística aplicada, que é a ética professoral. Como eu disse, a ética professoral é muito mais relacionada ao que nós vivemos e do que nós pensamos ou o que entendemos ser ética professoral. Então, a minha primeira pergunta para vocês, eu sei que vocês podem falar: “O que seria ética professoral?” Sem leituras, não existem muitas leituras sobre isso na nossa área, o que seria ética professoral? Vamos ver as suas impressões sobre o tema. Sobre o termo aqui, o que vocês poderiam entender por ética professoral?

[246] **Nathalie:** Seria o modo de agir do professor

[247] **Professor Alex:** O que mais? Não tem certo ou errado, ok? Não existe esse termo “ética professoral”; nós estamos criando ele agora. Bom, então, dentro desse fenômeno ética professoral a minha proposta é materializar essas concepções, essas acepções em um documento que seria o código de ética. Agora, vamos tentar

vislumbrar o que seria esse código de ética o que vocês acham que tem que ter nesse código de ética para professores de línguas?

[248] **Rosalie**: Deveres do professor.

[249] **Professor Alex**: Deveres. Então, as condutas que ele [professor] deve ter. Que mais?

[250] **Rosalie**: Direitos.

[251] **Professor Alex**: Direitos. Que mais? Em um estudo feito em 2014, a autora inclui proibições. Então, nós já temos um estudo de 2014, que deu o primeiro passo ao propor uma minuta, ou seja, já existe um rascunho desse código de ética. No entanto, esse rascunho foi elaborado em um grupo muito restrito. Então, na minha pesquisa de doutorado minha proposta inicial é expandir o grupo, que contribui na elaboração desse documento e aí essa é minha proposta para nós hoje, que ao final do nosso encontro, vocês me digam o que um código de ética para professores de línguas tem que ter, uma vez que esse documento não existe. Um código de ética deve representar essa prática, por isso eu pergunto: na prática de vocês, na experiência de vocês, o que um documento tem que ter em termos de: “Direitos, Deveres e Proibições”, para representar a nossa profissão? Não precisa responder agora eu vou dar um tempo para vocês e eu gostaria que vocês se organizassem em duplas ou trios e escolhessem uma dessas esferas para vocês poderem discutir no grupo. Essas esferas já foram concebidas no estudo de 2014 de uma professora da UnB [Universidade de Brasília], que seria a esfera do professor, da profissão, de pais e ou responsáveis, das instituições escolares, dos alunos e da pesquisa. Então, ao escolher uma dessas esferas, eu gostaria que vocês discutissem quais possam vir a ser direitos, deveres e proibições. Imaginemos que estou num grupo discutindo sobre Professor quais são os direitos, os deveres e as proibições de um professor de línguas e, ao pensar nesse professor, você tem que pensar em todos os contextos possíveis. Então, desde o professor da educação infantil a um professor universitário, quais são direitos, deveres e proibições dele? Então, não temos um escopo específico para vocês pensarem nesses direitos, deveres e proibições. Onde houver um professor de línguas, esse documento, idealmente, deve ser aplicado. Em relação ao tempo, nós podemos nos organizar, discutir e vocês representarem discursivamente esses pôsteres em vinte minutos, vinte minutos ou vinte e cinco, e, ao final, vocês apresentam e justificam os direitos, os deveres e as proibições que vocês estão propondo. Não tem certo e errado. Como eu disse, o documento não existe. Então, o

que vocês proporem aqui nós discutiremos. Vamos imaginar que estamos em um congresso e vocês são os políticos e vão fazer uma proposta de lei ao governo, vão apresentar e vamos discutir essa proposta, ok? Então, sintam-se à vontade para se dividirem, para escolherem os temas e vocês podem pegar o material que eu trouxe. Alguma dúvida?

[Alunos tiveram tempo para a discussão e produção dos cartazes]

[252] **Professor Alex:** Pessoal, pessoal, agora que as produções que vocês fizeram já estão no quadro, gostaria que uma pessoa de cada grupo viesse a frente só para ler, para nós podermos conversar um pouco sobre as propostas de vocês, ok?

[253] **Vênus:** Nós fizemos sobre os alunos. A gente colocou que os direitos dos alunos são “acesso a informação”, “eles têm direito a ter reforço e tirar dúvidas”, “estar amparado perante a necessidades especiais”, se ele tem dificuldades precisa de ajuda e ter, ao menos, uma recuperação. Assim, tipo, fez uma prova não é final, ele tem direito a fazer mais uma. Deveres: “frequentar as aulas regularmente”, “obter a média escolar necessária para formação” e “contribuir para a construção de seu conhecimento”. E as proibições: “agir com desrespeito para com o professor e os colegas” e o “uso de substâncias ilícitas dentro do estabelecimento de ensino”. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[254] **Professor Alex:** Alguém adicionaria algum elemento a esfera dos alunos?...Ok. Quem pode ser o próximo?

[255] **Larissa:** Os direitos das instituições escolares são “ter autonomia na expressão intelectual”, “possuir recursos de modo satisfatório”, “possuir um quadro de funcionários plenamente preenchido” e “estar apto a realizar sua devida manutenção”. Os deveres: “ofertar a educação de qualidade para a sociedade” e “prover professores com qualidade”. Nesse caso, seria tanto qualificados profissionalmente quanto para eles lidarem com situações diversas e com pessoas. Como ela falou, as pessoas especiais e isso entra também dentro da estrutura que tem que ser adequada. E as proibições: “a discriminação dos alunos e funcionários” e “imposição de religião tanto pode ser discriminação também racial e por classe...”

[Todos aplaudem a exposição oral]

[256] **Nathalie:** Ok. Nosso é do professor. Primeiro é direitos: “limite de horas de trabalho, porque não pode trabalhar 24 horas por dia, “saúde psicológica” é um direito e “disponibilidade de recursos”, tipo o livro didático, tecnologia, dentre outros, que são necessários, por favor. Tem deveres que são “especialização didática”, “a priorização

a aprendizagem” e “respeitar as diferenças sociais etc”. Proibições: “não impor sistema autoridade”, você é o professor não o diretor; “contato inapropriado com aluno tanto dentro quanto fora da escola”, por favor, e “não usar sua posição de professor de forma inadequada”. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[257] **Ana Julia:** O nosso, então, é pais e responsáveis. Os direitos são “estar ciente dos conteúdos aplicados em sala de aula”, “possibilidade de contatar os docentes e a diretoria” e “ser informado ou solicitado de tudo que acontece no ambiente escolar”, por exemplo, você não pode sair com o filho de alguém sem perguntar ou informar. Os deveres são “certificar-se da frequência do filho na escola”, “acompanhar o desempenho do filho ou da filha” e “dar apoio emocional e incentivo ao aluno”, que acho que é muito importante dar esse apoio porque eu acho que isso é um fator, tipo, assim, muito importante. Acho que alguns alunos [inaudível] é, escrevem sabe. Proibições são “intervir na performance do professor avaliação método de ensino” e “excluir o aluno das atividades escolares”. Acabou.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[258] **Professor Alex:** Obrigado, gostaria de fazer algum comentário geral ou de algum ponto específico seja da proposta do seu grupo ou de outro?

[259] **Katherine:** Eu acho que nos deveres das instituições, elas deveriam ser obrigadas a “manter uma equipe multidisciplinar de psicólogos” ou coisa assim para ajudar os alunos e os professores e também com os pais em questões sociais da vida do filho e das pessoas que trabalham nas instituições.

[260] **Professor Alex:** Ok, bacana. Algo mais? Eu tenho uma pergunta que nós precisamos sair daqui com uma resposta fechada: essas sugestões de propostas para o código de ética, vocês entendem que são para professores ou para professores de línguas, especificamente? Vocês acham que esse conteúdo se aplica a qualquer professor ou eles são conteúdo próprios para o professor de línguas, seja materna ou estrangeira?

[261] **Alunos:** Para todas.

[262] **Professor Alex:** Para todas? Ok. É possível nós desenvolvermos um documento desse só para professores de línguas ou vocês acham os aspectos que separam os professores pelas suas disciplinas não são tão marcantes a ponto de criar vários documentos?

[263] **Alunos:** Dá para fazer.

[264] **Rosalie**: Dá mas vai ser difícil.

[265] **Vênus**: Eu não consigo pensar nada que seja tipo muito específico para um profissional de línguas.

[266] **Leo**: Olha, eu consigo pensar...

[267] **Professor Alex**: Dá alguns exemplos.

[268] **Leo**: O que me vem na cabeça é, por exemplo, no caso do inglês, ele vai ensinar, mas ele não pode exigir um padrão, ele não pode exigir que a gente fale como um nativo. Então, tem que respeitar que existe no caso do inglês esse *world English*, que a gente usa e que não é porque que eu pronuncio de um jeito que está necessariamente errado. Então, tem que englobar um pouco mais a diferença...

[269] **Lucca**: Acho que nesse caso o que gente poderia dizer é, por exemplo, um comprometimento do profissional em relação a diferentes correntes teóricas na qual se embasa a profissão, bem como suas implicações do ensino de língua franca para o ensino de língua. O inglês, acho que a colisão do professor em propriedade, por exemplo, dentro dessa corrente teórica conseguiria, por exemplo, levar para aula de línguas e conciliar essas questões como o senhor acabou de descrever.

[270] **Professor Alex**: Tem mais algum aspecto que seria próprio de professor de línguas que precisaria estar presente no documento dessa natureza que distingue ele de todos os outros professores o da Matemática, o de Geografia, o da História...?

[271] **Larissa**: Professores, eles tinham que ter uma prova tipo a OAB [Ordem dos Advogados do Brasil] para exercer a profissão...

[272] **Vênus**: Eu ia ficar 10 anos...

[273] **Leo**: Eu não vou garantir que isso aqui é só para o ensino de línguas, mas eu penso que o ensino de línguas hoje em dia tem muito a ver, tem muita relação com o dia-a-dia nosso e com as tecnologias, também. Então, acho que o professor não pode aplicar a mesma metodologia de ensino de línguas para qualquer escola porque a gente hoje em dia usa, por exemplo, sempre um professor usa para só que uma escola de periferia que não tem acesso, eles não vão ter isso e também a gente que vive aqui em uma cidade mais moderninha e tudo mais a gente tem acesso a inglês em qualquer lugar aqui na cidade, mas tem gente que não...

[274] **Katherine**: [inaudível] instituição seria um dever para o professor de línguas de estratificar os alunos de acordo com o seu conhecimento na língua...

[275] **Professor Alex**: Ou seja, esses elementos que vocês apresentaram são próprios não só do professor de línguas, mas também das esferas que perpassam o

professor de línguas. Então, há elementos que, de certo modo, distinguem o nosso trabalho de outros professores. Então, a proposta do código de ética, vocês acham que ele deveria ser centrado para o professor de línguas ou amplo para professores? E também não existe está de professores amplo também não existe.

[276] **Katherine:** Deveria ser amplo com adendo especial para professores de línguas...

[277] **Lucca:** Porque, por exemplo, se a gente pensar nessa especificidade, a gente pode pensar nas especificidades mais gerais em relação ao professor, como você falou do professor de uma disciplina ou mais, a gente pode pensar nisso também quando se pensar nessas especificidades dar brecha, porque quem vai pensar nessas especificidades? Que especificidades vão ser essas? Para cada uma das disciplinas, por exemplo, passando umas explicações de se exigir certo tipo de proficiência em língua inglesa profissional que dá para hoje com isso ou quais seriam as especificidades de um professor que vai trabalhar com a disciplina de biologia, ou de geografia, ou de sociologia, ou de filosofia, dessas disciplinas na escola ou não e muita gente levanta as questões do porque é dessas disciplinas na escola não serve para nada. Então, assim, no geral, de repente, teria maior aplicabilidade, acredito eu, porque essas especificidades colocariam certas disciplinas em risco, do ponto de vista ético. Pelo menos da minha ética, por exemplo, dependendo de quem pensar nessas especificidades, mas tendo colisão com o professor de biologia que vai saber e o cara vai querer dar certos conteúdos lá de biologia.

[278] **Professor Alex:** Eu estou tentando não expressar minha opinião, ok? Pode eu que não posso falar, mas a quem cairia a responsabilidade, então, de pensar um documento dessa magnitude quem englobassem todas as disciplinas?

[279] **Larissa:** Acho que tinha que ser do professor de escola.

[280] **Professor Alex:** Sim, nós precisaríamos envolver vários professores de todas as disciplinas.

[281] **Leo:** No caso de envolver vários professores de várias disciplinas, aí sim, eu acho que deveria haver uma exigência de uma formação alta. Tem que ser alguém que tem não só bastante conhecimento, mas também bastante vivência na área para poder ter uma aula.

[282] **Professor Alex:** Vamos pensar nas propostas que vocês fizeram, são com base na prática de vocês, na experiência que vocês têm, ou com base em leitura que vocês fizeram nesses dois anos do curso? Em outras palavras, vocês já têm, então, o

domínio para opinar sobre a realidade da qual vocês fazem parte. Então, independente do nível de formação, nós já temos esse pertencimento à área; claro que tem mais tempo de formação, mais tempo de atuação, vai ter uma carga de experiência e teórica maior. A nossa contribuição, ainda que informação inicial, também pode acontecer. Bom, aí caminhamos para o final e eu gostaria de, oficialmente, convidar vocês para participar da minha pesquisa. Então, esse encontro pensei em materializar ele por dois motivos. O primeiro, para oportunizar essa temática, enquanto discussão no curso de formação inicial. O segundo, para que essas reflexões sejam incorporadas, caso vocês aceitem, obviamente, na minha pesquisa, que está em andamento. Funcionaria do seguinte modo: minha pesquisa, ela tem três fases. Nesta primeira, eu estou ministrando essa proposta de dinâmica em diferentes cursos de Letras de diferentes instituições estaduais do Paraná. Então, são vários encontros que acontecerão essas propostas que vocês fizeram. Se vocês me autorizarem, eu irei analisá-las com outras propostas que estão sendo desenvolvidas no mesmo momento em outros lugares e, ao final de alguns meses, eu pretendo sintetizar todas elas, na medida que é possível fazê-las conversarem, para propor uma nova versão do código de ética de professores de línguas, ou seja, o meu trabalho vai ser sintetizar as propostas de vocês, porque os autores, na verdade, do documento são vocês. Caso vocês aceitem participar, obviamente, e daqui alguns meses, a minha proposta é para encaminhar para vocês essa nova versão do documento que eu irei sintetizar para que vocês opinem se ela está de acordo com o que vocês propuseram nesse encontro, ou não, o que vocês acham que precisa ser mudado, incrementado ou suprimido. Vocês têm todo direito de mudar de opinião a qualquer momento. Vocês falam assim: “olha, essa versão do documento diz isso, mas não quero mais dizer; então, pode suprimir isso aqui?”, “não, quero mudar minha fala ou, conseqüentemente, mudar o elemento que na época propus”. Isso também será possível. Então, esse é o convite que faço para a participação de vocês. Não é obrigatório. Eu gravei esse nosso encontro e quem aceitar participar, eu irei transcrever as nossas falas. Quem não aceitar participar, eu irei suprimir suas falas. Então, conseqüentemente, não terá sua fala na gravação e minha proposta quem aceitar participar, a minha proposta é que nós continuemos a conversar, esporadicamente, de modo remoto, em alguns outros momentos. Então, enquanto eu estiver fazendo essa síntese dos elementos do código de ética, pretendo escrever em alguns momentos e já compartilhar a versão preliminar com vocês. Não entendam

como uma tarefa extra, mas pessoal é mais no sentido de vocês realmente contribuírem para algo muito maior que nós e que vai ficar não só para academia, mas, quem sabe, futuramente, entrar em vigor. Assim, eu entendo como algo muito maior que nós, muito maior que a nossa formação extrapola para nossa própria prática docente. Então, quando fizer esse contato com vocês, quem vai definir o prazo de leitura de entrega, vai dizer assim: “olha, que eu já consegui fazer”, mas serão vocês. Então, sintam-se à vontade de, a qualquer momento, dizer “olha, eu só consigo contribuir daqui um mês”, “eu só vou poder ler isso que me enviou daqui a tantas semanas”. Então, vocês quem definirão a agenda da pesquisa, no sentido de possibilidade de contribuição. Eu vou passar esse termo; quem aceitar em participar, aqui tem algumas informações também, tem o meu e-mail eu vou colocar no quadro para vocês. Qualquer dúvida que vocês tiverem, a qualquer momento, vocês podem me escrever. Quem aceitar participar, eu vou pedir para que vocês coloquem seu nome aqui [mostrando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido] e vocês assinem e última linha, em que está escrita pseudônimo, que é nome fictício. Então, quem aceitar participar, vai ter o nome que você sempre quis ter; agora é o momento agora é o momento de você escolher. Alguma dúvida?

CONTEXTO A: OFICINA 5 (INGL)

[283] **Professor Alex:** Boa noite, Professora [nome suprimido por questão ética], coordenadora do colegiado, me convidou para vir fazer uma dinâmica com vocês, que tem dois propósitos o primeiro é conversar sobre uma temática muito nova na área de professores, que é ética professoral. O segundo proposito, que é consequência do primeiro, está atrelado a minha pesquisa de doutorado. Eu sou Alex Egido, estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientando da professora Simone Reis e, na minha pesquisa, meu propósito é desenvolver, coletivamente, com profissionais de diferentes níveis de formação na nossa área, professores de línguas, não só estrangeira, mas também materna, um possível código de ética para professores de línguas. Apesar de já existente historicamente e institucionalmente, em algumas áreas do conhecimento, por exemplo, quando pensamos na Medicina, na Advocacia, na Fisioterapia, até mesmo na Pedagogia, que é uma área prima nossa, dentro da área da educação, eles já contam com o código

de ética, que um dos motivos, uma das razões do código de ética, que não é só regular prática como também a garantia de direitos que, de certo modo, também dá visibilidade ou assertividade de uma área de conhecimento referente às outras em determinado escopo. Então, esses dois seriam os principais motivos. Sobre o segundo, que está relacionado a minha pesquisa, vamos voltar a conversar no final desse encontro. A temática que eu trouxe para hoje ela é um pouco descritiva, mas ao final desse encontro o meu objetivo é que vocês me digam o que vocês consideram como elementos caros para um código de ética para professores de línguas. Então, a pergunta da noite é essa e quem vai respondê-la é vocês. Não tem certo ou errado. Como nós não temos um código de ética na nossa área ainda, nós temos uma pesquisa de fatores que gerou a minuta. Então, já temos um rascunho de 2014, mas ele ainda não está vigente. Para um documento dessa natureza estar vigente, ele precisa passar por algumas fases, seriam essas: a elaboração de um rascunho inicial, isso já aconteceu em 2014; a discussão conteúdo dessa minuta ou de outras propostas em eventos ou encontros de professores de línguas, se nós pudermos entender esse nosso encontro como uma dessas oportunidades; a adequação dessa minuta, que é o que eu pretendo fazer na minha pesquisa; após a discussão do conteúdo da minuta, a votação dela em uma assembleia e também; a submissão ao conselho nacional que entraria em vigor, mas quando nós pensamos na nossa área, professores de línguas, apesar dela já ser institucionalizada, desde várias épocas. Nós ainda não temos uma assembleia nacional. Então, quando vamos promulgar um documento sem a assembleia? Só que para termos uma assembleia, nós também precisaríamos ter um conselho nacional e nós também não temos um conselho nacional ainda na nossa área. O conselho, por sua vez, é constituído por conselhos de classe. Nós também podemos ter conselhos estaduais que respondem ao nacional e também uma comissão de ética que julgam ali os casos levados, em razão desse documento. Nós também ainda não temos uma comissão de ética, ou seja, de todas essas fases que nós temos que passar, no momento, temos um rascunho para mostrar, que, comparadas com as outras áreas do conhecimento, nós estamos engatinhando, estamos começando a pensar sobre e ao começar a pensar sobre, como eu disse, não tem certo ou errado, mas eu gostaria de ouvir de vocês o que vem a mente quando observam esse título: “Ética Professoral de Línguas” ou quando vocês pensam em um código de ética, o que vem à mente de vocês?

[284] **Cláudio:** Universalidade.

[285] **Professor Alex:** Universalidade.

[286] **Tabata:** Seu modo de agir dentro de sala de aula em relação aos alunos.

[287] **Professor Alex:** Ok. Algo mais? Esse termo não existe ainda, não está acunhado com o conceito teórico da nossa área. Então, não tem certo ou errado, na hora que dissermos aqui, nós vamos pensar sobre a finalidade e a aplicabilidade. Que mais que vem a mente de vocês? Seria só sobre sala de aula é questão do que ser ético ou do que não ser ético, que mais...?

[288] **Tabata:** Também com os colegas.

[289] **Professor Alex:** Veja estamos expandindo.

[290] **Beto:** Na escola.

[291] **Professor Alex:** Só na escola?

[292] **Talita:** Acho que também tinha que ficar relacionado, indiretamente, na questão do ensino de línguas. Não precisa ser, necessariamente, de outra professora ou funcionário da escola...

[293] **Professor Alex:** Por exemplo?

[294] **Maria:** Por exemplo, alguém que cria material didático, não sei...

[295] **Professor Alex:** As editoras?

[296] **Vanessa:** É.

[297] **Professor Alex:** Ok. Quais outros atores sociais estariam, então, indiretamente, relacionados a esse ensino de línguas, a esse código de ética?

[298] **Bibi:** Vish... editoras, talvez.

[299] **Professor Alex:** Editoras. Só temos editora, professor e editora...

[300] **Jonathan:** Direitos intelectuais.

[301] **Professor Alex:** Ok. Intelectuais seriam da academia?

[302] **Jonathan:** Isso.

[303] **Professor Alex:** Ok... No rascunho proposto, no ano de 2014, por uma professora, então aluna da UnB [Universidade de Brasília], na minuta que ela propôs, ela classificou essas esferas como sendo necessárias de reflexão ao elaborar o código de ética para professores de línguas, seriam: a profissão, os pais ou responsáveis, as instituições escolares, os alunos, a pesquisa, os pares e o professor. Essas seriam as esferas sobre as quais nós pensaríamos e quais termos nós pensaríamos sobre essas esferas para cada um delas a autora elaborou direitos, deveres e proibições. Por exemplo, para a esfera professor, ela pensou quais seriam direitos, deveres e proibições de um professor de línguas no Brasil, em relação a

qualquer contexto ensinando línguas, para qualquer aluno, de quaisquer faixas etárias, ou seja, não restrita o contexto, porque o documento, que seria o código de ética para professores de línguas, tem amplitude nacional, mas ele também deve ser aplicado para todos os contextos possíveis. A minha proposta para vocês, e agora ela passa a ser prática, é que vocês se organizem, democraticamente, em grupos, e cada grupo reflita sobre uma dessas esferas e vocês, discursivamente, marquem, escrevam, quais que vocês acreditam que sejam direitos, deveres e proibições para essa esfera que vocês escolheram. Então, nós teremos, por exemplo, um grupo para professor, pensando sobre os direitos, deveres e proibições dos professores. Um [outro grupo] vai [refletir sobre] pais e responsáveis e outro [sobre] pesquisa e outros sucessivamente. Eu vou deixar vocês se organizarem. Gostaria que vocês escrevessem nesses cartazes os direitos, os deveres e as proibições. Vinte minutos para vocês pensarem, discutirem e escreverem. Em seguida, gostaria que vocês apresentassem, sucintamente, aos colegas [suas propostas], para que nós pudéssemos conversar um pouco sobre [elas], ok?

[304] **Vanessa:** Esse “pares”, seria referente ao o que?

[305] **Professor Alex:** Os “pares”, a autora entendeu como relacionado aos colegas de profissão, que seriam os professores.

[306] **Vanessa:** Ok.

[307] **Professor Alex:** Ok. Vocês estão agora na posição, por exemplo, de legisladores. Vocês que devem escrever a política. Imaginem que vocês estão elaborando parte do código de ética, documento pode vir a entrar em vigor. Então, quais são os contextos imagináveis, quais são as barreiras, os direitos, os deveres e as proibições. Podem se organizar, os grupos como vocês quiserem escolham os tópicos e quaisquer dúvidas, só perguntar.

[Alunos tiveram tempo destinado à discussão e à elaboração dos pôsteres]

[308] **Professor Alex:** O suposto agora é que um de cada grupo venha a frente, leia os elementos que vocês elencaram como caros para a profissão de línguas, que vocês comentem, caso vocês queiram esses tópicos, brevemente, para que possamos conversar. Sei que já são 10:06, o colegiado disse que poderíamos ficar até 10:30 e eu gostaria de conversar com vocês um pouquinho dentro desses dez – quinze minutos, ok? Então, vai dar tempo. Vocês podem começar.

[309] **Murphy:** Nosso grupo ali falou sobre os alunos e a gente colocou como direitos, que ia ser direitos dos alunos é “ser respeitado”, “assistência dos professores da

instituição em que está estudando”, aí ele também tem o “direito a ensino de qualidade e segurança que a instituição que ele está inserido”. Os deveres do aluno: “ele ter pontualidade”, “comprometimento dos seus estudos”, “respeitar os docentes, os colegas, os funcionários” e “cumprir com as regras também da instituição”. É isso. E as proibições são “violência contra qualquer tipo de pessoa”, “é proibido fumar”, “proibidas bebidas alcoólicas e vandalismo”, para vocês que ficam desenhando nas carteiras. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[310] **Gloria:** Meu grupo e eu escolhemos profissão, que foi difícil porque foi bem abstrato, a gente tinha que focar em profissão e não professor. Então, colocamos como direitos de “greve”, o direito de “ser exercida e reconhecida, o direito de “ser respeitado” e o direito da “autonomia”. Deveres, a gente colocou “ser proprietário do conteúdo ensinado”, “ser imparcial”, “acolher a todos que demonstrem interesse pela mesma” e “ter ética/ser educado”. E nas proibições, a gente colocou “imposição de ideias”, “fazer abuso de sua autoridade”, “constranger intencionalmente” e “plágio”.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[311] **Bruno:** O nosso grupo escolheu pais e responsáveis. Como direitos, a gente colocou que “o acompanhamento escolar na escola” porque as notas, desempenho tem que estar tudo disponível, “acesso a grade curricular”, no caso, “deliberar sobre o conteúdo que será estudado”. Como deveres, a gente colocou “participação no espaço escolar”, o pai tem qualquer coisa importante na vida escolar do aluno, “a educar o filho com base nas regras de convivência básica”. Proibições, a gente colocou um que interfere bem aqui “interferir nos conteúdos ensinados pelo docente”, aí a gente colocou como interferir aqui é se reclamar com o professor do jeito que ele ensina ou o que ele ensina. Também, depois, “desrespeitar a equipe docente dos professores”, que também influencia no modo de educar os filhos. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[312] **Francisca:** Bom, o meu grupo escolheu instituições escolares. A gente colocou como deveres “fornecer estrutura e material básico para professores e alunos”, “fornecer preparação para docentes”, “zelar pelo ambiente físico e de bem-estar de todos”. De direitos, “tomar as decisões do que achar cabível para determinada situação”, “alterar a situação e ser respeitados por todos os cidadãos”. E proibições, “o gestor não pode as decisões sozinho, mas com todo o corpo diretivo” e não pode tomar partido, deve ser neutra”.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[313] **Bruno:** Meio que a gente pegou os professores como os direitos tem que eles têm o direito de “ter os materiais que ele precisa para dar aula”, que a gente lembra na aula da [nome da professora suprimido por questão ética], que discutimos sobre o material que o professor usa para ele dar aula. Então, esse é um direito dele, segundo direito que a gente colocou é que “ele tem que ter com um conselho que defenda os seus direitos (expressão que são o alicerce para um ambiente democrático)”. Deveres, “ele tem que ser o mediador do pensamento ético” e “ele tem que transmitir seu conhecimento, porém seguindo as normas que o MEC [Ministério da Educação e Cultura] impõe sobre os professores”. Suas proibições, “ele não pode induzir o aluno a chegar a conclusões absolutas”, embora assim a questão da religião. Existe Deus, não existe Deus, não pode. Segunda proibição, “ele não pode negar o direito do aluno, não pode negar o direito do aluno que esteja seguindo as regras do ambiente”, por exemplo, conforme sua ideologia, eu não posso negar esse direito, porém isso não dá direito de ele negar o ensino, isso, no caso, vem muito das regras da escola.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[314] **Professor Alex:** Alguém gostaria de fazer algum comentário ou observação em relação aos elementos propostos pelos colegas? Ok. Os elementos que vocês propuseram, vocês acreditam que eles se aplicam também a professores, a professores independentemente ser de línguas ou não? Vocês acreditam ser possível o documento dessa natureza, mas que seja específico de professores de línguas? Pensemos só em elementos caros a professores de línguas...

[315] **Alunos:** [conversa paralela]

[316] **Professora Alex:** Ok. A lista de chamada está passando. Gostaria de agradecer a participação de vocês e, como eu mencionei no início, os propósitos desse encontro eram dois, na verdade, o primeiro: trazer para vocês essa temática, que é ética professoral, apesar de que vocês estão no primeiro ano, durante a formação inicial, com certeza, depois continuada de vocês, vocês perceberão que essa temática é ainda uma das menos discutidas, entre várias outras, que não são discutidas na nossa área na Linguística Aplicada. Então, esse é o principal objetivo. O segundo, como eu mencionei, a minha pesquisa versa sobre esse fenômeno, que é a ética professoral de línguas, gostaria de convidar vocês, caso vocês me autorizem de analisar as propostas que vocês fizeram de elementos para um possível código de ética, com outras propostas que outros alunos de outras universidades estaduais também estão

elaborando, dentro dessa mesma dinâmica. Na minha pesquisa, eu vou buscar sintetizar esses elementos que vocês propuseram em um único documento, pensando nesse um único documento para um dia entrar em vigor. Como que funcionaria a participação de vocês no meu estudo? Primeiramente, esse documento [mostrando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido] que é onde eu afirmo para vocês algumas garantias, como, por exemplo, o anonimato, poder se desligar da pesquisa a qualquer momento com a subtração dos seus dados. Então, se vocês, por exemplo, disserem que não tem interesse em participar da pesquisa, as suas falas, caso elas tenham sido gravadas aqui, elas serão suprimidas. Eu gravei o nosso encontro. Outro direito de vocês é o anonimato. Caso vocês aceitem participar, eu irei referenciá-los por pseudônimos, que são nomes fictícios e vocês também que irão escolher seus nomes. Caso aceitem participar, daqui alguns meses, quando eu tiver feito essa síntese para um possível código de ética com todas as produções, quem aceitar participar, eu compartilharei com vocês, por e-mail, a minha leitura, a minha síntese do que vocês propuseram. Eu contatarei novamente para vocês darem um parecer se estão de acordo e se não estão de acordo. Se vocês quiserem mudar algo que vocês disseram ou escreveram hoje, “ah, você quer saber, aquele dia só tive quinze minutos para pensar. Hoje, eu estava aqui na minha casa pensando eu quero mudar o que eu disse.” Então, é um poder que eu também daria a vocês. Eu vou passar o termo; quem aceitar participar, em razão que muito possivelmente nós não nos veremos tão breve eu diria que vocês já assinassem. Vocês verão que tem um campo também para eu e minha orientadora assinarmos. Se vocês aceitarem participar, eu irei assinar, assim como ela, e, em seguida, irei digitalizar e enviar, individualmente, para vocês por e-mail. Caso vocês tenham alguma dúvida, também nós podemos tirá-las agora ou também por e-mail, quando eu enviar a nova versão documento.

[317] **Francisca:** É obrigado a ter pseudônimo?

[318] **Professor Alex:** Não, se você quiser seu nome real, é só o primeiro nome, daí você que optou pelo seu nome real.

CONTEXTO A: OFICINA 6 (INGL)

[319] **Professor Alex:** Pessoal, boa noite.

[320] **Alunas:** Boa noite.

[321] **Professor Alex:** Meu nome é Alex Egido, eu sou egresso do nosso curso de Letras, de 2018. Atualmente, estou no curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Simone Reis. Meu tópico de pesquisa no Doutorado é Ética Professoral de Línguas. Vocês já ouviram esse termo? Ou algo relacionado a ética dentro do nosso curso, que diz respeito a prática do professor? [Alunas fazem sinal negativo com a cabeça] Então, tendo uma primeira impressão, o que vem à mente de vocês quando vocês veem esse termo “Ética Professoral”? Esse termo não existe na literatura, então não tem certo nem errado o que vem à mente de vocês.

[322] **Moana:** Comportamento.

[323] **Professor Alex:** Ok. Só comportamento?

[324] **Carolina:** Assim, nos tratados em sala de aula.

[325] **Professor Alex:** Só sala de aula então.

[326] **Ariel:** Não.

[327] **Professor Alex:** Ok. Algo mais?

[328] **Ariel:** Relação entre pares.

[329] **Professor Alex:** Algo mais? ... Não? Esse tópico, como vocês podem ver, ele é novo na nossa área. Eu também, quando fiz a graduação, não tive contato em sala de aula, educação formal, educação inicial, e aí vem outras justificativas para nós termos esse momento de conversa: a insuficiência da discussão do componente ético em que diz respeito ao trabalho do professor de línguas e também um outro motivo é que como estudo esse tópico na minha pesquisa de doutorado a minha proposta no final desse estudo é propor um código de ética para professores de línguas, não só da língua inglesa, não só de línguas estrangeiras, mas também materna. Então, seria um produto final do trabalho. Para ele não ser de ordem prescritiva, ou seja, eu, pesquisador, dizer o que terceiros devem fazer, eu compartilho com vocês a possibilidade de dizer o que vocês consideram aspectos caros a professores de línguas. O que é caro para nós em termos de direitos, deveres e proibições? Apesar desse tópico de pesquisa ser novo, nós já temos um estudo, de 2014, defendido na UnB [Universidade de Brasília]. Barbosa propôs uma minuta, que é o nome dado a rascunho, em especial, no campo do Direito, ou seja, ela já propôs uma versão [do código de ética]. No entanto, para um código de ética entrar em vigor, ele precisa passar por algumas fases, quando nós consideramos, por exemplo, a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia, que já tem códigos de ética vigentes. Eles tiveram que percorrer essas fases para o documento entrar em vigor, elas seriam: a elaboração da minuta, ou seja, esse primeiro rascunho. Esse nós já temos uma versão de 2014. Em um segundo momento, seria a discussão desse rascunho inicial em diferentes lugares, com diferentes atores sociais, em diferentes níveis de formação. Então, entendo que esse nosso encontro responde a essa segunda fase, ou seja, propor a discussão, em formação de professores de línguas, sobre esses componentes éticos. Em seguida, precisaríamos fazer essa adequação da minuta; esse é um dos meus objetivos de pesquisa: fazer a adequação. Depois, precisamos votar esse documento em uma assembleia nacional. Aí eu pergunto a vocês: nesses quatro anos de curso, vocês, alguma vez, já ouviram falar sobre uma assembleia nacional de professores de línguas.

[330] **Alunas:** Não.

[331] **Professor Alex:** Eu também não. Então, precisaríamos criar a assembleia para, assim, chamar os membros, ou seja, os professores de línguas. Para isso, nós precisamos ter um conselho nacional, responsável por ela [a assembleia], mas nós

também não o temos. Contudo, para termos um conselho nacional, precisamos ter outros dois componentes institucionais, seriam eles: conselhos de classe, daí podemos entendê-los como conselhos estaduais, que também nós temos conselhos de representação, no caso a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná [APLIEPAR]. No entanto, esses conselhos de classe, que responde a um conselho nacional, que seria o mesmo em todos os estados, seriam várias divisões dele e também precisaríamos ter uma comissão de ética, que ficaria responsável por julgar os casos reportados a ela com base no código. Contudo, também não a temos, ou seja, nós estamos na segunda fase ainda. Para nós, efetivamente, colocarmos esse documento em vigor, vários outros componentes institucionais e organizacionais precisam ser criados. Como vocês podem ver, nosso trabalho é de formiguinha e minha proposta para vocês é nós pensarmos nesses elementos, essas esferas que foram propostas nesse estudo, defendido em 2014, pela Professora Barbosa, que foi orientada pelo Professor Almeida Filho. Em sua pesquisa, ela propôs que para um código de ética de professores de línguas nós precisaríamos pensar nas seguintes esferas, seriam: Profissão, Pares, Instituições Escolares, Alunas, Pesquisa, Pais ou Responsáveis e Professor. Para cada uma dessas esferas, ela tem de ser necessária e pensar na esfera em termos de direitos, deveres e proibições, por exemplo, para Professor que direitos, deveres e proibições para os professores de línguas são necessários? Ela [Barbosa] fez a proposta dela, que considerou alguns grupos de participantes. Em minha proposta, buscarei levar essa discussão, ou seja, pensar nesses elementos de ética nas Universidades Estaduais do Paraná. A UEL é uma das Universidades que aceitou o convite para discutir sobre essa temática. Minha proposta dessa noite para vocês é que vocês me digam, ao final do nosso encontro, quais os elementos que são caros para um professor de língua, tendo em vista direitos, deveres e proibições. Então, a dinâmica funcionaria do seguinte modo: eu trouxe uns cartazes e canetinhas e eu gostaria que vocês se organizassem em duplas ou trios e cada dupla ou trio ficasse responsável por uma dessas esferas. Assim, que vocês pensassem em direitos, deveres e proibições. Nós teremos 20 minutos para finalizar essa fase e, ao final, a proposta é que vocês apresentem para os colegas. Depois, nós podemos conversar um pouco sobre esses elementos que vocês propuseram. Novamente, como não temos um documento vigente, o que vocês proporem nós vamos discutir como sendo plausíveis para um possível documento que venha a

surgir. Alguma dúvida? Não? Então, sintam-se livres para fazerem as duplas ou trios e escolherem as esferas que se sintam mais confortável...

[332] **Cinderela:** Eu tenho que escolher uma esfera?

[333] **Professor Alex:** Sim. Cada dupla ou trio escolhe uma só. Agora vocês podem pegar o material aqui, ok?

[Alunas tiveram tempo para a discussão e produção dos cartazes]

[334] **Cinderela:** Tá bom. Gente, agora a gente vai discutir o nosso código tá bom...

[335] **Professor Alex:** Um de cada grupo poderia vir a frente, democraticamente quem quer começar...

[336] **Cinderela:** A gente pensou em pares, Aurora e eu, os nossos direitos foram “ser respeitado independentemente de opiniões políticas, ideológicas e pessoais”, “compartilhamento regularizado de materiais, estratégias de ensino e ferramentas pedagógicas”, “ter a liberdade de exercer um modelo de trabalho”, por modelo de trabalho, a gente quis, mais ou menos, dizer o seguinte, por exemplo, eu tenho uma forma de dar aula, eu lido com tarefa e com materiais de determinada maneira, se a Aurora for me substituir algum dia, ela não pode interferir e fazer o que ela quer só porque foi na minha aula uma vez e está me substituindo. Então, seria ter essa liberdade de exercer esse modelo de trabalho e não ficar criticando ele com os Alunas. “Demonstrar empatia a respeito das opiniões políticas, ideológicas e pessoais”, “não ser conivente com comportamentos inadequados que digam a respeito de trabalho de pares”. Então, se eu ouvir a Merida falando mal da Mulan e ela ser colega de trabalho, eu não posso ser conivente a isso, especialmente no local de trabalho, nem fora [dele] também. Proibições: “difamação de colega”, “uso não autorizado de propriedade não intelectual”, tipo pessoas que pegam seu plano de aula e usam ele sem nem te pedir, “interferência no modelo de trabalho”, que foi que a gente falou anteriormente. É isso... [Todos aplaudem a exposição oral]

[337] **Flora:** Enfim, a gente falou um pouquinho sobre os Alunos. Então, a gente pensou que os direitos deles são “acesso à escola fisicamente”, enfim todo aluno tem direito de ir para escola, “acesso à educação de qualidade com material atualizado”. Enfim, livro didático ou o que for encaixar melhor para a situação. “Direito de expressão”, ou seja, o aluno pode se expressar e respeitar também o amigo, né? Todos têm esse direito. “Amparo relacionado à saúde”. Então, se o aluno precisa sair de atestado, ele não toma nenhuma punição por isso porque ele tem o direito ter esse amparo; também inclui o amparo mental, né? Quando a gente tem alguns alunos com

aluno. Enfim, ter a equipe pedagógica os psicólogos necessários para apoiar esse aluno. “Acessibilidade”, a gente pensou tanto na acessibilidade física tanto para alunos que têm necessidade quanto para acessibilidade, e alunos que precisam de um plano de aula especial, uma metodologia especial, para necessidade deles e acesso aos documentos oficiais escolares tipo nota, registro de frequência, essas coisinhas. E aí, quanto aos deveres dos alunos, nós pensamos que os deveres deles são “respeitar a comunidade escolar”. Então, tanto os colegas quanto os professores e todos os envolvidos, os pais, enfim, toda a comunidade. “Cumprir a carga horária mínima estabelecida”. Então, a gente falou que a escola tem o seu acordo e o aluno precisa cumprir isso, “cumprir com as tarefas escolares”, daí a gente fala tanto avaliativa quanto em sala de aula, por exemplo, participação atingir os requisitos mínimos estabelecidos e aí a gente não queria falar nota, mas seria nesse sentido da nota, porque ele precisa alcançar uma quantidade para ele conseguir passar para próxima fase. Proibições: “agredir física ou verbalmente a comunidade” e aí a gente não quis especificar a comunidade escolar porque se ele sair da escola ele também não pode fazer isso, o *bullying*, especificamente, contra os amigos, depredar o patrimônio escolar, seja ele público ou privado, aluno não tem esse direito. Na verdade, ele é proibido de fazer isso, bem como portar objetos que podem apresentar perigo. Então, a gente estava pensando em, por exemplo, o aluno que quer levar canivete, ou qualquer coisa que não seja didático. “Comportamento inadequado para convívio em sociedade”, que pode ser palavrão quanto qualquer tipo de comportamento que não seja adequado àquele local ou às aquelas atividades propostas.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[338] **Moana:** A gente falou sobre os professores. Direitos: “ambiente preparado”, “representação legal e amparo” e “apoio da instituição” em tudo que você faz, caso não seja algo proibido. Deveres: “estar preparado cumprir com prazos estipulados” e “acolher os Alunas em situações adversas”, a gente pensou seja o caso que geralmente acontece, às vezes, o professor é legal e o aluno gosta e o aluno vai atrás do professor para tentar resolver alguma situação, foi nesse sentido [a proposta]. E proibições: “relacionamento amoroso com Alunas” e “agredir verbalmente e fisicamente responsáveis e colegas de trabalho”. É isso...

[Todos aplaudem a exposição oral]

[339] **Carolina:** O nosso foi sobre pais ou responsáveis. Direitos: “ter conhecimento dos assuntos que serão ensinados”, “conhecer a estrutura da escola”, estrutura física da escola, “matricular o filho ou dependente mesmo sem condições financeiras para comprar materiais escolares ou uniforme”, recebendo assim auxílio por parte do estado e, às vezes, tem, eu lembro que na minha época quando não tinha caderno ou alguma coisa a secretaria dava, mas a gente tinha que devolver depois de novo. Eu não tinha por algum motivo, eu não tinha porque tinha acabado meu caderno, não tinha e eles davam um; assim bem simples. Olha, eu não sei, mas eu tenho que trazer outro para repor esse aqui porque, e, às vezes, tem pais que não têm condições de comprar. Então, a gente acha que o Estado e a escola deveriam auxiliar. “Reuniões pedagógicas regulares”, a gente sabe que tem, mas deveria ser mais frequente, mas os pais deveriam comparecer pelo menos, deveria ser obrigatório. Deveres: “estar ciente do que está acontecendo com o filho ou dependente na escola”, “participar ativamente da vida escolar do aluno”, como participar de reuniões pedagógicas. Agora, uma obrigação auxiliar como poderem com a performance escolar, a gente pensou nesse “participar ativamente da vida escolar” tanto em questão de tipo auxiliar na questão de *bullying*, por exemplo, às vezes, a gente é ser humano, a gente precisa conversar e também como poder auxiliar na performance escolar porque talvez os pais não têm conhecimento para auxiliar os filhos não é porque eles não querem, é porque eles não sabem, mas isso não quer dizer que eles não possam auxiliar também. E o auxílio pode ser o incentivo a estudar, o incentivo que talvez eles mesmos não tiveram ou não puderam ter e “liberdade para conversar com o corpo docente quando necessário”. Proibições: “não podem agredir física ou verbalmente o dependente”, o filho na escola e nem fora dela, de preferência, “não podem proibir ou inibir os Alunos de irem à escola”, “não interferir ideologicamente no conteúdo pedagógico aplicado”. Então, não é só porque você é contra o conteúdo, que você vai impedir o professor de ensinar lá no caso de História, mas mesmo de língua. “Não agredir verbalmente ou fisicamente a comunidade escolar”, “não observar aulas para infringir censura”, às vezes, há pais que querem observar a aula justamente nesse ponto aqui: interferir ideologicamente com o conteúdo aplicado, por isso que tem as reuniões pedagógicas, para ter essa conversa, para ter esse esclarecimento. “Não pedir ao dependente para gravar uma aula sem o consentimento do professor”, caso você queira observar a aula, você tem que, pelo menos, avisar o professor que você quer observar a aula e seja presencialmente ou a aula gravada, o professor tem que

saber, não os alunos, os alunos eu não sei, porque eles vão mudar de comportamento, caso eles saibam de gente observando. É isso...

[Todos aplaudem a exposição oral]

[340] **Professor Alex:** Eu pergunto a vocês: esses elementos que vocês propuseram, vocês entendem que eles são aplicados a todos os professores ou, especialmente, a professores de línguas?

[341] **Alunas:** Todos.

[342] **Professor Alex:** Porque nós também não temos o código de ética para professores, minha proposta seria um código para professores de línguas, seria mais micro. Qual a urgência que vocês entendem de um documento macro para todos os professores em relação ao micro só para professores de línguas? Vocês acham que um deles é mais importante que o outro?

[343] **Flora:** Ambos deveriam existir, no mundo ideal.

[344] **Professor Alex:** Sim, nós podemos pensar no mundo ideal.

[345] **Carolina:** Deveriam existir porque normalmente seriam coisas específicas para professores de línguas, por exemplo.

[346] **Professor Alex:** O que nós podíamos pensar que são próprios para professores de línguas nessas mesmas esferas e que nos distinguem dos professores de outras disciplinas?

[347] **Moana:** Fornecer um ambiente bem agradável para o aluno poder se expressar usando a segunda língua. Acho que mais o diálogo, forçando mais o diálogo...

[348] **Ariel:** Ser tipo, não sentir vergonha ao falar, não discriminar a variedade...

[349] **Meirda:** Usar recursos também tecnológicos porque nós somos muitos...

[350] **Professor Alex:** O recurso que poderia entrar em qual esfera?

[351] **Mulan:** Nas instituições...

[352] **Professor Alex:** Em termos de deveres?

[353] **Mulan:** Sim.

[354] **Professor Alex:** O que mais? Seriam aspectos nossos próprios quando professores de línguas estrangeiras e ou língua materna.

[355] **Flora:** Ah, acho difícil porque os dois conversam muito tanto geral quanto de língua são muito parecidos...

[356] **Mulan:** Mas curso de capacitação não existe.

[357] **Professor Alex:** Seriam esses elementos agora, como eu disse no início, são dois objetivos principais que me fizeram propor esse momento de discussão. Um

deles, o principal, é justamente cobrirmos, ou tentarmos cobrir, uma lacuna em relação a insuficiência na discussão do elemento da ética em curso de formação inicial de professores de línguas. Como eu disse, não só estrangeiras, visto que o Professor Almeida Filho já identificou com o estudo documental dele que ele percebeu que o curso de formação inicial de professores não discutem, pelo menos em suas grades dos cursos, a relação da ética, ou seja, a ética nossa ela é muito mais norteadada em termos práticos, aquilo que julgamos ser correto, ou não, do que em termos prescritivos, por exemplo, o que vocês propuseram, vocês tiveram como base o que vocês leram, leituras teóricas, que vocês fizeram no decorrer desses quatro anos ou com base na prática que vocês tem até então ou ambos?

[358] **Alunas:** Prática.

[359] **Professor Alex:** Principalmente a prática?

[360] **Carolina:** Sim.

[361] **Professor Alex:** Percebem que a nossa ética é muito mais norteadada no nosso campo, que o profissional em si, por meio da nossa prática. No entanto, a nossa prática local, Paraná/Londrina/Uel, pode ser diferente da prática de São Paulo/Capital, que pode ser diferente da prática de professores de línguas do Acre e assim todos os Estados. Mesmo na própria cidade. Então, é por isso que o meu segundo objetivo, que espelha uma consequência desse primeiro, com minha proposta de pesquisa, que é justamente tentar construir um documento, de escopo nacional, que responda a algumas dessas demandas. Assim, eu gostaria de convidar vocês para participarem da minha pesquisa, enquanto participantes. Como aconteceria? Essas produções que vocês fizeram, se vocês me autorizarem, eu analisaria com outras produções, que eu estou desenvolvendo em outras universidades estaduais, em outros cursos de línguas, também. Ao analisar essas produções, eu gostaria de fazer uma síntese dos elementos e transpor eles para um único documento, que seria a minha versão do código de ética. Ao fazer isso, eu compartilharia essa minha versão com vocês para que vocês opinassem, falando “olha, realmente aqui eu vejo que você incorporou o que nós discutimos”, ou discordando. Eu enviaria as cópias do que vocês produziram hoje para vocês acompanharem e poderem reagir: “olha não os planos”, “não quero mais falar isso não”, “queria tirar e acrescentar isso”, ou seja, isso seria um papel ativo em relação a como ficará a versão final do documento. Meu trabalho seria mais para mediar entre essa produção inicial e de vários outros contextos para convergir em um único relato

e vocês teriam parte de atuação na edição desse último relato. Então, seria nesses momentos principais. Minha pesquisa tem três fases. A primeira fase é essa, a proposta de uma nova minuta. Aí, nas outras fases, se vocês quiserem, podem participar da segunda fase. Nessa, é um instrumento nacional sobre o conceito de ética professoral, aí é com professores de diferentes níveis de atuação desde a educação infantil até a universidade. Na terceira fase, o meu propósito é pensar a aplicabilidade e representatividade do código de ética com representantes de professores, por exemplo, associações profissionais, alguém do Ministério da Educação, para entender a aplicabilidade de um documento dessa natureza em todo território nacional, tendo em vista todos os estados e os contextos. Para formalizar a participação, caso vocês queiram, eu trouxe um TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). Caso vocês aceitem participar, eu irei transcrever as falas de vocês. Caso vocês não aceitem participar, eu irei suprimir as falas de vocês. Então, consequentemente, caso vocês não aceitem participar, vocês não receberão, por exemplo, o meu e-mail com a possibilidade de fazer a edição na versão final. Vocês iriam receber um e-mail dizendo “aqui está a minha versão da minuta” para vocês terem ciência, mas mesmo que vocês não aceitem participar da pesquisa, vou procurar compartilhar a versão final para vocês poderem fazer sugestões. Alguma dúvida? Pergunta? Não? [Silêncio] Bom, caso vocês tenham alguma dúvida, vocês podem me contatar durante quatro anos.

CONTEXTO A: OFICINA 7 (INGL)

[Apresentação da proposta inicial não foi gravada]

[362] **Luiz:** É que é uma influência, tem a ver com a integridade do professor dentro de sala de aula por ele mal conseguir praticar nada ali. Ele surta lá dentro [da sala de aula] e a ética vai tudo para o ralo.

[363] **Professor Alex:** Ok. Agora, eu queria que vocês viessem um de cada dupla à frente para podermos começar as apresentações e eu gostaria que vocês lessem para os colegas suas propostas para o código de ética. Então, a gente conversasse um pouco e que vocês explicassem o porquê que vocês propuseram esse elemento, porquê que vocês o consideram importante e aí, depois, ao final, a gente pode tentar fazer uma síntese de quais são convergentes e quais elementos vocês concordam, quais são mais peculiares. Ok?

[364] **Lelê:** Bom, eu coloquei Direitos: “apoio psicológico e pedagógico” de cara. Então, o professor deveria ter um acompanhamento psicológico, eu acho, que também entraria nesse o médico, no geral, “espaço, sala material e a remuneração”. Dê uma remuneração que de para ele pagar um [frase incompleta] se o governo não dá o SUS [Sistema Único de Saúde], teria que pagar o que ele merece pelo trabalho. “Tempo para desenvolver seus deveres”, “respeito”, “treinamento pedagógico”. Então, tanto uma graduação quanto um aperfeiçoamento, além da graduação. “Liberdade ideológica”, na verdade, metodológica. Então, focando a emancipação tanto dele [professor] quanto dos alunos, e aí eu coloquei Freire e autonomia; isso seriam os direitos. Os deveres do professor: “responsabilidade docente”. Então, o comprometimento com o trabalho, cumprir com o conteúdo programático de disciplina, acompanhar o desenvolvimento dos alunos *control awareness*. Então, “respeito pelo contexto sociocultural do aluno só se a classe, histórico e o passado o que levou ele ali e a cultura também e “respeito e cuidado ao educar”, eu acho que bem geral assim, mas acho que são coisas mais importantes. E proibições, eu só coloquei uma que seria é “proibido qualquer tipo de violência”, e aí entra a moral, a verbal, a física, a psicológica e sem nenhuma repreensão ideológica aos alunos, tanto do externo, do estado contra o professor, então entraria também no direito tanto do professor para com o aluno com os pais com a escola nenhum tipo de violência e nenhuma repressão ideológica tanto do estado quanto o do professor para com o aluno.

[365] **Professor Alex:** Obrigado.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[366] **Lorrana:** Direito a gente colocou “respeito”, “exercer sua profissão sem ser discriminado”, “expressar seus pensamentos e questionamentos” e “condição digna de trabalho e remuneração” e “tempo de estudo e pesquisa remunerada”, porque os professores, assim, a gente estava até comentando, que ela nem olha as atividades, mas as atividades são para o planejamento, mas não tem assim um tempo de...

[367] **Sofia:** Nem dá tempo de planejar tudo, né? O tempo que a galera tem hoje em dia é só para dizer que têm, mas assim....

[368] **Lorrana:** E também tem aqueles períodos de formação, que eles quase sempre participam, que alguns colégios tem. Assim, será que as professoras vão também para esses [encontros de formação]? Talvez colocá-los como dever; talvez, não pensei que ia ser agora, talvez não sendo como dever, mas ele poder participar dessas oficinas que ocorrem, porque algumas delas ocorrem, mas eles [professores] não voltam

também. Nos deveres, nós colocamos “respeitar direitos de seus alunos e de colaboradores da instituição da qual está vinculado”, “exercer sua profissão com excelência e coerência, articulando a teoria com a prática” e “lutar pela expansão do ensino de línguas no Brasil”.

[369] **Sofia:** A gente falou de Proibições: “se comportar de forma agressiva com alunos e ou com os colaboradores da instituição”, “expor alunos ou colaboradores também sem consentimento” e “obrigar, por quaisquer meios, os alunos”. A gente pensou mais nos alunos, mas acho que isso vale para colaboradores, também, a concordar com suas convicções, políticas, ideais morais e religiosos.

[370] **Lorrana:** Daí para construirmos isso, demos uma espiada nos outros códigos [de ética], que já existem, tanto o da medicina, da psicologia, quanto o da pedagogia, para podermos, mais ou menos, ver como se comporta a redação lá.

[371] **Sofia:** Porque, assim, na hora que a gente vai escrever, dá aquele branco; tipo, “nossa nunca vi um negócio desse na vida”. Aí, quando a gente foi lendo, foi tendo umas ideias e foi fazendo mais sentido.

[372] **Professor Alex:** Não é algo tão distante de nós. Só tem que representar nossas práticas, nos seus mais variados contextos...

[373] **Lorrana:** Acho que conhecer o gênero [textual].

[374] **Professor Alex:** Sim. “Colaboradores” vocês entendem o que? seriam os...

[375] **Lorrana:** Seriam os pares, seriam todos os integrantes da instituição, no caso, desde que estejam dentro da instituição...

[376] **Sofia:** Aluna de administração sugeriu o termo.

[377] **Professor Alex:** Ou seja, é possível então acoplar de certo modo professor com os pares?

[378] **Lorrana:** Sim, com certeza. Eu acho que todos eles meio que estão ali envolvidos. É igual o professor, ele vem dar aula, mas se não tiver aquela pessoa que fez a manutenção dos equipamentos, que estava ali e que estava ajudando, de certa maneira, como que vai conseguir né.

[379] **Professor Alex:** *Thank you.*

[Todos aplaudem a exposição oral]

[380] **Luiz:** Ó, visando não abrir brechas para políticos safados já venho falando para deixar bem claro ter sua integridade física e mental garantida isso inclui qualquer coisa que vem atingir o professor. Porque eu já vi muitos professores afastados por pressões psicológicas tomando remédios, professores que têm as latas de lixo

jogadas em suas cabeças; eles [alunos] as deixam em cima da porta. Tachinhas embaixo do banco. Coisas terríveis. Sou egresso de colégio público. Direitos: “acesso a recursos multimodais”, ou seja, ter recursos, [como, por exemplo,] um *Datashow*, um notebook público. Aí, o professor da exatas, ele traz só o *pendrive*, recursos de áudio e vídeo.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[381] **Luiz:** E essa palavra alinhado que dizer que se não se conversar sobre o que está aqui, não pode. Então, tem que estar tudo alinhado, tem que estar tudo conforme e com concordância da gente. Aí, próximo, deixei bem descrito, “ter salários para ter uma vida confortável, segura, que é a questão da segurança e que consiga prover do sustento próprio e seus dependentes”, que isso significa eu não coloquei assim. Prover sustento da família para não dar aquela má interpretação sobre o que é uma família. A gente nem vai entrar nessa polêmica. Então, é o que é sustento próprio de quem é contratado, no caso, o professor e de quem ele sustenta seja cachorro, periquito, papagaio, uma mãe, duas mães, entendeu? Só que ele que sustenta ele que tem o salário compatível, sim, lógico, sem exagerar. Aqui embaixo, daqui eu que descrevi “seguro de vida, plano de saúde com boa qualidade e que siga os mais altos padrões internacionais, plano dentário, auxílio transporte e vale cultura” também é importante para eles. Para os deveres: a gente colocou quais as necessidades dos alunos sempre considerando também o contexto social e econômico e tal e ver lá o que seria de mais necessidade e implementar isso na hora de ensinar e tudo mais considerar também a classe também que eles estão ter os cuidados de lidar as classes sociais de uma forma respeitosa mas, “utilizar linguagem verbal e gestual que não comprometa a integridade física e mental do aluno”. Ele já então cuidado com os gestos e com as palavras. Pensar bem também, e já falando da integridade física, “não utilizar recursos tecnológicos fora do contexto de aprendizagem ou para o uso pessoal”, ou seja, focar, enquanto estiver na sala de aula e evitar se distrair com outras coisas. Se não, desmotiva até o aluno, mas os alunos querem aprender, por exemplo, no *Whatsapp*, falando “espera, aí, só estou vendo uma mensagem”, que eu já vi professor fazendo isso: “espera aí, vou atender uma ligação” e, às vezes, nem é coisa importante, mas atende. Se for urgente, por isso a gente escrever os deveres, para não entrar naquela questão é proibido, porque se for necessário, pode. Daí vai do bom senso e da ética do professor. Aí proibições: “descumprir com as leis federais estaduais e municipais no [inaudível] de ações ou praticas que são passíveis de

condenação, segundo a lei e constituição federal, ou seja, tudo que vai contra a lei não pode. Não é porque está dentro da escola que vira terra de ninguém. Então, ao estar dentro da escola, tem que respeitar a constituição, respeitar as leis e elas já tem penas prontas para as atitudes.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[382] **Luiz:** É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[383] **Professor Alex:** Quando vocês elaboraram esses elementos, vocês pensaram em algum, ou alguns, contexto(s) específico(s)?

[384] **Luiz:** No caso, eu vi bastante na minha cabeça, bastante contexto público, que eu tive mais contato em toda minha vida quer dizer, é o que eu tive...

[385] **Professor Alex:** Mas quando você estava escrevendo não diretamente.

[386] **Lorrana:** Não. De uma forma geral.

[387] **Sofia:** Público.

[388] **Professor Alex:** Público, educação básica?

[389] **Sofia:** A gente, acho que na hora, assim, eu, pelo menos, estava pensando em fazer sobre instituições escolares. Achei que ia ser complicado porque tem as públicas e as particulares. Então, eu acho que, de certa forma, sim, mas pensando no professor, tem que ser uma coisa mais geral porque para o professor de línguas não necessariamente em um contexto público.

[390] **Professor Alex:** Sim, porque esses elementos, vocês acham que eles são aplicáveis a todos os contextos imagináveis? Vocês conseguem imaginar agora, esses elementos que temos, aplicáveis a todos os professores de línguas?

[391] **Sofia:** Eu acho que algumas instituições privadas teriam um viés ideológico, mas tipo a [nome de instituição superior privada suprimido] e o [nome de instituição básica privada suprimido], uma escola que tem, não sei se é, enfim ... é um colégio que tem um viés. Então, enfim, eles vão ter essa ideologia, provavelmente vão reprimir ações que vão contra esse viés ideológico. Então, esse código de ética teria que se aplicar a todas as instituições.

[392] **Professor Alex:** A todas as instituições. Exatamente...

[393] **Lelê:** Mas aí, será que elas seriam essas instituições elas te obrigariam a você a ter uma percepção a seguir uma linha religiosa...

[394] **Lorrana:** Aí você vai escolher colocar seu filho lá.

[395] **Sofia:** Também tem essa questão...

[396] **Lorrana:** Porque, por exemplo, iam arrumar a maior briga, entendeu?

[397] **Lelê:** Acho que essa é a questão.

[398] **Sofia:** A gente, por exemplo, tinha culto várias partes do ano, mas, assim, quem não quisesse ir não precisava. Eu lembro que teve uma época que tinha um estudante que era muçulmano. Ele estudava lá e tinha liberdade [para não frequentar os cultos], até porque ele tinha, eu acho, que são cinco vezes no dia, que ele tem que orar virado na direção da Mecca. Ele tinha que sair da sala para fazer isso todo dia, mas eu acho que quem estudava com ele disse que ele só ia. Assim, era tranquilo nesse aspecto, mas eu não sei se todos os colégios são assim.

[399] **Luiz:** Olha, eu acho que a questão da discriminação, essas coisas, que a gente está discutindo, mas isso não é nem questão de apoiar, ou não, uma causa, mas é respeito. Eu já vi muito religioso que sabe respeitar. Eu admiro, tanto católico quanto evangélico. Tem católico que sabe exercer sua religião sem reprimir o outro, sem dizer, tacar, dar de dedo na cara e dizer você é um pecador...

[400] **Lelê:** Eu acho que é uma questão ética. Realmente vai da pessoa, mas o que me pega muito nessa questão, por exemplo: tá, eu coloquei meu filho em uma escola católica e eu estou querendo que ele tenha essa formação. Até onde o código de ética vai? Porque se ela for uma instituição privada, você escolhe colocar seu filho lá, diferente do que seria uma instituição pública.

[401] **Sofia:** Mas eu acho que talvez essa questão a gente estava tentando pensar em um nível institucional, entendeu? Tipo assim, a questão é não proibir se tem meu filho eu sou muçulmana e meu filho muçulmano e eu quero que ele estude no libanês. Eu acho que seria antiético se eles não aceitassem a matrícula. Agora, sobre a forma com que ele for ser tratado lá dentro, eu acho que vai da ética e do caráter de cada um, entendeu? Tipo assim, as pessoas que trabalham lá que tem que ter essa noção.

[402] **Lelê:** Mas é instituição, também.

[403] **Sofia:** Sim, mas é isso que eu falei instituição com instituição. Assim, a gente aceita todos que vão. Não estou dizendo que não é importante, mas é uma coisa que não tem como documento controlar, eu acho. Controla, até certo ponto.

[404] **Lelê:** Foi o que eu pensei. Aí está lá o aluno muçulmano. Ele não sofreu preconceito de pares em momento algum, provavelmente.

[405] **Sofia:** Poderia ser dentro da instituição ou fora da instituição, poderia acontecer em qualquer instituição.

[406] **Lorrana:** Penso que ele nem poderia ter esses momentos [para orações] que ele teve na [escola] particular.

[407] **Lelê:** Entendeu? É algo do professor

[408] **Sofia:** Eu acho que não é bem assim. Acho que existem coisas que tem que ser igual para todo mundo porque senão, não teriam regras; é nisso aí que a gente tem que chegar: na parte que não tem variação para você, para mim, para o Luiz...

[409] **Luiz:** Eu não me lembro como que chama isso, mas, por exemplo, direito tem as leis, tem a constituição e tem as leis que são locais, sabe? Que já são do costume de um povo, tem umas coisas que são assim, até, por exemplo, em cartório. O cartório tem práticas que ele segue como se fossem leis, mas não são escritas. Isso é igual a parte de simbolismo. Inclusive, eu pensei nisso: colocar no municipal, no estadual e no federal porque, de repente, deve ter uma variação de uma cidade para outra. Por exemplo, Foz do Iguaçu tem muitos muçulmanos. Então, ali, se você, tem uma lei municipal em que ele regulamenta a conduta de um profissional ao se deparar com um muçulmano, então você já tem um suporte para saber como conduzir porque é muito complexo. Você tem uma fé, outros nem tem uma fé ou acreditam em alguma coisa. Então, a gente está diante de uma situação e temos que ter o preparo. Ele tem que ter, talvez, o treinamento. Ele tem que ter um workshop, não sei, alguma coisa assim, uma ideia geral...

[410] **Professor Alex:** Dois aspectos que vocês mencionaram em relação a diversidade. A gente focou no aspecto religioso das instituições. Como se diz, o estado é laico, mas os atores sociais [cidadãos] que compõem o estado, nem todos. Grupos se reúnem e formam instituições, que representam um valor ideológico. Muitas das pessoas acabam participando dessas [instituições] sem perceber, claramente, o valor ideológico [delas], por exemplo. Quando pais escolhem uma instituição escolar pensando somente no nome, atrelado a qualidade do ensino, e, às vezes, sem perceber o valor ideológico que permeia tudo aquilo. Outro exemplo: quando você pega uma *headline* de uma escola, “educação cristã, ética e humanizadora”. Isso já diz muito sobre como vai ser formado [o aluno], quais são os parâmetros em que eles querem chegar. Outro aspecto que você mencionou em relação aos contextos específicos. Pensando em municípios, pensando nessa diversidade, nós podemos ter não só em nível nacional, mas, também, em nível estadual, municipal, ou dentro da própria instituição. Como a Lelê disse: “não seria melhor cada um elaborar os elementos que considera caros a um professor de línguas?” porque a nossa ética é

intrínseca, ou seja, mesmo dentro do nosso curso de Letras, nós temos um programa de curso muito bem delineado, mas nós podemos nos formar com uma ética e com concepções do que é certo e do que é errado para o professor completamente distintas, um exemplo...

[411] **Sofia:** A questão da ideologia, ela vai para qualquer instituição. Tipo porque a gente tem exemplo de várias escolas que tem o termo “cristão” na *headline*, mas poderia ser muçulmano ou budista, sei lá, podia ser qualquer coisa. Poderia ser uma ideologia do mesmo jeito assim até que ponto né, é complicado...

[412] **Professor Alex:** É só percebermos o efeito discursivo de, por exemplo, do cristão, *headline* quando nós nos deparamos com outros contextos que não só a questão do muçulmano, a educação muçulmana, mas como nós não temos outro para contestar. A gente toma essa versão de realidade como natural, como curso natural das coisas, que nem sempre ou quase nunca, é... Pensando nesses contextos mais micros, não só os individuais, mas regionais, na minha proposta de pesquisa, eu busco expandir essa dinâmica que fizemos [hoje] para todas as universidades estaduais do estado, que são sete, de modo que eu consiga capturar as impressões diversas, em relação a ética professoral Assim, nós conseguirmos, de certo modo, conversar, enquanto professores atuantes em um único estado da federação, ou seja, faltaria lá vinte e tantos estados ainda para nós pensarmos em toda essa diversidade educacional. Enfim, na minha pesquisa, proponho só o Paraná, mas uma pergunta que eu gostaria de fazer para vocês é: “Vocês pensam que esses elementos que vocês propuseram são próprios só de professores de línguas ou nós poderíamos pensar esses elementos para professores, no geral?”

[413] **Luiz:** Professores no geral.

[414] **Lorrana:** Professores no geral.

[415] **Professor Alex:** É possível, ou é necessária, a elaboração de um documento próprio para professores de línguas? Porque nós também não temos um código de ética para professores no geral.

[416] **Luiz:** Eu creio que sim.

[417] **Lelê:** Acho que não necessariamente um exclusivo para professores de línguas, para professores, no geral, sim, com certeza... Porque acho que daí entraria a ética, por exemplo, ok o que seria específico de um professor de línguas. Então, porque que precisaria de um só?

[418] **Professor Alex:** Exato. O que nos distingue dos outros [professores]?

[419] **Lelê:** Sotaque, respeito com o sotaque, respeito com a variação linguística, respeito a...

[420] **Luiz:** Vestimenta local...

[421] **Lelê:** Ok, mas, isso não é linguístico, mas isso diz respeito só a língua, isso seria só para o professor de línguas...

[422] **Luiz:** Então, mas o processo de língua vai se deparar com um monte de gente e de outros lugares talvez...

[423] **Sofia:** Mas o professor de Sociologia também, o de Matemática, o de Filosofia também, o de Física também; todos estão na educação. Todo professor de língua, só de língua, ele vai dar aula onde? Na instituição que tem os mesmos a não ser que seja um professor particular, mas uma instituição com muitos professores, se é uma instituição que é multicultural que tem pessoas de vários lugares, esses professores também vão lidar com essas pessoas.

[424] **Luiz:** É que se a gente for, como é que fala... mais para o micro é que, por exemplo, o micro a gente vai lembrar que cada profissão tem uma parte que é muito diferente, por exemplo, professor de física é uma prática que vai mexer com um monte de elementos, entendeu? O professor de química, se tiver um laboratório...

[425] **Sofia:** Eu não entendi, qual que é a relação...

[426] **Luiz:** É que aí vai abrir mais questões sabe...

[427] **Sofia:** É que ele não está pensando em um professor como da educação base [geral]...

[428] **Lelê:** Não, mas no caso da cultural o que você falou se é um aluno de uma escola professor de química também não vai ter que lidar a questão cultural dele...

[429] **Luiz:** Então, mas é que porque se o professor de química já chega questionando não também tem que ter, mas eu digo professor de línguas que o mundo já fala sobre a cultura, então já vai lá para ensinar as formas...

[430] **Sofia:** Sim, mas, por exemplo, vamos pensar: se a gente vai colocar um código só para professores de línguas e a gente só coloca essa questão de diversidade cultural, então quer dizer que no código de todos os professores...

[431] **Luiz:** Não, pode compartilhar códigos semelhantes, mas também precisa ter códigos específicos, sabe...

[432] **Sofia:** Será que precisa mesmo?

[433] **Luiz:** Porque tem muita diferença, por exemplo, professor de educação física, ele é um professor, mas ele vai também, quase que entra na parte de corpo humano,

assim como o povo da área da saúde. Então, ele vai entrando em outras áreas tem processo...

[434] **Sofia:** Como que você acha que...

[435] **Luiz:** Tem que ter vários [códigos de ética], que são parte do Brasil. Coisas que são comuns e que tem as particularidades...

[436] **Lelê:** É, eu acho que na questão da língua do professor de línguas, entraria essa questão de sotaque, variação linguística, ética, da religião. Só que eu acho, da mesma forma, eu acho que isso entra em diversidade cultural. *Cultural awareness*

[437] **Sofia:** Até porque essa questão de respeito a sotaque, essas coisas, é uma coisa que a gente fala desde a graduação, espalhada em varias matérias, em vários momentos, esse tipo de coisa, eu acho, que formação a licenciatura de cada área consegue cobrir bem. Esse tipo de especificidade, então, pensando em um documento que seja para todo mundo, acho que...

[438] **Luiz:** Vou te dar um exemplo bem horroroso para você conseguir entender os professores de biologia...

[439] **Sofia:** Não, eu entendi o que você quis dizer eu só não concordo com o que você falou, mas eu entendi perfeitamente o que você...

[440] **Luiz:** Para dar o exemplo, professores de biologia, o que eu não vejo muito comum na escola pública. Uma amiga minha lá do [nome de instituição básica pública suprimido] que trabalha comigo no [nome de instituição básica pública suprimido] eles têm aulas nos laboratórios para estudar os coelhinhos...

[441] **Sofia:** Sim, eu já tive essa experiência...

[442] **Luiz:** Assim, na Medicina, nas áreas de saúde, tem regulamentação. Você não pode fazer o que você quiser, como sair abrindo qualquer bicho. “Ah, quero um cachorrinho da Lelê. Vou usar ele para experimento”. Não é assim. Agora, os professores, com o regulamento, só um exemplo, qual regulamentação que eles seguem o que que controla isso? É essa minha preocupação. Eles deixam um negócio muito geral. Alguns professores de outras áreas vão se aproveitar, por exemplo, na área de educação física, o professor tem muito mais contato a questão física aí já tem que focar um pouco mais para ele não ficar assediando, por exemplo, né... Isso, daí já entrou entendeu.

[443] **Sofia:** Entra dentro de outro... Acho que nem precisa colocar isso no código [de ética] específico de professores, que eu acho que isso é um código de ética assim todos os outros...

[444] **Luiz:** O problema de dizer que é geral os profissionais vão alegar que não é para ele ou que não é para aquela pessoa. Eles podem começar a defender o que não é...

[445] **Sofia:** Quando a gente entra em termos digamos assim legais das coisas, a partir do momento que você é professor, existe um código tipo ético de professores, aquele código se aplica a você. Assim como um médico que tem um código de Medicina que se aplica a todas as especialidades, então neurologista, ginecologista, endocrinologista, pediatria; todo mundo segue aquele código, entendeu?

[446] **Luiz:** É ter conduta adequada. Só que, infelizmente, não é assim. A gente procura brechas, tem gente que suborna...

[447] **Lelê:** Sim, mas vocês aí... Luiz mas aí é a ética do indivíduo...

[448] **Luiz:** A de Curitiba, a de Curitiba tinha um esquema. Um esquema de corrupção mesmo com o código de ética, às vezes, o esquema dela era de ganhar dinheiro...

[449] **Lelê:** Se ela tivesse um código de ética só para a profissão dela, assim ela era a pessoa que...

[450] **Luiz:** Acho que era enfermeira, chefe ou algo assim.

[451] **Sofia:** Tá, então, vamos pensar se ela fosse pediatria. Você acha que ela não teria esse esquema de corrupção se ela tivesse esse código de ética só de Pediatria?

[452] **Luiz:** Não, é que eu digo, assim, justamente por ter esse código que ela pode saber porque quando descobriu eles usaram justamente essas diretrizes para condenar ela.

[453] **Sofia:** Sim, mas é isso justamente que a gente está falando: precisa das diretrizes.

[454] **Luiz:** Só que também você não tem a lógica da interpretação e da defesa de quem tem dinheiro para ficar...

[455] **Sofia:** Então, mas a lei todinha é passiva de interpretação, é assim que advogado ganha dinheiro, entendeu? Qualquer coisa na instituição é passiva de interpretação. Então, é questão de ponto de vista. Eu entendi seu ponto de vista, mas eu não concordo. Porque é uma questão que se for pensar por interpretação, qualquer coisa é passiva de interpretação; a Bíblia é passiva de interpretação. Então, assim, acho que não tem necessidade de ter especificamente para essas coisas, mas acho que tem a necessidade de ter o documento sim; acho muito importante...

[456] **Professor Alex:** Quando nós pensamos na especificidade dos elementos que virão a compor um código de ética, código de ética de professores, sem ser especificamente de línguas, é como vocês mencionam. Vocês olharam outros códigos

de ética para pensar em como redigir os elementos em relação ao gênero [textual] código de ética. Quando nós pegamos outros códigos, de outras profissões, a maioria deles é sucinta, eles são objetivos e, por exemplo, quando a gente fala respeito, esse direito já está claro para eles, que caracteriza ações ou práticas respeitadas ou desrespeitadas por N fatores por N elementos. Então, a gente deveria ficar dando exemplos. Por exemplo, no código de ética não tem exemplos para ilustrar a descrição dos elementos. Eles devem ser claros o suficiente para serem entendidos por todos letrados e que atuam naquela profissão. Então, exemplos não entrariam para a gente ter que falar em termos amplos, que fossem aplicados a todos os contextos. Por exemplo, garantia de respeito, responsabilidade docente, enquanto dever, isso aí já precisaria estar, identitariamente, marcada na nossa profissão o que seriam essas nossas responsabilidades enquanto professores? Imagina se nós criássemos esse código e colocássemos uma listinha. Todas essas aqui são nossas responsabilidades aí poderia vir, por exemplo, na secretaria da educação, o ministro da educação chegar na sua sala de aula e falar assim “eu estou aqui com sua lista de responsabilidade, professor”. Desculpa vi algo de errado e vou ter que te reportar para o conselho. Então, ao mesmo tempo que pode ser vantajoso em alguns casos termos algo tão explícito e especificado, às vezes, pode, talvez, nos desfavorecer...

[457] **Lelê:** E pode não se aplicar o contexto...

[458] **Professor Alex:** Exatamente. Aí, por não se aplicar ao contexto pode ser o argumento de não adoção...

[459] **Lelê:** Por exemplo, não faz sentido na EJA [Educação de Jovens e Adultos] eu ficar pedindo para o aluno escrever cada palavra em inglês certinha, pedir para ele diferenciar o H sendo que nem letrado na língua materna ele é; e isso está na minha responsabilidade como que eu faço meu trabalho, compenso isso e aí eu vou e discuto totalmente sobre diversidade cultural.

[460] **Sofia:** Também tem a questão metodológica, ela é um problema também. Por exemplo, se isso estivesse em um código de ética, teria várias franquias de escolas particulares, tipo assim, porque você... eu trabalhei na [nome de franquias de escolas particulares] durante um tempo e lá também tem o método dela. Então, se ela for dar liberdade para os professores escolherem o método, acabou a [nome de franquias de escolas particulares], entendeu? Assim vira uma escola de inglês normal. Então, eu fiquei pensando: só eu não concordo com o método deles, mas funcionou para mim e funciona para um monte de gente. Assim, funciona para mim

até certo ponto, mas, enfim, eu fiquei pensando: se entrasse no código de ética, daria muito problemas nessas escolas, que tem uma metodologia pré-definida, digamos. Como é que iria fazer para auxiliar isso?

[461] **Lelê:** É que eu acho que o código não é para ser tão específico mesmo...

[462] **Luiz:** Mas a gente até argumentou, lembra? Que você falou sobre isso, sobre ter autonomia para escolher a metodologia, desde que se alinhe com os deveres e direitos.

[463] **Sofia:** Sim, mas é porque está relacionada à instituição, entendeu? Às vezes, não é uma coisa que tem a ver com os deveres e os direitos. Como eu falei, a [nome de franquia de instituto de línguas suprimido] tem um método predeterminado, se você for trabalhar na [nome de franquia de instituto de línguas suprimido], você não tem liberdade de escolher como dar aula, não; você tem uma aula predefinida tipo para você. Se a gente colocar isso como dever, direito você tem a liberdade a gente já teria uma franquia que estaria cerceando essa liberdade, daí a gente vai fazer o que com essa franquia, entendeu? Com essa e com as outras, não é só a [nome de franquia de instituto de línguas suprimido], até que eu sei a maioria é assim. Então, eu acho que deveria acontecer, mas o problema...

[464] **Lelê:** Eu acho que a liberdade metodológica é um direito único...

[465] **Luiz:** Ah, mas aí teriam que se adaptar à nova realidade, novo mundo, eles teriam que ...

[466] **Lelê:** Porque o que funciona para Sofia... existe um grupo social que entende metodologia e funciona para aquele grupo social e aí você foge de toda a ideia, mas a diversidade...

[467] **Sofia:** Talvez essa liberdade metodológica estivesse no código das instituições...

[468] **Lorrana:** Na parte das instituições e aí os professores se alocam de acordo com o que eles escolheram trabalhar na [nome de franquia de instituto de línguas suprimido]. Então, você vai seguir o método da [nome de franquia de instituto de línguas suprimido], você escolheu trabalhar no [nome de franquia de instituto de línguas suprimido]. Então, você vai seguir o método do [nome de franquia de instituto de línguas suprimido].

[469] **Luiz:** Mas dizendo isso no código não está abolindo o método antigo. Outra coisa, se eles consideram o método importante, é através de diálogos, através de reuniões, através de conversas, que eles vão convencer...

[470] **Sofia:** Luiz, eu trabalhei lá durante um ano e meio, não existe dialogo, não existe conversa, mas a questão é que toda a franquía gira em torno da aula sendo daquele jeito, entende? É isso que eu estou falando. A partir do momento que você tira aquele método, você fala “professor, pode escolher o jeito que você vai dar aula”. Você acaba com a identidade da franquía inteira.

[471] **Luiz:** Não, mas eles bem que podiam fazer como as leis do ..., por exemplo. Estou dando exemplo, aí você vai lá e tem o que tem as leis que são. Às vezes, podem mudar, sei lá, mudar, alterar essas cláusulas. Seria, mais ou menos, isso a proposta, ou seja, elas teriam as cláusulas. Assim, de conduta ou de metodologia assim poderiam ser.

[472] **Sofia:** Eu acho que essa é uma, acho que é tudo o que eu falei, é válido tudo isso. Seria um direito, na verdade, metodológico, mas acho que entra mais na questão de instituição do que na questão de professor. Porque o professor tem que se adequar à instituição, em que ele está trabalhando, entendeu? Então, você dá liberdade para a instituição escolher e aí o professor escolhe a instituição de acordo com qual método ele concorda mais...

[473] **Lelê:** Eu trabalhei na [nome de franquía de instituto de línguas suprimido] e eles também tem um método, não é tão explícito quanto o da [nome de franquía de instituto de línguas suprimido], que você tem que seguir o livro.

[474] **Luiz:** Dá um exemplo prático.

[475] **Lelê:** Eu posso te dar um exemplo.

[476] **Sofia:** Posso explicar para você. Acho muito importante, da mesma forma, que a gente está pensando que cada franquía tem uma metodologia específica ou não, não tem que ter uma metodologia específica, quando se fala que tem que ter uma, que não pode ser mudada. Então, a gente tem que ter uma metodologia para tudo que a gente está cerceando ideologicamente da mesma forma.

[477] **Luiz:** Não para tudo. Alguém falou sobre o que manter a identidade da instituição, que poderia ser perdida, quando falei sobre dar total liberdade de escolha de metodologia.

[478] **Lelê:** E eu acho que essa questão que é problemática, porque nas instituições públicas, o professor é o detentor da metodologia é ele quem escolhe que jeito ele vai dar aula.

[479] **Sofia:** Sim, mas não deixa de ser uma liberdade da instituição. A escolha da instituição é o professor quem decide, entendeu?

[480] **Lelê:** Sim...

[481] **Lorrana:** Acaba ficando na mesma...

[482] **Sofia:** Ó, lá na [nome de franquia de instituto de línguas suprimido] funciona assim: literalmente, a aula inteira tem 50 minutos da aula. Você tem que fazer e como fazer. Então, os cinco primeiros minutos são de *warm-up* e você pode escolher, dentro das opções que eles te dão. O resto da aula é áudio e livro. Você tem os *drills* no livro do professor que, na verdade, é a mesma coisa que o aluno ficou repetindo 45 minutos. Você vai parar o aluno porque você tem cinco minutos para ficar com cada um. Às vezes, mais, dependendo de quantos alunos tiverem na sala e nisso vão ser 50 minutos. Caso o aluno termine os *drills* dele antes de dar os 50 minutos, você pode dar atividades extras, também são providas pela [nome de franquia de instituto de línguas suprimido]. Então, você tem o livro de atividades extras, se você escolher daquele livro para dar para a criança fazer. E os últimos cinco minutos da aula também é um *closing*, que eles também te dão opções do que fazer. Então, você escolhe dentro das opções que eles te dão e a escola faz todo o *marketing* dela em volta dessa abordagem. O que falei é uma abordagem que hoje em dia a galera torce o nariz, mas funciona para muita gente, entende? Funcionou para mim, até certo ponto, com o inglês. Com o francês, eu estou sofrendo, porque o inglês eu me dava um contexto, que me faltava lá, porque eu gostava muito de ver filmes, entrevistas, músicas. Então, eu ia atrás, procurava tradução, eu fazia as coisas. Passava horas estudando inglês sem perceber que eu estava estudando. Agora, com o francês, é muito mais difícil para mim, porque eu não tenho o mesmo tempo, que eu tinha de quando eu estudava inglês. Então, eu estou pensando. Eu preferia que eles trouxessem o contexto, só que aí é que está essa mudança: eu que tenho que me retirar e ir para uma escola que tem isso.

[483] **Luiz:** Mas essa questão de retirar-se, ela é eu vou puxar para o lado só para a gente perceber é a mesma que dizer que um aluno que é discriminado. Eu estou dando um exemplo, mas é parecido, é a mesma coisa que dizer que ele é excluído, entendeu?

[484] **Sofia:** Mas aí são coisas diferentes, respeito algo que entra em qualquer instituição, agora metodologia é outra coisa...

[485] **Lorrana:** E a franquia, ela existe, qualquer franquia, de qualquer área, você vai ver franquia de comida é todo um procedimento. Para ter uma franquia, você tem todo um procedimento. Tipo, eu vou ter que cortar os legumes dessa forma, eu vou ter que

fazer tal coisa dessa forma e ainda é tudo desse jeito; cronometrado cinco minutinhos para tal coisa, dez minutos para fazer outra coisa. Não sei o que é tudo, cada comida do cardápio é cronometrada da mesma forma, que também uma franquia de idioma você tem um que seguir um padrão.

[486] **Sofia:** Fazer um código de ética para um profissional em gastronomia e você coloca que ele tem o direito de escolher o que ele quer cozinhar. Aí ele chega para trabalhar para no [nome de franquia de comida suprimido] e ele quer fazer comida italiana. Qual é o propósito disso, entendeu? Ele quer fazer comida italiana tem que trabalhar em outro lugar, porque você tira toda a identidade da empresa.

[487] **Lorrana:** Franquia é para isso é para você replicar.

[488] **Sofia:** Eu até compreendo, mas vai de...

[489] **Lorrana:** Por causa da diversidade cultural do Brasil, a gente só pode fazer comida ou ...

[490] **Luiz:** Assim, mas a questão importante é vai da gente manter do que sempre foi ou fazer uma mudança se não foi efetivo até hoje; causar uma mudança...

[491] **Sofia:** Então, tem gente que só adora comida chinesa...

[492] **Sofia:** Disso e todo mundo tem que se libertar. De acordo com Paulo Freire, está todo mundo preso...

[493] **Lorrana:** Aí, vou no restaurante brasileiro e quero comer comida chinesa, será que sou só eu que estou faltando com respeito ou será que é outro que está faltando respeito comigo?

[494] **Luiz:** É totalmente uma coisa assim, muito industrial, a sorte foi que os aplicativos para a maioria foram efetivos foram bons só que assim e se não fosse aí ele manteria aquilo lá...

[495] **Sofia:** O que estou falando para você. Francês, eu estou no segundo ano e eu não aprendi tudo que eu deveria ter aprendido até esse momento, o que é esperado que tivesse aprendido, mas vou fazer o que eu posso: trocar de escola, estudar em outro lugar, mas, no caso, já comprei até o terceiro livro. Então, ou jogo o dinheiro fora ou termino o curso. Aí, depois, eu vou ter que ver se foi erro meu porque eu deveria ter feito uma aula experimental antes de comprar o curso inteiro, eu ia perceber tipo “opa, isso aqui não deu certo nesse idioma”; ou talvez não, talvez só percebesse depois de ter desistido.

[496] **Luiz:** Eu fico imaginando que possamos personalizar tudo o que queremos. Vocês já passaram por isso, querem mudar tudo. É a questão do pagamento, tem

lojas que querem personalizar, tem lojas que querem dizer, assim: “eu não aceito dinheiro”, sabe nenhuma loja nega dinheiro ou negar...

[497] **Sofia:** Luiz, pera. Já me perdi... Eu não entendi essa metáfora...

[498] **Luiz:** Mas eu estou falando assim a questão de querer padronizar tudo, ditar regras ou personalizar. Eu sou a favor da liberdade, a pessoa tem que ser um ser humano vivendo dentro de uma instituição...

[499] **Sofia:** Uai, mas a loja é minha eu decido como eu quero receber o dinheiro...

[500] **Luiz:** A loja é sua, mas você está em um meio social você também atende as outras pessoas, então...

[501] **Sofia:** É, mas, se é eu que posso decidir. Assim, quero receber dinheiro, eu não quero cheque, não quero receber cheque e se você só tem cheque, o problema é seu. Você não vai comprar nada... Assim, porque não é assim quando você entra em uma loja: não pode pagar, só pode pagar em cartão e você tem dinheiro...

[502] **Professor Alex:** As perspectivas de vocês, apesar de diferentes, são pertinentes. A proposta do código de ética que eu decidi estudar esse tópico e ao ter como um dos objetivos de pesquisa materializar uma nova versão do documento, eu, enquanto pesquisador, vou dizer que eu não pretendo com essa minha proposta prescrever como deve ser a atuação de professores ou como devem ser instituições escolares, por exemplo. Entendo que um documento dessa natureza tem que, também, representar as nossas realidades, as nossas práticas e as nossas diferenças, ao invés de traçarmos uma linha e dizer todos tem que pisar nessa linha. Consequentemente, se você está fora dela, você está fora do jogo, não pode ser mais professor. Nós discutimos, principalmente, na nossa área que temos princípio da diversidade, da inclusão tão marcado. Acho que esses princípios também devem ser marcados no documento. Pessoal, só para concluir, como eu disse um dos meus objetivos é também o da pesquisa, por isso que eu também procurei o departamento para que pudéssemos fazer essa dinâmica e aí eu gostaria de convidar vocês oficialmente a participarem da minha pesquisa, da fase um. Ela terá três fases. Na fase um, é a fase em que pretendo sintetizar essa proposta que vocês fizeram. Então, no caso três esferas de professor de que modo podemos sintetiza-la em uma única esfera para professores? Quais elementos são convergentes e nós podemos deixar a redação coesa? Como disse, estou tentando ministrar essa dinâmica nas outras seis universidades estaduais para que tenhamos mais produções, mais vozes, independentemente de diferentes ou não. Caso vocês aceitem participar do estudo,

eu analisaria essas produções de vocês para tentar convergi-las em uma única redação do código de ética. Quando terminar essa redação, nos próximos seis ou doze meses, aí eu compartilharia com vocês, remotamente, a produção de vocês hoje e a minha redação do código de ética para que vocês digam: concordo, não concordo, eu disse isso, mas não quero mais dizer. Então, mude, suprima, inclua, ou seja, daria a vocês os poderes para que vocês alterem a redação. Como eu disse, eu não quero que a versão final seja a minha voz sobre o que outros devem fazer ou como se portar, mas, sim, interpretações nossas, enquanto pares dessa profissão; de como nós entendemos que deve ser a nossa atuação profissional. Caso vocês aceitem participar, eu gostaria que vocês lessem esse documento formal [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido] para deixarmos registrado. Aí, aqui no verso, vocês colocariam o nome de vocês, assinatura e também pseudônimo, caso vocês queiram mudar o nome de vocês, agora é o momento. Também é direito de vocês se desligarem da pesquisa a qualquer momento, quando eu compartilhar com vocês a versão preliminar, por exemplo, vocês podem retirar os dados, ou em qualquer outro momento. Também gravei nosso encontro para que também me baseie nas explicações dadas por vocês.

CONTEXTO A: OFICINA 8 (ESP)

[503] **Professor Sandro:** Ele é muito legal, é uma pessoa muito competente. Ele já leu toda a obra de Foucault e ele tem um recorte filosófico sobre a ética e poder. Eu acho que vocês têm muito a aprender com ele. Bom, eu agradeço a participação, não se sintam envergonhados, perguntem o que quiserem perguntar, aproveitem a interação com ele sobre uma temática bem instigante, que é a ética. Então, eu deixo o Alex com a Professora Andréa que vai aí acompanhar vocês. A gente se vê na terça-feira que vem e aí a atividade vocês vão entregar hoje, entreguem na secretaria.

[504] **Gina:** vai estar aqui para ver?

[505] **Professor Sandro:** Não, na semana que vem, sim. Era para hoje, mas entreguem na semana que vem, certo.

[506] **Jonatas:** Aí dá para revisar?

[507] **Professor Sandro:** Olha, como sou legal, gente, eu sou um fofo. No começo ele vai adorar, mas o mais legal está por vir. A gente, guarda, mais ou menos, uns trinta centavos por dia a partir de hoje para comprar o livro ano que vem. Não, vai fazer xerox não. Assim, gente, trabalha vai guardando trinta centavos por dia no cofrinho. Eu já tenho todo o dinheiro para comprar o livro no primeiro dia de aula. Tchau.

[508] **Professor Alex:** Obrigado.

[509] **Professora Andréa:** Se precisar de alguma coisa, me fala, ok?

[510] **Professor Alex:** Bom, boa noite a todos, depois da apresentação do Professor Sandro, dispenso mais informações sobre mim. O tópico que eu proponho discutirmos hoje é ética professoral, mas eu tenho uma pergunta principal hoje para vocês, no intuito, ao final dos nossos encontros é que vocês respondam essa pergunta para mim. Então, será mais vocês me dizendo sobre um determinado tópico dentro dessa temática mais ampla, que é a ética professoral de línguas, que é o tópico principal dessa dinâmica. Esse tema abordo na minha tese de doutorado, que eu estou desenvolvendo. Nós podemos pensar nessa temática por dois motivos principais. Um deles é quando a gente pensa nos nossos cursos de formação de professores de línguas, independentemente, sejam línguas estrangeiras ou língua materna. Em algum momento, vocês alunos de terceiros e quartos anos, em algum momento dos cursos de vocês, vocês discutiram, em sala de aula, em alguma disciplina, o componente da ética do professor? Vocês se lembram de alguma leitura, de alguma discussão... Sim ou não? Especialmente o componente ético. Não tem certo ou errado, ok? Vocês se lembram de ter discutido ou não. [Alunos gesticulam não com a cabeça] Não? Porque se vocês não se lembram de ter discutido isso corrobora o que algumas pesquisas documentais que versam sobre formações de professores já nos mostram. Justamente isso, muitos de nossos cursos de formações de professores de línguas não discutem a ética do professor ou o que nós podemos entender como a ética do professor...

[511] **Professora Andréa:** No primeiro ano, eles têm uma disciplina que é introdução à pesquisa, e a ética consta no programa. Então, pelo menos para as turmas que tenho trabalhado no primeiro ano, a gente fala [sobre ética] e no estágio também, mas o quarto ano já foi comentado alguma coisa e no terceiro ano no passado. Então, para refrescar a memória...

[512] **Jonathan:** Então, a gente teve essa disciplina no primeiro ano discutindo sobre isso. Ano passado, no terceiro ano, estamos retomando de uma forma mais aprofundada do nosso quarto ano...

[513] **Professora Andréa:** Hum, refrescou a memória agora...

[514] **Thais:** Na verdade, nós tivemos um texto da professora [Nome suprimido] que falou um pouco, mas é pouca coisa esse ano agora...

[515] **Professor Alex:** Então, em alguns espaços a ética já tem ocupado [espaço] no nosso curso de formação. Com base nesse estudo que o Professor Almeida Filho desenvolveu, ele buscou olhar para alguns programas de disciplina de curso de formação, justamente para ver se o componente da ética estava, ou não, presente no recorte que ele fez. Ele percebeu que a grande maioria dos cursos não contemplava esse fenômeno da ética nos programas de formação, o que é uma outra justificativa para nós discutirmos neste momento, neste nosso encontro, é a inexistência do código de ética dos professores de línguas. Quando nós pensamos em algumas outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia, os cursos, ele já tem o código de ética, ou seja, ele já tem um documento que rege, orienta e dá também direitos aos profissionais que também atuam naquela área do conhecimento. Enquanto nós, professores bilíngues, ainda não temos um documento dessa natureza, tendo em vista essa segunda justificativa; a minha proposta de pesquisa. Na primeira fase, eu busco desenvolver, justamente, um código de ética para professores de línguas, mas por ser um documento dessa magnitude, uma vez em prática e passa a vigorar para todo território nacional, eu não quis, enquanto pesquisador, que eu falo enquanto pesquisador, eu não quis EU uma única pessoa prescrever um código de ética que todos os demais professores de línguas do Brasil deveriam fazer. Esse é o motivo pelo qual este nosso encontro, que ao final da noite, eu gostaria que vocês dissessem quais elementos vocês consideram caros para um professor de línguas. O que vocês acham que, em termos de conteúdo, o código de ética da nossa área, o que vocês consideram elementos principais para nós, enquanto professores e também para os atores sociais que, de certo modo, participam da nossa atuação profissional? Então, nós vamos fazer uma dinâmica daqui a pouco para vocês poderem trabalhar para responder essa pergunta. Como nós pensamos nas fases para colaboração e também a entrada em vigor do código de ética, nós temos algumas etapas a serem seguidas, que as demais áreas do conhecimento já seguiram e que tem o código em vigor. Seria a elaboração da minuta, a qual já aconteceu no ano de

2014. Nós temos uma pesquisa de mestrado, que foi defendida na UNB [Universidade de Brasília], em que a professora Barbosa propôs uma primeira versão desse código de ética. Então, é com base nessa versão que estou propondo essa dinâmica, que nós fazemos hoje aqui na UEL [Universidade Estadual de Londrina]; e que pretendo fazer nas demais seis universidades estaduais para que eu consiga capturar as diferentes realidades, ou seja, o nosso contexto Londrina, será que é o mesmo contexto que o contexto de Maringá, da UEM [Universidade Estadual de Maringá]? A realidade da educação de línguas, talvez sim, talvez não, precisaríamos observar com base nessa minuta, contido no conteúdo dela, nos diferentes espaços com os diferentes atores sociais que estão envolvidos na educação de línguas. Eu entendo que esse nosso momento pode servir para essa discussão, ou seja, nós vamos, até que ponto o que a pesquisadora já propôs representa nossa realidade? E até que ponto podemos melhorar [o documento] proposto por ela? Precisaríamos também da adequação dessa minuta, desse rascunho inicial e essa adequação pretendo fazer no escopo da minha pesquisa, ao comparar as produções que a autora propôs, em 2014. A etapa seguinte seria a votação da proposta em uma assembleia nacional, só que esta, nos modos em que é necessária para promulgarmos os códigos de ética, nós ainda não temos. Sem uma convocação nacional de uma única instituição representativa de professores convidando seus associados, no caso, nós, professores de línguas de todos níveis educacionais para participarem e votarem para liberar sobre o documento. Só que para termos essa assembleia nacional, nós precisaríamos ter, também, um conselho nacional, o qual seria responsável pela gerência da assembleia. No entanto, também não temos esse conselho nacional. Só que para termos esse conselho nacional, precisaríamos ter outros dois órgãos que o sustentam, que seriam conselhos de classe e uma comissão de ética. Esses conselhos de classe, nos modos também estabelecidos para constituir um conselho nacional, também não temos. Então, para um documento dessa natureza, como o código de ética, entrar em vigor, o processo é longo. Nós precisaríamos criar outros órgãos institucionais para que nós conseguíssemos votar e instituir o documento. Na proposta da professora Barbosa, em 2014, ela já elencou o que seriam algumas esferas para pensarmos no código de ética do professor de línguas. Essas seriam as sete esferas que a autora propôs, seriam: a profissão, os pares, as instituições escolares, os alunos, a pesquisa, os pais ou responsáveis e o professor. Na redação da autora, para cada uma dessas esferas, ela redigiu o que ela entende serem direitos, deveres e proibições. Por

exemplo, na esfera do professor, ela redigiu quais seriam os direitos do professor, os seus deveres e as suas proibições. Em razão da magnitude, da expansão do código de ética, que ele, idealmente, entraria em vigor para professores de línguas que atuam desde a educação infantil até educação superior. Seja contexto formal ou informal, de quaisquer línguas, a redação precisa buscar contemplar todas as realidades possíveis. A minha proposta para vocês, e aí vocês que tomam a parte mais ativa desse momento, seria vocês escolherem, em grupos, pode ser em duplas, ou em trios, uma das esferas e vocês tentarem redigir o que vocês entendem ser direitos, deveres e proibições dessa esfera pensando nos mais diversos contextos possíveis, em que o professor de línguas pode atuar. Nós poderíamos fazer essa dinâmica, em vocês tentarem fazer a redação entre vinte e vinte e cinco minutos, algo assim. Só para nós termos algumas ideias iniciais e depois vocês apresentariam essas propostas iniciais de vocês para nós podermos conversar um pouco sobre os eventos que vocês consideram essenciais, pode ser? Fica a critério de vocês como se organizarem, em duplas ou trios, e qual esfera vocês querem trabalhar. Não há problema se vocês repetirem esferas. Então, por exemplo, se vocês se sentirem mais confortáveis falando de professor ou pais, mas do que alguma outra esfera não tem problema, podem se organizar.

[Alunos tiveram tempo para a discussão e para a produção dos cartazes]

[516] **Professor Alex:** Pelo menos um de cada grupo viesse à frente ler para nós os elementos que propuseram, contextualizassem um pouco porque vocês consideram esses elementos que vocês estão propondo como essenciais e importantes, com base no que vocês propõem. Ao final da exposição de vocês, gostaria de fazer alguns questionamentos gerais para todos vocês poderem comentar.

[517] **Claudia:** A Sabrina...

[518] **Professora Alex:** Então, por aclamação, Jeniffer.

[519] **Aluno:** Eu voto na Sabrina.

[520] **Sabrina:** O nosso é mais bonito para escolher em falar do aluno e a gente colocou como direito em que “o aluno tem direito a ensino de qualidade”, porque é um direito mais novo... dentre os idiomas que o aluno quer estudar e o “acesso ao atendimento individual dentro e fora de sala de aula”. Como dever, “ele tem que cumprir as atividades propostas” e “restringir o professor e os demais alunos que convivem com ele”. As proibições são “desacatar o professor” e “danificar o ambiente escolar” é isso. Perguntas?

[521] **Professor Alex:** Obrigado.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[522] **Jonathan:** A gente escolheu pesquisa. Como se tivesse participantes, e o pesquisador, então, assim, consideramos como direitos a “utilização dos dados obtidos dentro do que foi proposto”. Então, vai ter uma pesquisa sobre os dados e a “publicação do meio público e acadêmico”, não em outro âmbito, fora que não esteja constando no termo. Deveres: “comprometimento do pesquisador no comprimento da proposta da pesquisa”. Então, eu não posso sair fora daquilo que eu propus. Assim, como alteração de dados e “ser realista e verdadeiro com os dados obtidos”. Então, vou poder utilizar de uma maneira diferente as que constam no termo de consentimento”, por exemplo, a propor uma fraude, inflar os números, diminuir os dados. “Divulgação não autorizada da identidade das fontes de pesquisa”, das pessoas que utilizaram e a manipulação indevida dos dados. Só. Obrigado!

[Todos aplaudem a exposição oral]

[523] **P.P.:** O nosso é pais ou responsáveis. Os direitos são “conhecimento e esclarecimento sobre a grade escolar” e “esclarecimento do rendimento do aluno”. Os deveres: “acompanhamentos sobre a atividade extraclasse”, “garantir a frequência do aluno em classe” e “frequentar reuniões escolares com relações”. As proibições são: “proibido intimidar em qualquer circunstância”, é também proibido “desacatar o professor” e “agregar ao professor responsabilidades fora do ambiente escolar”.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[524] **Rosa:** A gente escolheu falar sobre os alunos e delegamos como direitos: “não ter disposto assunto pessoais”. Assim, às vezes, comenta com algum professor ou, sei lá, com alguém da instituição que o colégio inteiro fica sabendo as aulas ministradas com base na função social dentro do contexto em que ele vive se ele respeitado em sua condição de educando e ter devolutivas de seus desempenhos no final do ano se possível porque a sala anda com mais de 30 alunos aí é meio complicado para o professor tá deveres agir com respeito da comunicação colegas, professores e demais participantes da instituição cumprir as determinações da instituição de ensino e proibições não expor o professor, é... Como em fotos ou gravações de suas aulas sem a devida autorização...

[Todos aplaudem a exposição oral]

[525] **Jonatas:** Pais e responsáveis, a gente colocou no direito “a educação do filho acesso a uma educação de qualidade com metodologia, literatura e gramática”.

Deveres: “o pai deve acompanhar a educação do seu filho e não deixar que somente os ônus para o professor” e proibição: “desacatar professor e não depredar o patrimônio público”. É isso aí.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[526] **Professor Alex:** Será que esses elementos que vocês propuseram podemos nós estender a todos os professores, independentemente da disciplina, ou vocês acham que esses elementos eles são caros importantes somente para professores de línguas?

[527] **Jonatas:** Não, para todas as disciplinas.

[528] **Professor Alex:** Então, qual a necessidade ou a relevância de nós termos um código de ética próprio nosso de professores de línguas, em detrimento de um código que abarcaria todos os professores? Nós também não temos código de ética para professores. O mais próximo de nós seria a pedagogia. Vocês consideram importante ter um código de ética só para nós, professores de línguas, ou precisaríamos pensar em um código mais amplo para todos os professores?

[529] **Rosa:** O senhor falou que já tem, né?

[530] **Professor Alex:** Não, professor no geral também não tem. O [código de ética] mais próximo que nós temos é o da pedagogia...

[531] **Leonardo:** Poderia ser feito um código, porém com cláusulas específicas. Tipo, para línguas, alguns quesitos que deveriam ser cumpridos, ou não, direitos, deveres para de língua, ou de pedagogia, ou de história, ou de geografia; cláusulas mais específicas claro ao curso. Se contendo o professor em um núcleo maior e afunilar em alguns pontos, em uns momentos para alguns cursos, mas aqui a gente está bem leigo no assunto. A gente não entraria dentro do interesse de... Limitar, às vezes, até o pensamento do professor, ou o trabalho do professor, trabalho crítico do professor, dentro de sala de aula porque se, por exemplo, de língua tinha que criar também para o de Biologia, o de Geografia, o de História. Por que que vai ter de diferente do professor de línguas na escola junto aos outros professores? Tipo, por que que teria esse código de ética diferente? Não sei.

[532] **Professor Alex:** Boa pergunta.

[533] **Jonatas:** Isso nunca [inaudível] professor. Se eu leciono, então, tem um núcleo maior, todos são professores de uma certa disciplina. Então, com cláusulas, com conteúdo específico, para cada disciplina, tipo abordando cada uma especificamente,

mas também não limitarei a seção só a professores de línguas. Ao meu ver, seria como uma escola o projeto “Escola Sem Partido” de limitar um pouco o professor...

[534] **Professor Alex:** Aqui diz: com a proposta do código de ética figura como elemento que limita a atuação do professor...

[535] **Jonatas:** Isso. Dentro de sala de aula...

[536] **Professor Alex:** Vocês acham que o código ... Vocês acham que um código de ética tem como esse seu papel principal, limitar ou cercear a prática?

[537] **Jonatas:** Não.

[538] **Leonardo:** Eu acho que não.

[539] **Rosa:** Não sei se é necessário. Porque se não tivesse um código de ética para a Medicina, para a Enfermagem, para o Direito... para toda profissão. Acaba virando um, por exemplo, um aluno entra no processo contra o professor ele vai se respaldar onde? O médico tem o código de ética; o enfermeiro tem o código de ética e o professor, se respalda em que?

[540] **Jonatas:** Eu acho que daí nesse caso o código de ética valorizaria mais a vida dos cursos. No caso da língua, vamos supor em uma língua estrangeira, colocando as disciplinas, a gente teria respaldo e teria mais garantia. Vamos supor, a gente teria mais garantia de cobrar mais direitos do governo, no caso da língua espanhola, que já foi revogada a lei e a gente não tem para onde brigar. Se tivesse um código de ética, a gente teria um recurso a mais para enfrentar o governo.

[541] **Gina:** Então, com relação à nossa área, tem um código de ética para língua estrangeira. Acredito que seria um código de ética para o professor e daí poderia ter uma cláusula para alguma coisa, para que, talvez, precisasse da língua estrangeira, que fosse específica. Daí, citando que seria para professores de língua estrangeira, alguma ou duas, não sei, tanto que fosse necessário, mas seria igual para todos, porém com alguma cláusula específica para...

[542] **Jonatas:** Nada desfragmentado para a língua inglesa, não, não...

[543] **Gina:** Para a língua estrangeira.

[544] **Jonatas:** Porque todos os quesitos são trabalhados dessa forma de tipo selecionar somente uma língua e deixar a outra colocar uma em cima e opta pela a outra colocar todas como menos importante.

[545] **Professor Alex:** Justamente. A proposta por ser intitulado “Código de Ética para Professores de Línguas” é justamente para o professor de língua estrangeira, materna, por mesmo no território nacional o português, em alguns espaços, figura

como língua estrangeira. Ao tomar como materna estrangeira determinadas línguas, também não funcionaria para todos, já que não entraria qual é a mais importante e qual é a menos importante, mas, sim, valorizar a diversidade das possibilidades de línguas. Em relação essas especificidades das propostas do código, vocês mencionaram alguns elementos que seriam mais caros aos professores de línguas. Quais elementos seriam esses? Deem algum exemplo, por favor. O que que é importante não somente, mas principalmente ao professor de inglês, de espanhol, de francês...

[546] **Jonatas:** Acho que conceito de cultura, porque não é igual cultura. Então, às vezes, o professor entra em um exemplo que desvaloriza a cultura do outro. Acho que ele está fugindo bem do código de ética e acho bem o professor mesmo a gente tem essa função de trabalhar mesmo a cultura, mas deixar claro para algum que cultura sobrepõe a outra não é melhor que a outra.

[547] **Professor Alex:** Ok. Língua é cultura. O que mais que é principalmente importante para nós trabalharmos uma aula de línguas? Se nós pensarmos, seria destinar específico para o professor de línguas, nós precisaríamos ter elementos mais específicos que esses. Questão de “língua é cultura” e a ênfase do professor de línguas com aspectos da cultura. O que mais seria importante? Só esse elemento?

[548] **Sabrina:** A gente colocou ali, direito do aluno, escolher qual que é o idioma que ele quer estudar...

[549] **Professor Alex:** Hum. Por que?

[550] **Sabrina:** Porque geralmente eles são as ofertadas pela escola e não tem outra opção, por exemplo, se é um aluno que ele não se dá com esse idioma e preferir estudar com outro e ele não tem esse direito porque o pessoal não oferece suporte...

[551] **Professor Alex:** Não oferece suporte e também não temos parâmetros, porque quando olhamos, por exemplo, o mais novo documento, os parâmetros da educação, que é a BNCC [Base Nacional Comum Curricular], qual a língua estrangeira que está lá?

[552] **Jonathas:** Inglês.

[553] **Professor Alex:** Exatamente. Então onde estão os parâmetros, em nível nacional atual, que receberam contribuições para as outras línguas? Julgo nem só o Espanhol porque tem algumas outras línguas são usadas e também não estão em documento. Então, justamente, isso tendo um documento chancelado pela nossa categoria, professores de Línguas, nos impulsiona a lutar por certos direitos. Assim, o

código não figuraria somente como barreira, como empecilho, como uma ferramenta que restringe nossa prática, mas, sim, também, possibilita a expansão, possibilita-nos ir além, enquanto categoria, na valorização profissional. Por exemplo, enquanto que outros documentos de outras profissões já têm. Então, pensamos a Medicina já tem código de ética e desde quando a Medicina tem? São razões históricas é porque alguns médicos, no passado, foram hoje considerados, olhando retrospectivamente, como antiéticos porque eles usavam pessoas, corpos de pessoas já falecidas, porque eles faziam pesquisas invasivas. Então, tem razões históricas quando olhamos para a grande maioria das áreas biológicas que detém o código de ética. Isso tem impacto, por exemplo, nos Estados Unidos. O governo federal tem código de ética para professores, não específico de línguas, desde 1929. Então, quais são as razões históricas que fizeram os Estados Unidos, em 1929, já ter um código de ética para professores muito antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos? São razões históricas e o que nos impulsiona, por exemplo, a nesse momento em 2019 discutirmos ética na profissão? São muitos os elementos que vocês elencaram com “direitos, deveres e proibições” que são temáticas ainda em aberto na nossa área. Por exemplo, a questão da escolha da língua, quando falamos que língua empodera, língua abre possibilidades, que vemos acontecendo justamente o contrário. É o cerceamento do uso de línguas e o espaço que as línguas ganham como você coloca um em detrimento de várias outras. Não é só uma em detrimento de uma, são várias são um detrimento de várias outras. Até mesmo a estrangeira que comumente tem mais espaço também tem perdido. Então, a gente pensa na carga horária se tem dedicado ao ensino de línguas é baixíssima, independentemente de qual língua nós estamos falando. Dito isso, eu gostaria de retomar os motivos que mencionei no início do nosso encontro, que seria, primeiramente, propor a vocês essa discussão. Como vocês podem ver, são mais aspectos em abertos para inquietar vocês do que justamente respostas, respostas na ... principal do nosso concluímos nessa noite são elementos que vocês consideram caros a nós, enquanto professores de línguas. No segundo objetivo, como mencionei, na minha pesquisa, eu tento desenvolver e sintetizar essas respostas que vocês fizeram essa noite, que também estão acontecendo nas outras Universidades Estaduais, em um único documento. Sintetizar as vozes de vocês com as outras de outras instituições para que, ao final dessa primeira fase da minha pesquisa, eu possa dizer isso: É o que professores em formação inicial consideram importante, não o que o pesquisador considere

importante e aí eu faço o convite para vocês participarem da minha pesquisa. Funcionaria do seguinte modo, em um primeiro momento, eu iria analisar as propostas de vocês e tentar acoplá-las a outras propostas para redigir um único documento. Em alguns meses, eu enviaria para vocês essa versão que eu redigi com base nas propostas de vocês, para que vocês pudessem comparar e dizer “sim, esse documento que você redigiu representa o que eu disse naquele dia” ou você pode dizer “não representa [o que eu penso]; pode tirar essa parte aqui”, “acrescenta aquilo ali”, “muda (...) tira aquilo e põe isso aqui no lugar”. Então, daqui uns meses, eu daria a vocês o poder de reescrever o documento. Eu gravei esse nosso encontro de hoje. Caso vocês concordem em participar dessa pesquisa, eu irei transcrever as falas de vocês. Caso vocês não queiram participar da pesquisa, eu não irei transcrever as falas de vocês. Para nós formalizarmos a proposta, eu trouxe o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), em que eu garanto alguns desses direitos, que eu mencionei agora, além do direito ao anonimato. No caso de vocês quiserem participar, por exemplo, [preenchem] a última linha [do formulário com o] seu nome, do seu nome fictício eu não irei me referenciar a você pelo primeiro nome de vocês, caso vocês não queiram. Se vocês também quiserem ser identificados, só vocês colocarem o primeiro nome. Se vocês quiserem criar um outro nome, vocês podem criar. Em outras oficinas, surgiram princesas e super-heróis. Então, se que vocês quiserem. Se vocês aceitarem participar, também tem o espaço para colocar os e-mails de vocês, que é o modo pelo qual irei contatar vocês com a síntese da proposta e também as minhas considerações no decorrer da pesquisa. Eu vou dar um tempinho para vocês lerem o documento. Se vocês tiverem alguma dúvida, vocês podem tirar ela tanto agora quanto em qualquer momento no decorrer da pesquisa. Vocês também [podem] se desligar a qualquer momento [da pesquisa], nesse cronograma de quatro anos, que irei desenvolver [o estudo]. Por exemplo, se ao retornar as minhas interpretações dos seus dados e vocês disserem “não, não é isso que eu quis dizer. Não quero mais participar”. Vocês podem retirar o consentimento e aí suas falas serão suprimidas a qualquer momento que vocês decidirem. Vocês também podem me escrever a qualquer momento para tirarem dúvidas. Vou passar o TCLE. Se vocês puderem ler com calma e também tirar suas dúvidas que vocês possam vir aqui.

CONTEXTO B: OFICINA 9 (INGL)

[554] **Professor Alex:** Boa noite.

[555] **Alunos:** Boa noite.

[556] **Professor Alex:** Meu nome é Professor Alex Egidio, como a professora [nome suprimido por questão ética] me apresentou. Primeiramente, eu gostaria de agradecê-la novamente por ela ter aceito esta proposta [de oficina], que tem dois objetivos principais. O primeiro objetivo deste nosso encontro, quando eu o propus a professora

[nome suprimido por questão ética], foi nós discutirmos ética professoral; e o que vem a ser esse tópico, uma vez que dentro da Linguística Aplicada no Brasil nós ainda não temos esse conceito consolidado, ou seja, este nosso encontro pode vir a contribuir para a conceitualização de ética professoral. Então, esse é meu primeiro objetivo. O segundo objetivo, que a professora [nome suprimido por questão ética] me disse já ter comentado com vocês, é a pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo na UEL [Universidade Estadual de Londrina], paralelamente às oficinas que eu tenho ministrado, e que trata propriamente de ética professoral. Na minha pesquisa de doutorado, minha proposta [na primeira fase do estudo] é desenvolver um código de ética para professores de línguas, não só de língua inglesa, não só de línguas estrangeiras, mas, também, de língua materna. A necessidade de desenvolver este código de ética, primeiramente porque ainda não existe. Quando fazemos um paralelo entre a nossa área, professores de línguas, e outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, Medicina, Direito, Enfermagem, Pedagogia, entre outros, elas já tem um código de ética consolidado, ou seja, já existe um documento que rege a prática dos profissionais daquelas áreas do conhecimento. Eu gostaria de ouvir de alguns de vocês o que vocês entendem, de início, sem leituras, sem nós termos conversado o que poderia vir a ser ética professoral. A primeira coisa que vier a mente de vocês.

[557] **Carlos:** Regras.

[558] **Professor Alex:** Regras. O que mais? Só regras?

[559] **Marcos:** Respeito.

[560] **Professor Alex:** O que mais?

[561] **Natãnael:** Padrão.

[562] **Professor Alex:** O que mais?

[563] **Cláudia:** Comportamento.

[564] **Professor Alex:** Comportamento de quem?

[565] **Cláudia:** Do professor.

[566] **Professor Alex:** Ok. O que mais? Basicamente isso?

[Alunos usam de linguagem não verbal para consentir]

[567] **Professor Alex:** Ok. Minha proposta, de modo geral, ao final deste encontro, é que vocês me digam o que um código de ética de professores de línguas precisa ter. Não em termos de estrutura, mas em termos de conteúdo. O que é caro, na opinião de vocês, para um professor de línguas atuante no Brasil, pensando em todas as línguas? O que vocês consideram essencial na prática do professor? Essa é a nossa

proposta para hoje. Essa temática de ética professoral é nova no Brasil, quando comparamos com outros países. Os Estados Unidos, por exemplo, já tem um documento dessa natureza desde 1929. Nós, desde 2014, temos uma minuta do código de ética. Minuta significa rascunho. Então, nossa primeira proposta de documento dessa natureza é de 2014. E com minha pesquisa de doutorado, eu pretendo discutir essa proposta de 2014 e, também, professores em formação inicial, o que vocês consideram elementos principais para o código de ética. Como eu disse essas são algumas das áreas do conhecimento que já detêm o documento. Para nós criarmos um código de ética e ele entrar em vigor é um processo. [As fases seriam:] a elaboração da minuta, a discussão dessa versão em diferentes espaços, e eu entendo que a discussão neste momento que estamos oportunizando figura como uma de discussão, a adequação da minuta, então, na minha pesquisa de doutorado eu pretendo adequar e revisão a proposta inicial com base em nossas sugestões nesta noite, e a votação em assembleia dessa proposta de documento. No entanto, nós não temos assembleias nacionais de professores de línguas. Então como vamos votar um documento sem uma assembleia nacional? Podemos criar essa assembleia? Para podermos criá-la, precisamos ter um conselho nacional, mas nós temos um conselho nacional? Não temos conselho nacional. Para criar o conselho, nós precisamos ter outros dois órgãos, que são os conselhos de classe e uma comissão de ética. Ao termos esses órgãos nacionais, podemos chamar uma assembleia e, então, votar o documento. O que quero dizer com isso é que o processo é muito longo, mas uma das fases, que seria a segunda, é o que já estamos alcançando. Na pesquisa de 2014, da professora Barbosa, defendida na UnB [Universidade de Brasília], ela já elencou quais seriam as esferas que nós precisaríamos considerar e refletir neste documento. Então precisaríamos pensar sobre profissão, pares, instituição escolares, alunos, pesquisa, pais / responsáveis e professores. Essa é a minha proposta para vocês, que vocês se organizem em duplas ou trios, escolhem uma temática para vocês discutirem e, dentro dessa temática, que vocês pensem e redijam quais seriam os direitos, deveres e proibições dessa esfera. Digamos que um grupo escolha a esfera de “alunos”, vocês irão dizer quais são os direitos, deveres e proibições dos alunos. Então nossa proposta de hoje é muito mais vocês discutirem e compartilharem o que vocês acham o que é ética professoral em termos de conteúdo desse documento e, ao final, nós discutimos. Eu trouxe alguns materiais para que vocês possam usar para sintetizar suas propostas. Com base em nosso tempo,

podemos usar cerca de 20 minutos para vocês discutirem e prepararem o material e o restante [do tempo] podemos fazer as apresentações e discutir as propostas de vocês. Tudo bem? Não tem certo ou errado. É o que vocês consideram aspectos caros à profissão docente.

[Tempo destinado à produção dos alunos em grupos]

[568] **Professor Alex:** De modo democrático, qual grupo gostaria de começar as apresentações?

[569] **Kate:** Nós escolhemos instituições de ensino, justamente pelo projeto de lei “Escola sem partido”, que é sobre não posicionar-se, mas uma tentativa de ser apolítico. Então, nós colocamos aqui os direitos, os deveres e as proibições. A proibição é um pouco mais fácil porque a gente só colocou uma: “é proibido o uso de violência física ou psicológica”.

[570] **Sergey:** Direitos: “o uso de mídias sociais e de tecnologias para o ensino” porque hoje em dia falam sobre essa inclusão e “autonomia interna para professores” para você poder ministrar a aula da sua forma e sobre os deveres, “posicionar-se perante situações internas”, por exemplo, estar acontecendo alguma coisa com o aluno e o professor não ter o direito de intervir, por exemplo, questão religiosa, espiritual, aí você chega no diretor, [explica a situação e ele diz:] “ah, deixa quieto”. Para isso não acontecer mais, para [o professor] ter o direito de chegar e intervir e fazer a diferença. “Fornecer material e formação continuada” isso é um dever da instituição para com os professores e para com os alunos em fornecer o material e ver o que está proposto e orientar o professor porque cada um pode acabar adotando uma maneira de trabalhar. Então, é dever da instituição escolar orientar o professor sobre o que é para fazer e não colocar ele para trabalhar sem instrução; e depois cobrar algo que não foi ensinado para ele. Por fim, “respeito em geral”, como já tínhamos comentado, a instituição tem que respeitar as diferenças dos professores e dos alunos, independente de raça, cor, religião, etnia... o que mais?

[571] **Kate:** e também a possibilidade de inclusão, que é um dever da instituição. E sobre deixar o professor escolher essa autonomia interna e adotar métodos para cada contexto. “Ah, você tem que adotar tal metodologia em todas as turmas”, mas não deve ser bem assim. Para fechar, uma coisa bem freiriana, ao invés de depositar e transmitir conhecimento, nós temos que construir. Isso é um dever, não só da instituição. Outra coisa que comentamos, mas não colocamos aqui diz respeito a... como é... ah, aqui você não poder usar o inglês americano, sei lá.

[572] **Sergey:** É sobre o conhecimento linguístico para evitar preconceitos.

[Alunos que apresentaram sentam-se e outro grupo vem à frente para apresentar]

[573] **Marcos:** Bem, eu e a Daiane fizemos sobre deveres, direitos e proibições dos professores. Os deveres dos professores que nós elencamos são “ser pontual”, “estar atento à diversidade de valores e de alunos”, “trabalhar em prol do aprendizado e desenvolvimento dos alunos”, “estabelecer um cronograma anual de conteúdos”, “manter-se atualizado sobre novas tecnologias e metodologias”, assim o professor não fica restrito ao livro, mas usa outras ferramentas, “pensar criticamente sobre o conteúdo a ser ensinado” e “manter-se reflexivo a respeito de sua didática”, para pensar o que dá certo ou não.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[574] **Rodolfo:** O que acontece é que, acho que todos aqui que já foram para a escola já viram: o professor falar mal do aluno.

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[575] **Marcos:** “espalhar desinformação assuntos restritos”, assuntos que são restritos à coordenação ou à equipe pedagógica e acaba indo para a sala de aula ou até para outra escola, né? e outra proibição ao professor seria a de “impor suas ideologias aos seus alunos, pois seu papel é reflexivo e não impositivo”, essas ideologias precisam ser refletidas em sala de aula.

[576] **Cláudia:** A gente colocou “pais e responsáveis”, a gente tentou em separar dois direitos e dois deveres e dois proibições; no nosso ponto de vista dois direitos que seriam interessantes é os pais e responsáveis “ter acesso ao plano de ensino” e “acompanhamento e desenvolvimento do aluno em sala de aula” e “ter acesso aos critérios e arquivos avaliativos” porque as vezes professor avalia comportamento avalia até se o aluno falta muito ou não e eu acho que seria relevante os pais terem acesso a essas informações. Agora deveres, a gente colocou dois; primeiro é “acompanhar e incentivar as atividades dentro e fora da sala de aula” pratica muito comum do professor tentar fazer o trabalho dele deixar o trabalho dele lá porque não tem acompanhamento, não tem incentivo e a gente sabe que a escola é sei lá 40% professor e o resto tudo tem que ser em casa tem que ser os pais porque o professor não consegue trabalhar sozinho, “e atender as exigências listadas pela constituição” então tanto incentivar o filho quanto as coisas que escola precisa as vezes é o material que a escola pede ou as vezes algum passeio que a escola tem de diferente, pais tem esse dever de apoiar, de incentivar até mesmo se o pai passa a informação para

pedagogo e o pedagogo fala para o pai que, por exemplo, seu filho precisa ir na [inaudível], seu filho precisa de um acompanhamento seu filho precisa disso e os pais: “Não, ele não precisa disso” mesmo se sabe se fala não precisa e tá acabou isso pode interferir muito no desenvolvimento que a aluno tem em sala de aula. Acho que é só.

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[577] **Fernanda:** É porque é ensinar o jeito que o professor tem que dar aula...

[Fala suprimida porque o aluno não assinou o TCLE]

[Alunos aplaudem a exposição oral]

[578] **Sabrina:** Então, a gente ficou com os alunos e aí a gente separou por tópicos que não dá para ler muito, mas vamos começar a falar dos direitos aí; o primeiro direito foi “a matrícula e a qualificação” a matrícula porque é que se não me engano existe uma lei está escrito que é direito de todas as crianças estarem matriculadas na educação básica e qualificação é só os funcionários e os professores para terem uma qualificação básica ali dando um suporte para os alunos. Agora os materiais, que os alunos precisam em sala de aula para trabalhar, os livros e os cadernos, e reforço quando o aluno não está indo bem numa matéria e tal precisa de um reforço para conseguir melhorar o conhecimento dele, uma ajuda extra que seria tipo um estagiário quando está na sala para ajudar o professor ou quando tem algum aluno na sala com alguma necessidade especial (autista ou de outro país, não sei) acontece também precisa ele tem um direito de...

[579] **Ruby Jane:** “Infraestrutura”, o bem da escola, é importante tipo na minha escola que eu estou dando aula é boa, mas conheço escola que a infraestrutura era em ruim tinha até perigo para todo mundo; “refeição de boa qualidade”, é tipo frutas; “eventos sociais”, a gente acha importante ter esses eventos sociais para o desenvolvimento do aluno em si tipo ele fala poema para escola já ajuda bastante. Deveres, “respeito” o aluno tem que respeitar o professor todos os funcionários seus amigos, preservar o patrimônio da escola não pode sei lá riscar a parede.

[580] **Nathália:** Aí tem a situação de ensino e frequência, a gente colocou situação de ensino porque muitos alunos que a gente vê na escola, por exemplo, elas não aceitam que eles estão sendo ensinados que tem o dever de aprender conteúdo daquele jeito que o professor está passando ele tem que entregar aquilo, participar daquilo e fazer aquilo e a frequência porque muitos alunos faltam muito e acho que para não acontecer a evasão escolar que chama né então é um dever do aluno frequentar as aulas.

[581] **Sabrina:** “Uniforme e tarefas” uniforme pode ser um pouquinho meio não todas as escolas podem pedir, mas é meio que obrigação do aluno usar e as tarefas né é o mínimo eu acho que é fazer as tarefas que o professor pede né se não tem como avaliar o desenvolvimento do aluno e nem nada.

[582] **Nathália:** Agora proibições, a gente colocou “ser agressivo” é que é proibido você bater no seu amigo ou seu professor isso acontece muito à gente colocou também roubar coisas da escola tipo você tá trabalhando com canetinha na escola e você pega e guarda na bolsa e vai embora, “objetos não-escolares” tipo a levou um pato hoje pra escola até sei lá, bebida, cigarro, essas coisas não né e “limite profissional” do professor-aluno o professor não é sei lá seu amigo ou seu *crush* não, é seu professor você tem que respeitar e em vice-versa.

[Alunos aplaudem a exposição oral]

[Fala suprimida porque a aluna não assinou o TCLE]

[583] **Natãnael:** Então, eu vou falar sobre os deveres. O primeiro que a gente colocou aqui é “construir o conhecimento”. Como a gente viu na aula passada, o professor tem que construir o conhecimento do aluno, que igual a gente é acostumado a falar transmitir o conhecimento. Então, o primeiro dever para com o aluno é construir o conhecimento nele; o outro é “formar cidadãos, autônomos e criativos”; e o outro dever é “estimular o pensamento crítico”, que não é só aplicar a matéria que o professor está lecionando, mas como também envolver ele nesse pensamento crítico. Como proibições então, “negar ajuda em qualquer momento”. É digno de professor fazer o tal independente da situação e se for seu aluno ou aluno de outra classe ou até corpo de funcionários; “fazer correções de maneira linhativa” porque como você sabe a maneira de construir o conhecimento é mostrar para ele que isso está errado e apenas corrige e não ajuda a fazer certo. Então, a gente aprender a lidar com essas correções e ajudas com os alunos e também proibido “ter atitudes agressivas”. Em questão dos direitos, o professor, enfim, tem direito a “infraestrutura e acessibilidade”, acho que isso é uma estrutura básica de qualquer profissional; tem o direito de “ter um apoio do corpo docente e da comunidade” e também tem direito de “expandir seu próprio conhecimento” que é ter apoio remunerado para poder avançar na pesquisa, tem direito de poder “mexer no celular”.

[584] **Professor Alex:** Alguém gostaria de fazer algum comentário adicional em relação às apresentações. Como vocês podem ver e elaboração de um documento dessa natureza ela é muito mais intuitiva, ou seja, o que nós propomos enquanto

“direitos, deveres e proibições” precisa refletir a nossa prática, mas não é um documento um código de ética *topdown* ele é *bottomup*, ou seja, é o nosso contexto pra dizer qual é a nossa ética professoral de línguas aí uma pergunta que eu gostaria de fazer pra vocês, vocês podem refletir sobre ela tá minha proposta é continuemos a conversar em outros momentos. Os elementos que vocês propuseram vocês acham que eles são somente de professores de línguas ou eles são cabíveis para professores. Eu gostaria então de agradecer a presença de vocês de vocês terem ficado até o final e então eu gostaria então de fazer o convite formalmente para vocês passarem a participar da minha pesquisa de Doutorado que a coisa seria da seguinte forma em uma fase eu vou analisar as produções de vocês e eu vou compilar elas com outras produções que acontecerão em outros momentos em outros espaços para que eu consiga propor uma versão desse documento que recepcione todas as vozes isso seria a primeira fase na segunda fase eu contataria vocês novamente só que pode ser por e-mail, por exemplo, e eu enviaria essa versão do documento e uma cópia das produções de vocês e as das demais pessoas envolvidas no estudo e para vocês reagirem a minha versão do documento. Para vocês dizerem “Olha, você está propondo um documento versão final, eu não disse na apresentação do meu cartaz isso não” ou “sim, eu disse, mas não quero mais dizer”. É uma liberdade que eu gostaria de estender a vocês, que vocês passariam a ter um papel muito mais ativo na minha pesquisa. Então, esse é meu convite, esse é o modo que eu proponho o encaminhamento nesse documento, que eu preciso formalizar a participação. Aqueles que aceitarem participar, eu gravei o nosso encontro hoje. Quem aceitar participar e assinar esse documento, eu irei transcrever as nossas falas e também analisá-las junto com a produção [dos cartazes]. Quem não aceitar participar e não aceitar assinar esse documento, eu irei suprimir suas falas das transcrições. Então, suas falas não serão analisadas e, conseqüentemente, você não receberá meu retorno das análises. Eu vou entregar esse documento como que eu explico tudo, tem o meu contato, também. Eu pedirei para que vocês levassem para casa e amanhã, a próxima aula que vocês tiverem com a professora, quem concordar em participar, trazer essa versão assinada. Aqui vocês também vão ver que tem um campo abaixo escrito “pseudônimo”, significa nome fictício. Então, caso você aceite participar, não irá usar seus nomes reais. Então, quem aceitar, o nome diferente agora é a oportunidade. Quem quiser seu nome real, pode colocá-lo, também. Como esse documento também tem meu e-mail, quem assinar o documento depois, vou enviar uma cópia com a

minha assinatura para o seu endereço eletrônico. Alguém tem alguma dúvida? Caso surja alguma dúvida, vocês podem mandar para meu e-mail. A minha intenção é que eu tenha essas análises até o início do primeiro semestre de 2020, ano que vem parece muito longe, mas vocês podem contatar a qualquer momento, em questão de análise, se já fiz, não fiz. Então, sintam-se à vontade. O meu documento também garante a vocês a se desligarem da pesquisa a qualquer momento. Digamos que eu faça essas análises, compartilhe com vocês e vocês digam “não gostei, suprima a minha parte”. Agora é um direito que vocês também têm. Muito obrigado.

CONTEXTO B: OFICINA 10 (INGL)

[584] **Professor Alex:** Boa noite. Meu nome é Alex Egido, sou colega da professora [nome de docente do ensino superior público suprimido]. Eu sou egresso do curso de Letras-Inglês da UEL, onde também fiz meu mestrado e, atualmente, meu doutorado. Sou professor, na área de língua inglesa, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da mesma instituição. Na minha pesquisa de doutorado, cujo tema eu

venho apresentar a vocês para podermos conversar um pouco, eu abordo o que passei a intitular “Ética Professoral de Línguas”. O que é isso? Seria pensarmos no componente ética no nosso fazer docente. O que é essa ética? Como nós a conceituamos na nossa área? Não tem. Então, não temos muita produção científica nesse campo, possível razão pela qual cursos de formação inicial de professores não abordam muito essa temática. Vocês, por exemplo, já são quase egressos do curso de letras. Durante o curso, em quais momentos vocês discutiram o elemento da ética na profissão? Lembram de algum momento, alguma disciplina?

[585] **Paula:** Ah, só na da matéria da [nome de docente do ensino superior público suprimido], mas quando nós estávamos falando de outras coisas. Não era um texto, assim, baseado no referencial de ética e tal. A conversa surgiu de um texto que estávamos lendo e que falava de outra coisa e comentamos um pouquinho.

[586] **Aline:** E também na disciplina “Introdução à pesquisa”, falamos sobre ética, mas super superior, super superficial.

[587] **Professor Alex:** Essa última é também ética, mas voltada a pesquisa. Nesta, que estou propondo para hoje, é voltada à ética e ensino, nós em sala de aula. Em ética e pesquisa nós já temos várias publicações e trabalhos que nos dão suporte para falar sobre o tema. O que vocês pensam que seria a ética professoral?

[588] **Bruno:** Eu acho que é não só agir como mas também as atitudes que você toma para lidar com situações específicas. Você vai procurar ser o mais ético possível.

[589] **Professor Alex:** Mas quais seriam esses parâmetros?

[590] **Bruno:** Acho que vai do bom-senso e da consciência humana.

[591] **Inarina:** mas é muito difícil. O que é certo para você pode não ser para mim.

[592] **Paula:** Tem que pensar um pouquinho. Pensar para tomar uma decisão que nenhuma pessoa vai se prejudicar, ou ser agressivo para ela. Eu acho que tem que considerar o sujeito mesmo no contexto dele. Eu tenho que considerar o aluno, se é criança ou adulto. O que para aquele contexto pode ser bom para outro pode ser completamente diferente.

[593] **Professor Alex:** E como nós traçamos parâmetros para questões tão subjetivas? Como que nós conseguimos responder *what is the right thing to do*? Precisaríamos de parâmetros. Como criar parâmetros para fenômenos tão subjetivos? Se, como você disse, cada instituição escolar é diferente, se cada aluno dentro dessa instituição escolar é diferente. Teria uma possibilidade de encaminho, que é um código de ética, que vamos trabalhar hoje. Na nossa profissão, professores de línguas,

também de língua materna e não somente estrangeira, nós não temos um código de ética que norteia a nossa prática profissional. Os Estados Unidos têm um código de ética profissional para professores desde 1929. Nós não temos isso, o que nós temos é uma minuta, um rascunho, de um possível código de ética, que foi elaborado em 2014. Na pesquisa de 2014, que foi defendida na Universidade de Brasília, pela professora Barbosa, e ela propôs que, para pensarmos em direitos, deveres e proibições, para nós, enquanto profissionais, seriam, pensar em direitos, deveres e proibições para a profissão, as instituições escolares, a pesquisa, a professores, a alunos, a pais e responsáveis e a pares. Ela fez a proposta dela com base em interações com participantes que ela teve. Na minha pesquisa de doutorado, eu pretendo ir a todas as universidades estaduais do Paraná e fazer essa dinâmica que faremos hoje nos cursos de letras, que tiverem interesse. Minha proposta é que, não inicialmente pensando no que Barbosa propôs em 2014, mas o que vocês, alunos do curso de letras, entendem serem direitos, deveres e proibições daquelas esferas? Como eu disse, nós não temos um documento vigente. Então, não tem o que é o certo e o que é o errado. Ao propormos o código de ética, pensaremos na nossa profissão, na nossa realidade. Então, minha pergunta para vocês hoje é: Quais os elementos, o que vocês consideram essenciais que deveria ter em um código de ética da nossa profissão? Essa é a pergunta-chave. Para vocês responderem a pergunta, a dinâmica é: vou deixar vocês escolherem se querem fazer em duplas e trios, ou fazer os cinco juntos, *up to you*. Gostaria que vocês escolhessem uma dessas esferas que Barbosa propôs e, pensando nela, por exemplo, instituições escolares, vocês, realmente vão escrever como se vocês fossem os legisladores. Quais são os direitos das instituições escolares? Quais são os deveres das instituições escolares? e Quais são as proibições das instituições escolares? E como você disse, nós temos que pensar em todas as possíveis realidades que um professor de línguas pode atuar. Então, precisamos pensar desde a educação básica até a educação superior, pós-graduação, porque esse documento é para ser aplicado em todo o espaço. Assim, a ideia não é excluir, mas propor um elemento que recepcione a diferença, a diversidade. Vou dar um tempinho para vocês discutirem se querem fazer de uma esfera ou duas. Eu trouxe cartazes e canetinhas para vocês poderem elaborar o texto. [Alunos tiveram tempo para a discussão e produção dos cartazes]

[594] **Professor Alex:** Esfera de professores, né? Ok. Quais vocês fizeram primeiro?

[595] **Aline:** Deveres. O primeiro dever é “não menosprezar os alunos em seus âmbitos culturais e étnicos”. Pode continuar?

[596] **Professor Alex:** Poderia dar algum exemplo?

[597] **Aline:** A gente estava conversando sobre que não podemos menosprezar o aluno pela etnia dele, pela religião, que de diversas formas.

[598] **Inarina:** Todo o *background* dele.

[599] **Bruno:** Não menosprezar por nenhum tipo.

[600] **Inarina:** “Registrar veridicamente todo o conteúdo da aula e da hora-aula”, “registrar somente as atividades que foram aplicadas na aula, com precisão”. Aí vem as proibições.

[601] **Professor Alex:** Vocês acham que isso já acontece? Esse registro verídico de tudo da sala.

[602] **Inarina:** Acontece, mas não sempre. Muitos professores mentem. Os próprios professores comentam isso lá na sala dos professores “ah, nós perdemos os direitos porque certos professores não fazem isso”. Certos professores passam vídeos o ano inteiro e registra outra coisa. Isso os próprios professores assumem.

[603] **Bruno:** Como dissemos antes, acho que nem o que é dito mesmo acontece. No caso hipotético que foi mencionado, os pais vão reclamar porque o aluno reprovou. Aí a pedagoga vai olhar e o professor nunca fez nenhuma anotação sobre ele.

[604] **Inarina:** Das proibições: “mentir sobre os dilemas pedagógicos”, “agredir verbal e fisicamente os alunos”.

[605] **Professor Alex:** Quais seriam esses dilemas pedagógicos?

[606] **Aline:** Nós pensamos assim, nós podemos omitir que o aluno pegou tal coisa de uma pessoa e a pessoa ... não omitir as coisas que estão acontecendo.

Inarina: É. Talvez o aluno fez um comentário homofóbico, vai que a gente omite isso e no futuro ele faça agressões. Então, vai ter um histórico desse aluno [porque nós teremos registrado o que ele falou]. “Ah, já tinha esses pensamentos”

[607] **Professor Alex:** E vocês acham que isso se aplicaria a todo o contexto em que tem um professor de línguas atuando, pensando nas iniciativas públicas e privadas, tá? Imagina lá, na iniciativa privada, o coordenador que te diz “olha, você vai levar os alunos até a porta da escola com um sorriso bonito, para os pais pegarem eles e levarem para casa, todo mundo feliz”.

[608] **Paula:** Então, tem muito disso, mas acho que elaboramos isso pensando na nossa experiência em escolas públicas, mas eu acho que na escola particular tem a

questão do produto a ser vendido, não acho que eles estão muito interessados em contar a verdade. Assim, como as coisas realmente acontecem lá dentro.

[609] **Inarina:** Então, eu acho que isso deveria ser um dever fazer esse relato. Porque, por quantas vezes essas escolas protegeram futuros delinquentes que ficaram protegidos por um histórico, por ter uma ficha limpa. “Ah, mas ele não tem histórico de violência”. Por que? Porque o professor não viu ou não registrou isso. Às vezes, o professor não falou com o pai. Talvez se tivesse feito esse registro, o pedagogo teria chamado os pais e falado “olha pai, leva esse seu filho no psicólogo, porque ele precisa de uma intervenção”. Direitos: “Sentirem-se mental e fisicamente seguros”, “formação continuada para que o professor esteja apto a trabalhar com diferentes alunos e em diferentes contextos” e “em caso de necessidade, haver um professor de apoio em sala de aula, um professor auxiliar”. Só isso.

[610] **Professor Alex:** Esses elementos, agora nós vamos para a terceira parte. Esses elementos, vocês acham que eles se aplicam a todos os professores, de todas as disciplinas, ou vocês acham que eles são elementos específicos de professores de línguas?

[611] **Todos:** Todos os professores.

[612] **Professor Alex:** Aí minha segunda pergunta: tem como, ou, vocês conseguiriam pensar em elementos que são próprios de professores de línguas? A minha pergunta é: o que nos torna únicos?

[613] **Geovane:** Estamos falando de outra cultura e precisamos cuidar para não colocar essa cultura como menor que outras. Acho que isso é básico.

[614] **Inarina:** Isso é verdade.

[615] **Paula:** Acho que o fato de sermos professores de inglês faz com que precisamos explicar que tem vários ingleses, de vários países.

[616] **Geovane:** Também aprender o inglês para fazer uma comparação com a nossa própria cultura. Que o inglês é uma forma de, um eixo de dimensão intercultural. Acho que a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] enfatiza bastante isso. Ela faz com que o inglês não seja pertinente somente aos países que falam essa língua como língua-mãe, mas também para os países que tem, ou não, o inglês como língua oficial.

[617] **Professor Alex:** Esse aspecto seria enunciado como sendo um aspecto da língua inglesa se aplicaria a todas as outras línguas? Porque a ideia é que este código de ética se a todas as línguas, estrangeiras, maternais.

[618] **Paula:** Acho que sim, uma questão de cultura, com a qual todas as línguas podem trabalhar.

[619] **Inarina:** É, acho que é isso. Porque tem muitos professores que quando vão ensinar uma outra língua, eles querem chamar o interesse do aluno a aprender aquilo ali, somente a língua que estão ensinando: “Ah, tem que aprender porque é importante”. Acho que tem que cuidar para não reproduzir estereótipos, mentiras. “Tem que ir para os Estados Unidos porque lá é maravilhoso; lá a polícia é bondosa, todo mundo é feliz”. E isso acontece muito com professores de francês, professores de espanhol: “Ah, lá na Espanha é maravilhoso. Os touros adoram ser perseguidos”.

[620] **Bruno:** É, o professor precisa conhecer das culturas e ter um domínio mínimo de língua, também.

[621] **Professor Alex:** Sobre esse domínio mínimo de língua, como que nós poderíamos... como que nós conseguiríamos colocar isso no código de ética? Porque uma vez que se torne, por exemplo, o código promulgado, ele se torna uma lei. Como que nós verificaríamos que esse elemento da lei (i.e. professor ter domínio mínimo de língua) estaria sendo cumprido?

[622] **Paula:** Então, teria que fazer um teste de proficiência. Mesmo que não seja um daqueles testes oficiais internacionais, mas que seja um teste para avaliar a língua. Você não precisa ter o inglês perfeito, mas você precisa se comunicar e saber falar.

[623] **Geovane:** Isso também vai impactar em questões pedagógicas.

[624] **Inarina:** Isso vai ser muito bom, porque tem professores que ficam sem aulas, porque outros de outras disciplinas pegam.

[625] **Geovane:** Tem muitos cursos de habilitação dupla ainda, mas estão se tornando de habilitação única, porque isso afeta o desenvolvimento da língua do professor.

[626] **Paula:** Nós conhecemos meninas em um evento e elas são de habilitação dupla e nós falamos “nós falamos inglês nas aulas o tempo inteiro” e elas “Meu Deus, como assim?” Aí, percebemos que elas têm bem menos matérias de inglês e claro que influencia no desenvolvimento linguístico, o que é bastante diferente do que a gente tem aqui.

[627] **Professor Alex:** São diferentes aspectos, conectados em uma rede, que precisariam estar em sintonia para termos esta prova [de avaliação linguística do professor de línguas]. Para termos esta prova, precisaríamos ter uma nota mínima para a pessoa passar na prova e atuar, mas para isso, os cursos precisam estar preparados. Para os cursos estarem preparados, em alguns casos, precisaríamos

mudar as grades dos cursos. Para mudarmos as grades dos cursos, precisaríamos rever os contextos de atuação profissional. Por exemplo, digamos que um local muito restrito acabe com a dupla habilitação e forme somente professor de língua estrangeira, ele não vai conseguir cumprir a carga horária, porque ele precisaria da dupla habilitação. Então, são vários aspectos que se conectam. Até mesmo a questão da avaliação. Pensarmos uma prova nacional, para avaliarmos a proficiência linguística de professores, é algo que tem sido já debatido há muitos anos.

[628] **Inarina:** Imagina, você estuda para ser professor, se forma, faz a prova e descobre que ainda não está habilitado para atuar. Isso é absurdo.

[629] **Professor Alex:** É, são contextos e realidades diferentes. Quando nós pensamos na profissão do direito, por exemplo, ela tem esse formato, mas a nossa área de professores de língua inglesa, e aí focando, não mais nas línguas como um todo. Em Ontário, por exemplo, eles têm uma dinâmica diferente. Ao se formar, você ainda não está apto para ser professor. Você tem que fazer parte de uma associação, pagar uma taxa anual, para, então, entrar no sistema e concorrer a uma vaga de emprego como professor de língua inglesa. Então, você precisa pagar a taxa, participar da associação e fazer cursos ofertados por ela. Do contrário, você não consegue nem se candidatar para ter aulas.

[630] **Paula:** Isso eu acho que seria interessante nesta parte de dever. Não necessariamente neste formato, mas é necessário o professor estar atualizado. Aqui, por exemplo, as escolas são próximas da nossa universidade. Então, os professores estão o tempo todo aqui, perguntando “qual o gênero que está na moda agora?” Eles querem se atualizar. Já na cidade que eu estudei, não tem uma universidade com cursos de licenciatura de letras próximos, então é outra realidade; eles [professores] não tem nada de novo. Tudo é antigo, os professores ainda estão naquele modelo ainda muito quadrado e, às vezes, eles não têm interesse, ou não tem oportunidade, ou interesse porque não tem incentivo, enfim.

[631] **Inarina:** Então, mas comparando o Brasil com esse caso que você falou. Eu acho que o interessante aí nessa história é que o professor é obrigado a fazer os cursos para pegar aulas. No Brasil, o professor é obrigado a fazer os cursos para subir de nível. O professor só vai no curso, assina a presença e vai embora, muitos. “Ah, fiz meus pontinhos para ganhar mais”. Ele vai ter aula, a aula dele está garantida. Então, ele só faz esse curso pelos pontinhos; acho que vai um pouco da cultura.

[632] **Professor Alex:** O que mais nos torna únicos, em relação à língua? Mais algum elemento? O que você mencionou em *off*, quando estavam produzindo o cartaz, sobre relacionamentos, aí eu renomeei para “relacionamentos abusivos” para não usarmos os termos emocionais ou sexuais, porque dependendo do contexto, crianças, principalmente, o emocional é necessário. De que modo este elemento “relacionamentos abusivos” se relacionaria em uma aula de línguas, ou não se relacionaria?

[633] **Paula:** Não sei. Acho que poderíamos trabalhar isso em todas as aulas e disciplinas, na verdade. A turma do espanhol, por exemplo, usa isso como um tema transversal.

[634] **Inarina:** Por exemplo, o grupo do PIBID [Programa de Iniciação à Docência] fez um trabalho com alunos de uma escola pública, e trabalharam uma música da Katty Perry, que fala de relacionamentos abusivos e aí discutiram com os alunos. Aí alguém até comentou que teve aluna que durante a aula comentou “ah, eu não sabia que fazer isso era abusivo e tal”. Aí, foram trabalhando com músicas e outros materiais esse tipo de tema, como transversal.

[635] **Professor Alex:** e a questão dos temas transversais, então, que vocês comentariam. Vocês acham que eles entrariam como direitos do professor abordá-los ou como deveres? A escolha dos temas transversais é uma marca ideológica.

[636] **Paula:** Eu acho que é um direito, mas eu, pessoalmente, vejo como um dever. É que o governo influencia. O professor abre o livro didático hoje e ele está tratando de tema transversal; ele pode não saber que está, mas está.

[637] **Inarina:** Então, mas eu acho que o legal do tema transversal é você saber achar o seu contexto. É perceber “ah, eu vejo aqui que eu trabalho tal tema transversal”. Eu acho que para a população, “ah, uma professora bolsonarista vai querer trabalhar feminismo”, o que que ela vai falar? O que que ela vai disseminar na aula dela, gente? Eu acho que se colocar como uma obrigação, não sei. Não sei quem vai ser obrigado a fazer isso. Eu não garanto a qualidade.

[638] **Geovane:** Já se colocar como um direito, o professor acaba escolhendo se faz ou não. Eles preferem trabalhar, por exemplo, questões práticas de vestibular, ou questões sociais, da vida, né?

[639] **Inarina:** Não sei, não sei se eu colocaria como uma obrigação.

[640] **Paula:** Mas talvez se fosse uma obrigação as escolas particulares trabalhariam, porque elas querem resultados, produtos.

[641] **Geovane:** Acho que devia ser um dever do professor ter uma formação e essa autonomia para escolher trabalhar ou não.

[642] **Inarina:** Sim, mas acho que também vai do professor. Todos aqui da nossa sala, por exemplo, têm condições de pensar em temas transversais para trabalhar em sala de aula. Nós já temos esse costume.

[643] **Paula:** Acho que o tema transversal também serve para captar a atenção do aluno. Você escrever isso na lei, na regra, o professor ia ser obrigado a ver no seu contexto qual a necessidade, o tema, a se trabalhar. Depende de contexto para contexto.

[644] **Professor Alex:** Sobre os temas transversais em aulas de línguas, eles são temas críticos, temas necessários, latentes naquele contexto. Então, vocês comentaram sobre ele ser um direito ou um dever, mas aí você comentou: “não, primeiro precisa estar lá na formação do professor, para depois você ver isso sendo aplicado, já no plano de aula”. Quando vocês vão preparar os planos de aula e vocês pensam nos temas transversais, vocês acham que isso é anterior aos quatro anos de formação que vocês tiveram ou é graças a formação que vocês estão cumprindo?

[645] **Geovane:** Ah, no meu foi um pouco antes, mas a formação pesou muito.

[646] **Paula:** É sobre didática, também. Aqui não é só você vim e aprender. Eu acho que são basicamente os projetos. Os projetos ajudam muito a gente: o PIBID [Programa de Iniciação à Docência], a Residência Pedagógica. Nós estamos inseridos.

[647] **Geovane:** Nós temos professora formada nessa área de criticidade, e isso é muito forte. Então, isso aparece nas nossas aulas.

[648] **Aline:** Para mim quando mudou mesmo foi no segundo ano, quando tivemos uma disciplina sobre métodos e abordagens. Quando eu percebi que tem tantas formas de você abordar um conteúdo em sala de aula, parece que fez um *bum* na minha cabeça e logo depois nós estudamos leitura crítica. É sempre importante que não estamos entrando somente na sala de aula, mas em um contexto completamente heterogêneo. Então, isso fez muita diferença para mim; pelo menos para o meu aprendizado.

[649] **Professor Alex:** Mais algum apontamento? ... Parabéns, estamos prontos para o mundo.

[Alunos riem]

[650] **Professor Alex:** Espero que este momento também tenha sido oportuno para vocês, para pensarmos que direitos, deveres e proibições são necessários. Como pudemos ver, não são tão simples; assim como nada é. Por exemplo, a questão da hora-atividade. Em outros contextos em que conduzi a oficina, os participantes colocaram como um direito e vocês, como um dever. Ambos estão corretos. É algo relativo.

[651] **Inarina:** É como interpretamos a realidade.

[652] **Professor Alex:** Exatamente. Então, este encontro teve dois objetivos. O primeiro foi trazer essa discussão sobre ética professoral para vocês. Como puderam ver, apesar do termo “ética professoral” ser um termo com o qual não temos muito contato, ele perpassa cada ação nossa, enquanto profissionais. O segundo momento, eu gostaria de convidar vocês para participarem da minha pesquisa de doutorado. Ela tem três fases. Nessa primeira fase, para a qual eu faço o convite, estou conduzindo esta oficina em todas as universidades estaduais, pelo menos esse era meu propósito inicial, nos cursos de letras. Eu vou juntar essas produções de vocês com todas as outras produções das outras universidades estaduais em um único documento, que convergiriam todas e formaríamos uma nova versão do código. Para elaborar essa versão, eu também iria me basear no que nós discutimos, para ver se vocês realmente quiseram dizer o que interpretei, enfim. Assim, até o final deste ano e início do ano seguinte, eu enviaria para vocês esta minha versão para dizer: “isso que vocês quiseram dizer na versão final? Concordam? Discordam? Gostariam de mudar?” Então, este seria o meu convite. Vou deixar com vocês este TCLE [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido]. Caso vocês tenham interesse, vou pedir para vocês lerem e aí eu peço para a professora [nome de docente do ensino superior público suprimido] recolhê-los para mim. Aí também tem o meu e-mail e o da minha orientadora, professora Simone Res. Aqui [mostrando o TCLE] eu garanto a vocês o anonimato, o desligamento da pesquisa a qualquer momento que quiserem. No verso, tem a opção do pseudônimo, caso vocês queiram criar. Caso queiram manter seus nomes reais, tudo bem, também.

CONTEXTO C: OFICINA 11 (INGL. ESP. PORT.)

[653] **Professora Iolanda:** Oi, boa tarde. Estão me ouvindo bem? ... Bem, aqui quem vos fala sou a coordenadora, professora Iolanda, e é com prazer que vos trago para falar um pouquinho sobre ética o professor Alex Alves Egido. Ele é da Universidade

Estadual de Londrina (UEL), que está desenvolvendo esta pesquisa para o doutorado dele. Então, tenho certeza que a conversa será muito bacana. Seja muito bem-vindo, professor. Antes de ele começar, só para dar alguns recados. Tem uma lista de presença, que está passando, e pode ser que seu nome não esteja nesta lista, porque eu fiz a cópia dela hoje de manhã e se você fez a inscrição depois, o seu nome não aparece. Não tem problema. Ao final, só colocar seu nome completo e seu CPF [Cadastro de Pessoa Física] e a assinatura na frente, para comprovar, então. Sem o CPF não tem certificação. Não deixem a lista parar. Tenham um ótimo evento, uma ótima palestra. Espero que vocês aproveitem bastante. Obrigada, professor.

[654] **Professor Alex:** Obrigado, professora. Mais uma vez agradeço por ter organizado o evento. Ela foi a responsável por este momento ser possível. Boa tarde a todos.

[655] **Todos:** Boa tarde.

[656] **Professor Alex:** Como a professora Era gentilmente me apresentou, sou da UEL, na área da língua inglesa, na graduação, e na pós, estou no curso de doutorado, no qual o meu objeto de pesquisa tem sido a ética, que estudo desde minha graduação. No mestrado, observei a ética no campo da pesquisa e agora, no doutorado, a ética no nosso campo de atuação profissional de professores de línguas. Antes de começar... vocês conseguem me ouvir? Antes de nós começarmos na oficina, eu gostaria de conhecê-los um pouco, tudo bem? Quantos de vocês são da graduação? Quantos são alunos da instituição? Quantos são professores da instituição? Vocês são de língua estrangeira ou língua materna? Língua materna? Ok. O restante de língua estrangeira, isso? Ok. O que eu proponho para discutirmos na oficina é, justamente, ética professoral de línguas, ou seja, algo que não se aplica somente a professores de línguas estrangeiras, ou somente a professores de línguas maternas, mas a ambos. Importante esta observação porque a divisão entre língua estrangeira e materna poder ser tênue. Na UEL, por exemplo, nós temos a professora Furtoso que estuda o português como língua estrangeira, e não materna. Então, por isso que eu não quis cercear o nosso escopo de discussão para o tipo de língua. Eu trouxe duas questões gerais para nós pensarmos, antes de pensarmos no termo “ética professoral” em específico. Minha primeira pergunta é: Por que a ética professoral despertou seu interesse? Eu gostaria que algumas pessoas se voluntariassem para dizer o que lhes chamou a atenção para participar deste evento.

[657] **Alba:** Acho que por ter a palavra ética, não é um conceito que discutimos no nosso curso. Aí surgiu a curiosidade.

[658] **Professor Alex:** Ok. Algo mais?

[659] **Ângela:** A necessidade de falar sobre isso, também. Porque eu vou ser uma professora e eu preciso saber o que é ser uma professora ética, como agir corretamente.

[660] **Professor Alex:** Ok, pensar a prática. Embora nós não discutamos muito nos nossos cursos este conceito, a ética está, de certo modo, na nossa prática, por ser intrínseca a nós... E quais são suas expectativas sobre o encontro de hoje? Você [Alba] mencionou a transposição desse termo teórico para a nossa prática de sala de aula. Alguma outra expectativa? Ok. Bem, algumas justificativas, que identifiquei quando propus minha pesquisa de doutorado no início do ano foram essas duas: temos um trabalho do professor Almeida Filho, linguista aplicado que atua há décadas no Brasil, em que ele fala sobre a insuficiência da institucionalização da ética nos cursos de formação de professores no país. Ele percebeu que a maioria dos cursos mencionam pouco, ou quase nada, sobre ética. O que talvez se relacione com o que você [Alba] disse: ok, estamos formando professores, mas quais são os nossos parâmetros éticos? Consequentemente, por não termos essa discussão, estamos neste momento com a inexistência de um código de ética para professores de línguas. Quando comparamos essa inexistência com outros países, os Estados Unidos, por exemplo, já têm um código de ética para professores desde 1929. Eles estão um pouco mais avançados do que nós, neste campo. Minha proposta para hoje é que nos organizemos dessa forma: eu vou falar um pouco sobre esse gênero textual, algumas áreas do conhecimento, ou seja, profissões, que já o possuem, minha proposta principal, que é vocês pensarem que elementos vocês consideram serem necessários para um código de ética. Um dos princípios é que este documento represente as nossas realidades educacionais, ou seja, quem teria, então, mais autoridade para dizer como nossa área tem sido vista, construída? Os profissionais que nela atuam, profissionais na formação inicial e continuada. Então, convido vocês a elaborarem esses elementos. Vou mostrar como vamos nos organizar. Após se organizarem em grupos, queria que vocês escolhessem uma dessas esferas [projetando as esferas propostas por Barbosa] e depois pudéssemos discutir sobre o que vocês propuseram. Uma vez que não temos um código de ética instituído, não há muito o que é certo ou errado. Nós estamos na primeira fase, a qual é, propor elementos, redigir propostas

sobre direitos, deveres e proibições. A segunda fase seria discutir esses elementos que vamos propor em diferentes instancias, em diferentes momentos e de diferentes formas, para tentarmos aparar as arestas. Por fim, após as discussões, nós precisamos pensar até que ponto nós conseguimos representar uma diversidade de contextos e perfis profissionais neste documento. Ao pensarmos em um código de ética para professores de línguas, ele se aplica a todos os professores de línguas, atuantes em todos os contextos possíveis, em todos os estados brasileiros, com todos os públicos, de todas as faixas etárias. Então, quando pensarmos nesses elementos, não podemos pensar em propostas que excluam a maioria dos contextos de ensino existentes. Bom, o gênero código de ética, geralmente, é organizado dessa forma. Nós temos um preâmbulo, que seria uma apresentação do documento, mencionando o contexto no qual ele surge. Direitos, deveres e proibições, que são os elementos que iremos construir hoje. E a data de aprovação, enfim, quando aprovado pela classe profissional. Algumas áreas do conhecimento já possuem este documento há décadas, por exemplo, a medicina, o direito, o jornalismo, a enfermagem, a pedagogia, a educação física, entre outros. Nós podemos nos perguntar, quando estivermos nas discussões, até que ponto um código de ética é, realmente, efetivo. A pedagogia, por exemplo, já possui um código de ética. Até que ponto é mais fácil ser um pedagogo no Brasil do que ser um professor de línguas pelo fato de ter um código de ética? Bom, essas seriam as fases para a criação do código de ética. Elas foram sintetizadas em uma pesquisa de mestrado, sob a orientação do professor Almeida Filho, na UnB [Universidade de Brasília], em 2014. Na pesquisa, Barbosa já vislumbrou essas fases que precisaríamos seguir para ter um código de ética. Seria a elaboração da minuta, ou seja, do rascunho, que faremos hoje; seria a primeira fase. Em seguida, precisaríamos discutir o conteúdo dessas nossas propostas em diferentes eventos, em diferentes momentos, com diferentes pessoas. Então, adequaríamos a minuta para que ela fosse votada em uma assembleia de professores de línguas. Aí podemos nos perguntar quantas vezes participamos de uma assembleia nacional de professores de línguas; precisaríamos criá-la. Para termos esta assembleia, precisaríamos ter um conselho nacional de professores de línguas, para convidar seus associados à assembleia. Para termos este conselho, precisaríamos também pensar em outras duas esferas, instancias, que seriam os conselhos de classe, que poderiam ser estaduais, parecidos com as associações estaduais que muitos estados têm, e uma comissão de ética que analisaria os casos

que fossem apresentados a ela, tendo em vista o código de ética. Trouxe esses passos para mostrar que ainda estamos aqui no começo. Tem muita coisa para ser feita. No entanto, quando estiverem discutindo nos grupos, podem refletir sobre por que agora? Por que precisamos pensar neste documento agora? Na pesquisa da professora Barbosa, ela organizou do seguinte modo o rascunho que ela redigiu do código de ética. Ela propôs tendo como base análise de dados gerados com participantes e documentos. Na minha pesquisa, eu proponho que vocês elaborem os elementos que consideram caros a um código de ética. Então, não sou eu, pesquisador, prescrevendo o que todos os outros professores da área deveriam fazer. São os profissionais da área elaborando o que eles entendem ser elementos necessários de direitos, deveres e proibições. Eu gostaria que vocês se organizem em grupos, sintam-se livres para se organizarem, e vocês pensassem nessas esferas que Barbosa propôs. Em sua pesquisa, ela pensou em direitos, deveres e proibições para a profissão, pares, instituições escolares, alunos, pesquisa, pais ou responsáveis e professores. Então para cada um desses grupos, pensar e escrever quais são os direitos, deveres e proibições. Por exemplo, professores. Quais são os direitos dos professores de línguas? Quais são seus deveres e proibições? Tendo em mente todos os contextos possíveis de ensino. Assim, a proposta é que, ao final do nosso encontro, vocês me digam: quais são os elementos caros da nossa profissão que deveriam vir a compor um código de ética. Para fazermos isso, eu trouxe algumas cartolinas e canetinhas para vocês poderem escrever. É bem *hands-on*, para produzirem colaborativamente. Sintam-se à vontade para se organizarem e pegarem o material aqui na frente. Não se esqueçam de escolher uma dessas esferas para a elaboração de direitos, deveres e proibições.

[Os participantes tiveram tempo para discussão e elaboração dos cartazes]

[661] **Professor Alex:** Agora gostaria que vocês lessem, justificassem, explicassem e exemplificassem os elementos que propuseram, tudo bem? A minha sugestão é que venha pelo menos um de cada grupo para apresentar e explicar.

[662] **Cândido:** Gente, boa tarde. Eu sou o Cândido e fiz, propus essa reflexão junto com a Vilma sobre os direitos, deveres e proibições dos pais e responsáveis. Em um primeiro momento, nós pensamos que seria fácil, porque é como que colocar as obrigações no outro, mas aí caímos em um problema que para nós é muito sério, que é o limite entre a participação dos pais e a invasão em sala de aula, no ensino de línguas. Nós nos baseamos no artigo 205 da Constituição por acreditar que nada pode

ferir a nossa carta maior. Então, a constituição diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, o que também justifica a inserção dos pais e responsáveis nesta reflexão. O nosso primeiro direito, que nós colocamos direito/dever, é “a participação em regime de colaboração no regime de gestão escolar”, que é algo que já está instituído e, normalmente, está nas cartas, nos documentos educacionais. Nós pensamos também nesse processo colaborativo em sala de aula, o que nos leva para o segundo tópico. “O direito da família de compreender...”. Veja, compreender e não se intrometer, digamos assim. “... compreender o método utilizado pelos professores”. Então, compreender o trabalho proposto em sala de aula. Em seguida, nós colocamos como outro direito, e trazendo para a nossa área: “cobrar a oferta do ensino de línguas nas escolas”. Nós colocamos isso pensando no espanhol, que vocês sabem que a oferta é obrigatória, mas a matrícula é facultativa. Eu não sei quantos de vocês estão praticando, já estão em sala de aula, mas eu nunca vi ofertarem o espanhol nas escolas públicas. Então, eu acho, que os pais têm o direito e o dever de cobrar essa oferta. Em seguida, nós pensamos em um dever que é bastante subjetivo dos pais e responsáveis, que é o de “instruir...”, que é um verbo complicado, “... o/a aluno/a, aprendiz, enfim, os/as filhos/as, no processo de aprendizagem”. Mais de instrução de ... é difícil achar um verbo para definir esse processo. Por último, na proibição, que é a “imposição de metodologias, crenças e, a palavra que está na moda, ideologias na prática de ensino”, pensando também na escola sem partido, enfim, e naquela discussão que eu descrevi anteriormente: qual é o limite da participação dos responsáveis em sala, no ensino de línguas? É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[663] **Professor Alex:** Podemos passar para o próximo, das instituições escolares?

[664] **Ru:** Então, nós elaboramos pensando nas instituições escolares e elaboramos alguns direitos, deveres e proibições. Nós acabamos colocando mais deveres do que o restante. Então, o que entendemos como dever é pensar, por exemplo, “em uma sala de aula com um número de alunos reduzido”, porque para estudar línguas nós entendemos que quanto maior a turma, mais difícil é. Então, pensamos que um dever da instituição seria organizar turmas com, no máximo, 15 alunos, para ter um aproveitamento melhor. “Providenciar um ambiente adequado”, salas limpas para ter essas aulas. “Controlar a frequência dos professores e dos alunos”, porque têm professores que chegam atrasados, têm alunos que chegam atrasados. Então, estar

sempre olhando para eles. “Propor atividades interativas e culturais voltadas para o ensino de línguas”, porque, muitas vezes, nós temos olimpíadas de matemática, de ciências, mas não tem nada voltado para o ensino de línguas. Então, pensar em palestras, atividades interativas, que pudessem ir por esse viés, também. “Exigir que o professor esteja embasado nos eixos organizadores contidos nos documentos nacionais e regionais”. Então, nós andamos estudando a BNCC e nós vimos que têm os eixos organizadores, tem a escrita, a fala. Então, exigir que o professor se oriente pelas bases nacionais e regionais. Os direitos da instituição seriam: “ensinar o aluno de forma laica”, como ele comentou, sem partido, sem religião, sem todas essas coisas. “Escolher o método de ensino desde que siga as diretrizes nacionais e regionais”. Então, o professor pode escolher o método, desde que seja embasado na BNCC e referenciais curriculares. As proibições, então, “a instituição fica proibida de tomar, se apropriar, das horas de aula do professor de línguas com palestras e eventos adjacentes, que não sejam voltados ao ensino de línguas”. Então, por exemplo, na aula do professor de língua vai ter a olimpíada de matemática ou, sei lá, vai ter uma palestra sobre matemática. Então, a instituição não pode tomar essa hora. Ela pode tomar a hora do professor para ensinar ou para ter uma palestra do professor de língua inglesa, e não para outros assuntos de outras disciplinas. “Definir quais os processos avaliativos do professor”. Então, a gente sabe que avaliar línguas não é como uma avaliação comum; teria que avaliar a oral, a escrita, a fala. Então, o professor teria esse direito. A instituição não pode pedir que seja somente uma prova no final do bimestre. O professor ficaria livre para escolher como avaliar o aluno. Seria isso.

[665] **Nat:** Nós fizemos sobre os alunos e eu acho que foi uma coisa bem básica; algo que, provavelmente, todos já ouviram em algum momento na escola. Começando pelos direitos, “é um direito do aluno o acesso à escola e a educação” e que está frisado em vários documentos, como o estatuto da criança e do adolescente, também. Outro direito que nós pensamos foi o “respeito a individualidade de cada aluno”. Assim, cada aluno seja respeitado em sua individualidade. Respeitar a individualidade que existe, mas também a individualidade de cada um.

[666] **Gi:** Como na questão das crenças, etnias... tudo englobado nessa diversidade.

[667] **Nat:** “Reconhecimento de seus...” Tipo, é um direito do aluno ter conhecimento dos seus direitos, porque, muitas vezes, nós também, aqui na universidade, no ambiente da escola, os alunos não têm conhecimento que eles podem tomar certas

decisões ou reivindicar certas coisas dentro daquele ambiente. Também colocamos “liberdade de expressão”, tanto no momento de ele poder falar quando ele acha que alguma coisa não está batendo com o que ele acha que está certo.

[668] **Gi:** Aí entra a questão do respeito, o que ele considera desrespeitoso a ele, coisas desse tipo.

[669] **Nat:** Como ir à direção e comentar de alguma coisa que aconteceu e contatar alguma instância superior para que possa resolver algum problema, sem ser coagido por pessoas que estão em uma escala maior que ele. Deveres. Um dos deveres que nós pensamos é “respeitar toda a comunidade escolar” e podia ser também toda a comunidade acadêmica, tanto colegas de classe, funcionários e professores.

[670] **Gi:** “Conservar o patrimônio da escola”. Isso também é algo que nós ouvimos quando entra já no fundamental sobre conservar o patrimônio, a escola, quanto os livros que a escola te fornece, para que as outras pessoas tenham a mesma oportunidade que você está tendo. “Comparecer às atividades escolares”, que também engloba estar presente nas aulas, no horário correto. Sendo direito do aluno a educação, ele tem, conseqüentemente, o dever de cumprir, também, com o seu papel de estar presente.

[671] **Nat:** “Obedecer as regras instituídas pela escola”, porque se têm regras, elas estão lá para serem seguidas. Mesmo que, às vezes, sejam sem noção, temos que considerar que se elas estão lá, temos que nos esforçar para segui-las.

[672] **Gi:** Uniforme escolar, por exemplo, tem um motivo para ser regra.

[673] **Nat:** Horário da entrada, horário da saída.

[674] **Gi:** Algumas regras depois mais específicas de cada instituição.

[675] **Nat:** Elas servem para manter a harmonia dentro da instituição

[676] **Gi:** “Manter o ambiente limpo”.

[677] **Nat:** Importante, né?

[678] **Gi:** As proibições: “ferir a integridade do outro, física ou moralmente”, que entra também na questão de respeito e diálogo. Outra proibição também é “espalhar discurso de ódio e preconceito”, não só no ambiente escolar. “Danificar os bens”, que é outra proibição. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[679] **Elis:** Bom, ele [Professor Alex] comentou que poderíamos escolher qualquer esfera, então ficamos com a de pares. Nós fizemos uma reflexão assim, nem eu nem minha colega damos aula. Nós não vivenciamos essa relação de professor com

colegas. Então, não tivemos muita coisa para colocar. Acabamos colocando mais coisas que acabamos vivenciando na universidade, na relação de professor com professor, o que é certo ou o que é errado. Como ele explicou que pares é entre professores, nós colocamos, primeiramente, de direito, que “todo professor tem o direito de compartilhar seus conhecimentos adquiridos com os colegas de profissão”, o que é bem normal. O professor tem o direito de fazer um trabalho e compartilhar com outro colega, o colega também falar “ah, você sabe de tal coisa?”; isso é coisa que o professor realmente faz. Outra coisa que professores sentam, se ajudam, conversam, compartilham documentos. Então, eu achei que era algo pertinente em toda a situação. Nós quisemos colocar um elemento que serviria a toda situação. Mesmo em uma escola, os professores dividem. Na universidade, também, em uma situação mais precária, eles sempre acabam tendo essa interação. Então, achamos mais importante acabar colocando como um direito. Depois, nós colocamos como um dever... fizemos bem pouco porque foi difícil pensar. Colocamos “todo professor tem o dever de respeitar a individualidade do colega dentro do ambiente de trabalho”, mas é uma coisa básica, né? Temos que fazer isso na vida no geral. Acho que em qualquer ambiente de trabalho tem que respeitar. Se o professor gosta de fazer uma coisa, o outro não tem o direito de implicar. É coisa de socialização mesmo, não tem como. Então, eu coloquei o dever de respeitar, se o professor tiver essa individualidade. Aí minha amiga deu uma ideia que foi: “Professor está proibido de difamar, humilhar o outro colega dentro do ambiente de trabalho e para os alunos”. É uma coisa que.... eu não sei vocês, mas que acontece bastante. O professor chegar em uma sala de aula e, às vezes, expor um professor para alunos, outros colegas. Isso não está muito certo, sabe? Isso é uma coisa de ética que temos muito claro. Eu como aluna não admito um professor fazendo isso. Para mim, isso foi muito errado; assim como o aluno também não tem o direito de fazer isso, de difamar um professor na frente de outro professor e dos colegas... em várias situações nós fazemos, sim, mas é errado. Eu acho que no contexto da universidade o professor fazer isso é muito errado, porque fica mal, é antiético, é uma coisa que você não faz em uma instituição de trabalho. Assim como em loja, um funcionário falando mal do outro para o cliente. Isso não tem como funcionar em uma instituição: a falta de respeito entre os professores. Depois, colocamos que ‘o professor está proibido de coagir seu colega para realizar afazeres para os quais não está designado’. Então, nós ficamos refletindo sobre na escola e também na universidade o professor tem um tempo livre dele e ele ser coagido. Para

ele não é diretamente dito “ah, você vai ter que fazer”, mas aí alguém fala “ah, você vai fazer tal coisa, ok? Nossa porque tenho esse prazo para amanhã. Você está com tempo livre? Pode me ajudar com isso aqui?” Então, ele é meio que coagido a fazer isso. E eu coloquei aqui [no cartaz] como não fazer isso. Eu não sabia como escrever, na verdade, em direito. Então, coloquei como proibição, proibindo o outro de fazer. Não deveria você coagir um colega a fazer algo que você quer. Ficou bem simples. Por último, colocamos um caso bem simples de reunião de professores. “É dever de todos discutir e respeitar os apontamentos feitos pelos colegas”. Então, assim, coisas bem básicas que pensamos e poderiam ser incluídas para todos os contextos. Então, em uma reunião de professores, todos os professores têm que ser ouvidos, todos os professores têm que discutir, ver o que é o melhor e chegar em um consenso; e não ficar excluindo nenhum. Essas foram as ideias para todos os contextos.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[680] **Kátia:** Nós vamos discutir sobre o professor. Começando com os direitos, pontuamos “a valorização financeira”. Assim como procuramos elevar a valorização social do professor, também queremos sua vida social e financeira bem estruturada, porque o professor, assim como em todas as outras profissões, tem que ser valorizador; ainda mais um profissional tão importante. “Suporte básico”, para ele poder dar sua aula. Pensamos em uma escola de boa estrutura, bom material... eu sei que isso é muito complicado, quando pensamos na educação pública. É um direito do professor ter isso. Nem sempre os direitos são atendidos, mas continua sendo um direito. Outro direito, um pouco diferente do anterior, é “acompanhamento psicológico”. Eu acho que todos os profissionais precisam, mas, principalmente, o professor por ele lidar com pessoas e por muitos anos. Então, acho que esse acompanhamento é essencial, tanto para ele se manter firme dando aula, sem doença, depressão, que é uma das que os professores mais sofrem; e outros tipos de transtornos, que podem ser evitados com acompanhamentos psicológicos, terapias, que aliviam, né? Eu acho que a profissão “ser professor”, você ensinar o outro, é um peso muito grande. “Mais hora atividade”, porque aqui tem professor que faz suas pesquisas, prepara as suas aulas. Recentemente, a hora-atividade foi diminuída. Em 2018, se não me engano, ela foi diminuída. O professor precisa do tempo dele para se planejar. Ele não pode chegar na sala de aula sem planejamento, sem pensar no que ele vai falar, sem saber o que ele vai fazer com o seu aluno. Assim como ele também não pode somente seguir o material da escola, mas, sim, o que as normas

propõem. Acho que o professor tem que buscar mais e tem que ter espaço, porque a hora-atividade é remunera. Então, ele precisa ter isso para planejar as aulas para os seus alunos. E o último, muita gente vem falando dessa questão de ideologia, do professor não ensinar ideologia na sala, mas eu acho, no nosso grupo, que o professor precisa ter mais autonomia na elaboração e condução das aulas. Eu não digo que deva haver ideologia pregando, mas é você poder fazer coisas diferentes com seus alunos. É você poder levar essas coisas para o ensino fundamental, para o médio, porque na universidade nós já temos mais isso. No fundamental, principalmente, você ter essa liberdade de levar os alunos para outros lugares, fazer outras coisas, aumenta muito o interesse deles.

[681] **Isa:** Em questão dos deveres, “cumprir prazos”, principalmente aqui na faculdade, muitos professores, às vezes por falta de tempo, acabam deixando de colocar notas no sistema, faltas. Aí chega lá no final do segundo semestre, não sabemos se podemos faltar, se vamos reprovar. Questão de prova, também. Fiz prova há um mês e ainda não sei minha nota. “Respeitar a opinião dos alunos”, principalmente em aulas que são de debates, mais abertas. Acontece que, às vezes, o professor dá abertura para você, mas você vê nele que o que você pensa não é algo com o que ele concorda. Aí a sua visão não é respeitada. Ele só aceita a visão dele e de quem concorde com ele; infelizmente não é só no âmbito acadêmico, mas aqui é um lugar em que isso não poderia acontecer. “Postura ética”, porque, às vezes, vemos alguns professores com algumas posturas que que você fica....hum, será que é assim mesmo que eu queria que meu professor se comportasse? Questão de roupa, também. Nosso grupo é totalmente favorável do professor e dos alunos virem da maneira que se sentem mais confortáveis para dar aula, mas têm vezes que não dá... muitas vezes, não dá. “Cumprir o conteúdo programado”, sabemos que o professor passa várias horas estudando, se preparando para a aula, pensando no que falar, mas, às vezes, o professor sai daquilo de uma maneira que vai para um assunto que não é da aula. Não é algo que deveria estar na aula; principalmente na questão de muitos professores - não é uma crítica, mas talvez seja – muita questão política para a aula, mas não correlaciona aquilo com o contexto. Então, mas e o que estamos estudando? Falar de política é totalmente válido, mas relaciona com o que estamos estudando; seria bem legal, seria ótimo. “Verificar presença”, vamos ser sinceros: quem nunca assinou a lista por amiguinho aqui? Principalmente para ele não reprovar por falta. Seria legal o professor prestar mais atenção para quem está na aula dele.

Não tem muito o que falar disso – é básico, né? Verificar a presença do aluno e também demonstrar um pouco de [preocupação]. “Ah, por que o aluno não vem mais na aula? Não vem mais para a faculdade”. Demonstrar que quando estamos na faculdade, acredito eu, que seja uma relação de cumplicidade. Você poder dizer “Professor, eu não entendo isso na sua aula”. Só que quando você não está muito legal o professor também conversar com você “o que está acontecendo?”, “é algo da sua vida pessoal? É alguma coisa na minha aula?”

[681] **Kátia:** Proibição, tem as de por lei, claro, você não está proibido a fazer muita coisa. Você pode praticar seus ideais. Então, nós colocamos o básico. Como nós estamos conversando sobre ética, cada um tem uma visão. Aqui nós colocamos o básico mesmo, ou seja, o que a maioria das pessoas concordariam. Acho que se você é uma pessoa boa, ética, você consegue dar a sua aula sem ser coibido.

[682] **Isa:** Uma das coisas que nós colocamos aqui foi “não humilhar, constranger ou agredir os alunos”. Eu tive uma professora que tacava giz na cabeça dos alunos para eles prestarem atenção. Giz doi? Giz não doi, mas imagina um apagador na sua cabeça. É questão de pensarmos: não precisa humilhar, não precisa constranger. “Nossa, você foi mal na minha prova, porque você não estudou, porque você é burro”. Até mesmo na faculdade, nós percebemos em que certas aulas temos problemas que vem desde a infância. Alguns professores não nos deixam expor [nosso ponto de vista], e se deixam, acabam taxando como errado. Nem sempre a culpa é do professor, há casos, mas não humilhar é muito legal. “Não assediar”. Meninas, principalmente. Eu já vi casos, já presenciei casos, já passei por casos de assédio, principalmente com as mulheres, o que deveria ser terminantemente caso de expulsão de professor. Isso é ridículo em pleno 2019, século XXI, mulher ainda sobre assédio dentro do ambiente acadêmico. Isso é ridículo. Meninas, infelizmente, ainda temos uma sociedade machista. Caramba, a maioria desta sala é formada por mulheres, uns 90%, quantas daqui já sofreram assédio? Sério. Levanta a mão, por favor, quantas daqui já sofreram assédio... de professor, na rua, em qualquer lugar. Gente, quase unanime. Isso é ridículo. Principalmente no ambiente acadêmico, em que estamos estudando para ser “alguém”, como se já não fôssemos, mas você está estudando para ter um futuro; principalmente quando vem de professor, alguém que deveria te respeitar. Isso é inaceitável. Deveria ser caso de expulsão, demissão de professor na hora. Isso é extremamente para nós que sofremos, porque é algo que te constrange e, geralmente, nós não denunciemos, o que é um erro, por sabermos que não vai dar

em nada. Já houve caso aqui na [nome da universidade suprimido] e não deu em nada. O professor foi transferido, mas se ele não faz aqui ele vai fazer em outro campus. Ele faz em qualquer lugar, não vai mudar a postura de professor assediador. A [nome da universidade suprimido], acredito eu, deveria ter uma base para cuidar, auxiliar, os alunos e professoras, porque têm também aquelas que já sofreram assédio de colegas, deveria auxiliar de alguma forma psicológica, porque isso traumatiza. Isso não é aceitável.

[683] **Kátia:** Só para finalizar. Eu estou no primeiro ano de letras e já escuto de colegas “tal professor tem fama de assediador, toma cuidado” e, eu acho, que se você tem um professor assim na universidade, ele já não devia estar lá. Você não deveria ter um professor desse dando aula, que tenha fama e histórico de assédio. Acho que isso é inaceitável. Então, se você escuta isso de fama e te manda tomar cuidado, como ela falou, precisa ter um órgão aqui dentro para cuidar disso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[684] **Fabricia:** O nosso é sobre os professores. Começando pelos direitos, colocamos o direito da “escolha da metodologia”. Então, não ficar preso somente ao livro que foi dado a você, mas também trazer coisas extras e adaptar para a sala que você tem. Não somente ao nível [linguístico], mas também se o tema é mais atual. “Apoio institucional”, a instituição apoiar o professor sempre que ele precisar, seja psicológico, seja com material e essas coisas. “Proteção”, porque hoje em dia está muito frequente agressão física ao professor. Então, este é um jeito de ele ter uma proteção a ele. “Ser respeitado como autoridade”, porque como estávamos discutindo... nem sempre conseguimos nos colocar como autoridade para eles sobre tarefas, atividades, essas coisas, dependendo da idade. Teve casos com relação a idosos e com relação a crianças. Com idosos é difícil porque têm uns que são teimosos, aí não fazem a tarefa que foi colocada. Então, é preciso mostrar o professor como uma autoridade ali na frente, sabe? Os deveres: “respeito ao aluno”, acho que isso é básico, respeitá-lo como aluno e como indivíduo, no geral. “Aluno como indivíduo independente”, ou seja, tentar entender o que o aluno passa fora da sala de aula. Não é porque ele está ali dentro da sala de aula que ele é só mais um número. Se ele está lá dormindo, não quer dizer que ele não quer acompanhar a sua aula. Você não sabe o que acontece por trás, sabe? Tentar investigar para além do que está ali dentro. O que a gente também falou ser um dever, “adaptação a diferentes contextos educacionais”, “adaptação metodológica”, também. “Maior comunicação

com os pais e com a equipe pedagógica”, para conseguir se articular com todos, no geral, para você conseguir apoio da instituição, apoio dos pais, porque não é somente do professor passar uma atividade e esperar que os alunos façam em casa. Então, os pais precisam também incentivar seus filhos em casa. “Promotor do conhecimento”, aqui nós colocamos a questão da autoridade antes, mas ele também não deve ser visto como autoritário, entendeu? Enquanto promotores do conhecimento, nós também podemos conversar com o aluno, ter uma discussão. Não é só pronto, coloquei um conteúdo no quadro e acabou. Nas proibições, “uso do celular”, colocamos isso porque já fazemos muito, não permitir que os alunos usem o celular em sala; principalmente, nas escolas públicas. No entanto, também não dá para impor isso para o aluno se você mesmo faz isso, usa seu celular. “Desrespeitar o aluno de qualquer maneira”, tanto agressão física quanto verbal é inadmissível. Colocamos também “não ultrapassar a posição professor – aluno”, porque nós mesmo, por sermos professores muito jovens, eles nos veem mais como amigos do que como professores e é muito difícil fazer eles entenderem que não estamos lá para passar a mão na cabeça, ser amigos deles, mas para levar o conhecimento a eles, ter um pensamento crítico e crescer como seres humanos. Então, precisa ter esse limite entre professor e aluno. “Não impor crenças e ideologias”, que já falaram, também, que tem diferença entre você apresentar posicionamentos e você impor seu posicionamento político. E o último “não ser tendencioso sobre preferência a alunos”, principalmente em ambiente escolar público, o que vemos muito é professores que gostam somente dos alunos que são quietos e fazem as coisas que eles pedem, já os alunos que são classificados como problemáticos são excluídos e isso acaba sendo um impedimento ao aluno para a educação, porque você acaba sempre do lado dos bonzinhos e esquecendo dos outros. Assim, aqueles alunos que já têm mais dificuldade acabam ficando ainda mais de lado. Como foi falado da própria diversidade, acho que o professor criar preferência por alunos é ruim, porque ninguém sabe o que o outro tem passado. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[685] **Célia**: Oi, gente. Nós começando falando do professor, que é a nossa posição, e acabamos levando para o aluno, também. Então, muitas das coisas que vocês virem e ouvirem, outras são auto-explicativas, outras, uma vez que explicarmos sobre os professores e levarmos para os alunos, também, vocês vão poder relembrar.

[686] **Vivian:** Assim, alguns de vocês apontaram elementos para o ensino fundamental e médio, e, sem querer, nós propomos os mesmos elementos para o contexto universitário.

[687] **Jussara:** Então, nós começamos pelos direitos do professor. O primeiro direito que colocamos aqui “ter o espaço de fala respeitado”. Assim como os alunos querem ter seu espaço de fala respeitado, o professor também deveria ter seu espaço de fala respeitado. De que forma? Não impondo sua opinião, mas o professor é um pouco do cara carente. Nós sabemos que, em vários momentos, o aluno pode não estar em um dia legal, mas, enquanto o professor fala, é legal o aluno mostrar respeito, mostrar interesse na aula. Então, assim, isso é uma questão de respeito e de dar espaço para o professor, também. Da mesma forma que o aluno quer o seu espaço respeitado, o professor também quer ter seu espaço de fala respeitado. Não tomem, assim, “ah, o professor vai falar e nós vamos ficar quietos?” Não, não é isso. Muitos aqui devem dar aula e outros irão para a sala de aula logo, é meio chato quando a gente está no meio da explicação, aí chega um aluno, abre a porta, sai arrastando a cadeira... de uma forma que não demonstra muito respeito por alguém que está ali na frente. Não somente pela gente, mas por todos que estão na sala. Não é somente uma questão para com o professor, mas para com todos que estão ali no ambiente. Assim, acho que devemos pensar um pouquinho nisso. “Ah, com licença mestre. Posso adentrar o recinto?” Não é nada disso, essa formalidade toda. Pensar em quem está ali na frente, se preparou para dar aquela aula e essa coisa toda.

[688] **Vivian:** Sabe aquela expressão fool snobing. Vocês já estiveram em algum lugar que vocês estavam falando e seus amigos estavam [de cabeças baixas mexendo no celular]? O professor quando o aluno entra fazendo barulho e chamando a atenção para ele, é assim que nos sentimos. Estamos falando e o aluno mexendo no celular, é assim que nos sentimos. Então, talvez uma questão de empatia? Se eu não gosto que fazem isso comigo, por que farei?

[689] **Jussara:** Não sei se vocês já trabalham com ensino e se sentem assim também. Lógico que o celular pode estar sendo usado para “nossa, preciso mandar essa mensagem para a minha mãe agora” ou quando vai pesquisar no dicionário, “ah, eu não sei o que essa palavra significa e vou pesquisar”. Isso é ótimo, usar a tecnologia a nosso favor, mas quando pessoa está de óculos e a telinha azul está aqui... ninguém é smurff e nós sabemos que isso é reflexo de uma rede social.

[690] **Célia:** E tem aquela também de quando o professor está te explicando uma coisa, um conceito, ele já está careca de saber aquilo, ele já sabe aquilo para ele. Então, é um momento que ele está compartilhando aquilo com você. Assim, o interessado na informação é o aluno. Então, todos já passaram por isso. Você explica a atividade e daqui a pouco aquele aluno que estava lá no celular, quando ele para de usar, fala assim “ei, o que é para fazer?” Você já explicou, né? Não que você não vai explicar novamente se o aluno não entendeu, mas uma coisa é se ele não entendeu e outra, se ele não estava prestando atenção. E eu vejo isso acontecer as vezes.... ou sempre, quase. Então, eu achei muito legal este evento, porque para vocês, muitos alunos do 4º ano de letras, alguns já atuando, outros do 1º, 2º ou 3º ano, porque vocês, além de alunos, serão professores. Então, isso é mais importante para vocês do que para alunos de outros cursos [de graduação], porque são alunos que serão professores.

[691] **Jussara:** Outro item que colocamos e que já foi mencionado, nós ficamos meio que em dúvida sobre a palavra. “O professor tem direito de exercer sua autoridade”. Nossa, e essa palavra autoridade? Não confundido autoridade com autoritarismo. “Eu falei, como sou professora, tenho a palavra máxima aqui. Você sabe quem eu sou?” Não nesse sentido, mas no sentido de “olha, se você tem dúvida sobre o que estou falando, trate-me com o respeito devido. Vamos ver o motivo dessa sua dúvida, desse seu questionamento”. Exercer a autoridade no sentido de poder cobrar do aluno, porque o professor, enquanto um profissional, tem que estar responsável por uma sala de aula. Ele tem o direito de cobrar do aluno que cumpra os prazos, e aí já entramos nos deveres dos alunos. Ele tem o direito de cobrar que o aluno venha sim fazer a prova no dia certo. Se ele não puder, ele tem que justificar, porque isso faz parte das regras e para vivermos em sociedade, temos que seguir regras. Então, seu direito em exercer a autoridade é nesse sentido e não com autoritarismo, mas exercer a função que lhe cabe ali. Então, essa é uma palavra perigosa hoje em dia, porque poderemos ser confundidos, “nossa, que autoritária”, mas não é isso.

[692] **Célia:** Até pensando no que fazemos, Vivian também adota isso, que é o ensino colaborativo. Eu sei alguma coisa que você não sabe, mas você sabe algo que eu não sei. Nós podemos trocar coisas, conhecimento, mas eu ainda sou autoridade em sala. Eu ainda sei, talvez, algumas coisas a mais que você. Então, você precisa saber que você é o aluno e o professor é o professor, embora vocês possam ter essa troca constante de conhecimentos. O professor nem sempre tem o conhecimento de tudo;

você também poder colaborar com o conhecimento do professor. Quando falamos que estamos na era digital do conhecimento, é reconhecer que o aluno tem acesso a informações que o professor não tem. Então, mais do que nunca, acho que temos uma troca de informações, mas sempre lembrando de que cada um no seu papel.

[693] **Vivian:** Interessante até uma analogia que a Célia fez. Você tem sua mãe, ela pode ser sua amiga, mas ela não pode ser sua amiguinha, e a mesma coisa para com o professor.

[694] **Jussara:** Outro direito que pensamos foi “ter a sua identidade respeitada”. Da mesma forma que devemos, temos o dever de respeitar a identidade do aluno, nós também temos o direito de ter nossa identidade respeitada. Nós vemos muito isso aqui na universidade em tempos de discussões, de polarizações, discussões polarizadas sobre políticas, como as meninas já comentaram sobre isso anteriormente. As pessoas exigem respeito, desde que todos tenham a mesma opinião, mas as coisas não são assim. Eu não posso exigir que me respeitem, se eu não respeito a opinião do outro, sendo ela tão diferente da minha. Então, o que é respeitar se não se aplica a quem pensa diferente de mim? Esse “ter a identidade respeitada” é algo que falamos tanto, mas será que realmente respeitamos a identidade do outro? Será que a nossa é respeitada? É algo complicado de se falar hoje em dia. E a identidade do professor é algo tão exposto à frente de uma sala de aula, uma posição perigosa. Embora nós tentamos nos manter imparcial frente a alguns discursos, não conseguimos fazer cara de paisagem o tempo todo. Então, surgiu a discussão, dois grupos opostos, discutindo um assunto polêmico e eu tenho que ficar com cara de paisagem, não posso manifestar minha opinião; é difícil, mesma pela tensão nós vamos demonstrar um pouco sim. Sobre os deveres, quando nós estávamos discutindo foi engraçado. Porque nós pensávamos quais eram os direitos e não conseguíamos pensar, coisa horrível isso. Só vinha dever na nossa mente. O professor tem dever disso, daquilo... mas os direitos foram difíceis de achar. Estranho, né? Triste isso.

[695] **Vivian:** Ah, férias uma vez por ano e direito a um surtinho, assim, uma vez por ano. [Risos]

[696] **Jussara:** Nós colocamos como direitos, que já foi mencionado, “o cumprimento do conteúdo didático-pedagógico”. Então, assim, como a Vivian mencionou no início, nós pensamos no contexto da universidade, mas vamos estender para qualquer contexto. Aqui, vocês têm muita mais autonomia para saber sobre a disciplina. Vocês

podem olhar no programa dessa disciplina, que está disponível, a ementa, as avaliações. Olhar isso lá e “ah, isso que eu terei nessa disciplina, esses que serão os tópicos” e observar se o professor está seguindo ou não. Nós temos este dever de cumprir este programa e aqueles critérios de avaliação, que, infelizmente, não é escolha nossa. Nós também, às vezes, precisamos cumprir critérios que foram estabelecidos anteriormente. Isso também se aplica ao conteúdo, inclusive a uma carga horária X, que deve ser cumprida no ano. É nosso dever também “cumprir o horário das aulas”. Se sua aula começa tal hora e termina tal hora, então esse é o horário, que tem que cumprir. Afinal, os impostos que vocês pagam e o motivo de estarem aqui... é de graça? É de graça até a página 2, né? Não é bem de graça. “Dar ao aluno o espaço de fala”. Então, é nosso direito de ter nosso espaço de fala, mas é nosso dever dar ao aluno este espaço de fala e respeitá-lo, também.

[697] **Célia:** Respeitar também. Quando eu ministrava a disciplina de prática oral, eu adorava dar debates. Quando você dá um tópico para discutirem, principalmente quando é um tópico interessante, os alunos se animam para falar e eu achava super legal; principalmente, quando um aluno discordava do outro. Acho que aí que a coisa fica interessante. Não basta você discordar, você tem que argumentar. Por que você discorda do outro? Por que você discorda de mim? Eu acho ótimo isso. Essa é uma prática que eu uso para os alunos aprenderem a se expressar. E nós, enquanto professores, precisamos aprender a respeitar diferentes pontos de vista. Enfim, nós, professores, precisamos respeitar os pontos de vista dos alunos, assim como vocês precisam respeitar os pontos de vista dos colegas, também. Então, dentro da sala de aula também precisa haver essa liberdade de vocês poderem expressar as opiniões de vocês sem achar que o professor está avaliando vocês. Em uma aula de língua, vocês estão sendo avaliados pelo uso da língua, e não pela opinião que vocês estão expressando.

[698] **Vivian:** O último dever que colocamos é que o professor tem o dever de “manter-se atualizado”. Um professor que depois de anos e anos dando aula, continua dando a mesma aula há anos, talvez, não seja a melhor coisa. Então, no sentido de, por exemplo, a graduação não nos prepara para um aluno, por exemplo, autista, um aluno deficiente visual, um aluno disléxico. Então, por que não saímos da nossa zona de conforto e irmos atrás de um curso que nos prepare para isso? Ou mesmo um curso de metodologias ativas e assim vai. Buscar formas diferentes de atender os públicos, que, querendo ou não, também vão mudando. O público que eu tinha há cinco anos

não é o público que eu tenho agora e, certamente, o que terei daqui há cinco anos também será diferente.

[699] **Jussara:** As proibições... é difícil falar de proibições. Assim, achamos que seria uma proibição o “descumprimento da carga horária estipulada”, até mesmo o descumprimento dos horários, da carga horária estipulada, do conteúdo que deveríamos ensinar, que está relacionado a essa fuga do conteúdo que as meninas comentaram anteriormente. Penso que é válido agregar conteúdo, coisas, desde que contribua para aquela disciplina. Então, trazer discussões que são pertinentes é interessante, mas tem que conversar com a disciplina. Não é assim, “ah, na disciplina de inglês vou levar um filme”. Não é assim. E na aula que vem começamos a falar de outra coisa totalmente diferente, sem promover uma discussão, nem nada. Tem que ter uma ligação entre uma coisa e outra. Você não vai gastar tempo, gastar tempo é estranho, mas você não pode passar uma, duas aulas assistindo um filme. Aí o aluno fala “podia ter assistido isso em casa”, e ele tem razão. Somente a atividade, posterior ao filme, poderia ser feita em sala. Assim, as coisas têm que estar ligadas.

[700] **Célia:** Vocês, enquanto alunos, outros até já professores, o tempo de vocês em sala é valioso, mas o do aluno de vocês também é. Então, quando pensamos em preparar uma aula, uma coisa legal para o aluno, porque o tempo dele também é precioso. Então, que ele também esteja ali na sala fazendo alguma coisa interessante, que vai agregar para ele. Esses dias mesmo um estagiário chegou em mim e falou “professora, a professora [da escola] passou um filme nas duas aulas da semana passada”. E eu falei “tá, isso é algo que eu não faria, mas e o que ela faz depois disso? Trabalhou vocabulário? Teve uma produção de texto? Teve uma *movie review*?” [e o aluno disse:] “ah, não, nada. Ela disse que no final do ano vai retomar para fazer alguma coisa, se tiver tempo”. No final do ano, gente? O aluno nem vai lembrar mais. Assim, foi só uma aula para passar filme e o aluno poderia ter ficado em casa dormindo.

[701] **Vivian:** Na parte dos alunos, nós complementamos essas ideias.

[702] **Jussara:** Nós também comentamos aqui sobre alguns direitos, deveres e proibições dos alunos. Dentre os direitos, está “ter uma aula de qualidade, de acordo com a ementa”. Então, é um direito de vocês. Se este direito não está sendo cumprido, é um dever de vocês buscar esse direito. E esse direito é só vocês que podem buscar. Se formos pensar na universidade, não existe alguém que vai lá na sua sala fiscalizar isso para você. Essa autonomia que vocês têm é algo estranho, porque muitos de

vocês entram ainda muito novos... Entram sem saber... não sabemos todos nossos direitos, na verdade. Quando entramos aqui, às vezes, não sabemos dessas coisas. Ninguém vai na sua sala, então cabe a você reclamar, ou não, sobre isso. Se essa sua reclamação não for formalizada, nada vai acontecer.

[703] **Célia:** A mesma coisa com o professor no caso do assédio que foi relatado. Você tem que relatar imediatamente. Tem colegiado, tem coordenação. O curso só vai ficar sabendo do que aconteceu se vocês, enquanto alunos, forem lá e fazerem uma reclamação formal. Para nós isso é muito importante que aconteça.

[704] **Jussara:** Nós sabemos que isso é um processo longo, mas se o início não acontecer não vai para frente mesmo. Então, não deixe passar, não deixe de exercer o seu direito. Falando dessa relação de aluno e professor, um direito sue é

[705] **Vivian:** “Ter acesso aos instrumentos e critérios de avaliação”. O aluno tem o direito de ter acesso a nota da sua prova, frequência.

[706] **Jussara:** Aqui no curso, se você não tem essa avaliação corrigida, você pode reclamar na coordenação. Esse é um dos seus direitos: tem acesso a nota em 15 dias. Lógico, gente, tudo é negociável. Se o professor chegar e falar que teve problemas e “olha, gente eu sei que meu prazo era esse, mas vou atrasar um pouquinho”. Tudo pode ser conversado, mas é direito de vocês. E deveres...

[707] **Célia:** “Cumprimento das atividades previstas dentro dos prazos estipulados”.

[708] **Vivian:** Bem isso é um dever, também já foi discutido por outros grupos. Se o professor passar um trabalho para o dia X, é para o dia X. Sempre comento com meus alunos quando eles dizem “ah, professora, você não considerou a pessoa que entregou o trabalho um dia depois”. Eu sempre respondo “não era para um dia depois, era para aquele dia”. Assim, é dever do aluno entregar na data, e não dever do professor de dar um ou dois dias a mais.

[709] **Célia:** Se um edital para concurso ou para o vestibular abre e você tem até o dia tal para se inscrever, adianta você reclamar em algum lugar? Algumas coisas são negociáveis, outras não. Então, acho que dificilmente o professor marca a prova de um dia para o outro. Nós marcamos, colocamos a data lá para vocês, negociamos e o aluno fala assim “ah, professora, nesse dia eu já tenho a prova tal”. Quando é possível, negociamos “ok, vamos colocar para outro dia”. Acho que conseguimos estabelecer uma relação legal com os alunos, muitas vezes. Desde que nós consigamos cumprir com a nossa parte, esperamos que vocês também cumpram com a de vocês. Uma parte que eu aponte aqui, “ter o material”. Vocês como professores,

vamos imaginar que vocês tenham o livro, prepararam uma atividade legal e seus alunos não tem [o livro]. A aula vai funcionar?

[710] **Todos:** Não.

[711] **Célia:** “Ah, mas nós sentamos em dupla”. Não é igual. A professora se organiza quando a atividade é específica, é em dupla, mas, normalmente, cada um tem o seu material. Mesmo aqui na universidade, vocês têm essa cultura do material desde a escola, sempre tiveram material. Então, ter o material em sala é um dever do aluno. E é dever do aluno também “respeitar os pais e o professor”.

[712] **Vivian:** Proibições nós colocamos uma. Claro, enquanto vocês foram falando nós fomos pensando em outras. Esta, no caso, é “uso de aparelhos telefônicos para fins que não sejam pedagógicos”. Assim, às vezes, o aluno tem o material dele no *tablete*; às vezes, ele não sabe e vai pesquisar aquilo, mas como mencionamos no começo: a telinha azul a gente conhece muito.

[713] **Célia:** Porque hoje têm os dicionários que vocês podem usar para pesquisar pronúncia, símbolo fonético, que é uma ferramenta super valiosa, mas não para a aula toda. Acho que tem os momentos para uso, também. Seria isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[714] **Joca:** O nosso nós pegamos pais e responsáveis, justamente para pensar por uma visão do que não temos contato. Na universidade, nós acabamos tendo mais contato com a visão do aluno, do professor, da própria profissão em si. Então, nós pensamos em uma questão que não temos. Então, enquanto direitos, pensamos que os pais “devem conhecer as diretrizes e o regimento da instituição”, e qual a grade que seu filho está aprendendo. Entendemos que é direito dos pais conhecer isso; faz parte dessa educação. Também vemos como direito a de “participar”, caso ele queira conversar com o professor algo específico ou coisas do tipo. É um direito que os pais têm em relação a isso. Outro direito é que “tenham profissionais capacitados para o filho dele”. Então, não adianta, por exemplo, chegar lá e ter um assunto para ensinar para a criança ou para o adolescente e o professor estar desacompanhado, despreparado. Então, a pessoa não tem a capacidade de explicar o conteúdo e acaba dando uma explicação mais ou menos, o que pode agravar a aprendizagem mais para frente. A questão de “infraestrutura”, ter sala de aula, ter carteira, ter cadeira, ter luz na sala, porque é necessário. E na questão de idiomas, como foi comentado, “o direito à escolha do idioma”, que realmente acontece nas cidades. Dificilmente têm professores. Se tiver professor de inglês, vai ser aula de inglês. Já teve casos de não

ter professor de inglês e eles irem atrás de um professor de espanhol para suprir, mas não foi optativo, não foi escolhido. Então, se tem essa opção de poder escolher, deveria escolher.

[715] **Samantha:** Nós não sabíamos muito bem o que pensar em relação aos direitos e deveres dos pais, mas tem algumas particularidades, como a dislexia, que já foi tratada aqui, o autismo... Então, poder conversar com a escola sobre como vamos tratar isso durante as aulas. Pensarmos também em disponibilizar profissionais para acompanhar esses alunos, quando necessário. Então, ter essa conversa entre a escola e os pais. A língua inglesa é a língua mais complexa que tem. Então temos que saber lidar com isso porque cada aluno tem uma particularidade.

[716] **Joca:** Bem, nos deveres, nós pensamos que os pais “tem que acompanhar seus filhos”. Não é questão de passar quase nunca na escola, pronto e seja o que Deus quiser, não. Tem que estar acompanhando sempre e estar a parte desta educação. Precisa estar ciente do que está aprendendo, sanar algumas dúvidas. A própria criança pode aprender um conteúdo, não saber relacionar uma coisa com outra e o pai pode ajudar nisso, nessa mediação. Nem sempre precisa esperar pelo professor, na próxima aula. Às vezes, pode ser algo simples, que pode ser feito em casa com a ajuda dos pais. “Os pais devem comparecer em reuniões, assembleias, atividades complementares do seu filho” e leva-lo nessas atividades também. Eu vejo muitos casos de atividades complementares ou reposições de aula e os pais: “não, meu filho não vai para a escola, não precisa disso”. “Fornecer o material básico para seu filho poder estudar”, caderno, uniforme, as coisas básicas necessárias. E outros dois pontos que achamos bem importantes, que seria “respeitar os funcionários da instituição (professores, zeladores)” e também “respeitar o desenvolvimento do aluno”, não é porque uma criança ou um adolescente pode ter uma dificuldade em comparação a outros alunos, que ele é burro, que ele não sabe. Cada pessoa tem seu desenvolvimento, tem sua área que se desenvolve melhor ou pior e isso é normal para cada um. E na parte das obrigações, nós pensamos um pouco mais genérica: “os pais não podem prejudicar o ensino que o aluno tem”, mas nessa questão nós pensamos também que os pais não podem impor a ideologia deles em cima da educação escolar dos filhos, porque o aluno precisa receber uma educação para formar sua própria opinião. “Não pode agredir física ou verbalmente seu filho ou funcionários”. Tem muito disso: pais que acham que seus filhos estão certos e os professores estão errados. “Meu filho não deveria ter tirado 1 aqui, professor”. Acontece.

[717] **Samantha:** E também a questão da língua inglesa nas escolas com pais que falam “não deveria ter prova isso aqui, meu filho não vai para os Estados Unidos”. São coisas que enquanto professores de idiomas nós escutamos. Esses foram os pontos que pensamos. Proibição é algo complicado. É isso.

[Todos aplaudem a exposição oral]

[718] **Professor Alex:** Parabéns pelas produções. Como puderam ver, é difícil nos colocarmos no lugar do outro, é difícil fazermos prescrições para o papel social do outro. Algo que vocês podem perceber é que nem tudo que foi proposto aqui hoje é específico para professores de línguas. Muitos elementos são para professores, independentemente da disciplina que leciona. Uma questão que tem sido levantada nas oficinas que tenho conduzido é justamente até que ponto é necessário ter um código de ética somente de professores de línguas? No Brasil, nós também não temos um código de ética de professores. Até que ponto a nossa profissão, professores de línguas, é tão específica que precisa de um documento anterior à nossa profissão como um todo? O que nos torna especiais para precisar desse documento, que também nos representa com um certo *status*? São questões para pensarmos, não necessariamente para termos respostas conclusivas agora. Na minha pesquisa, eu proponho olhar somente para professores de línguas, em razão do desenho do estudo, meu foco e tempo, também. Bom, caminhamos para o final. Alguém gostaria de fazer algum comentário adicional?

[719] **Célia:** Eu acho que é uma temática muito importante. Exatamente como professora, eu nunca tinha parado para pensar nessa ética do professor. Acho que sempre acabamos por agir pelo bom-senso, achando que estamos fazendo certo. Sim, acho muito relevante pensar, não nessa pesquisa, mas pensar como se aplicaria a todos os professores, em termos mais gerais, porque estamos todos no mesmo barco. Cada um tem suas especificidades, a nossa da língua, no caso, mas acho que todos enfrentamos os mesmos desafios nos mesmos espaços, públicos ou privados. Achei fundamental a proposta.

[720] **Professor Alex:** Quando você comentou, lembrei-me que um evento em que apresentei meu projeto de pesquisa e um professor me perguntou “mas então até hoje os professores não eram éticos?”. A ideia não é essa. Como você comentou, nos guiamos pelo que consideramos correto. Ética é o que nos move intrinsecamente, cada um é guiado pela sua, ou seja, cada um tem sua ética intrínseca. Penso que o que essas discussões, assim como um código de ética, possibilitam é termos mais

consciência da nossa ética, e não no sentido de cria-la. Na minha pesquisa de doutorado, o que vou buscar fazer é sintetizar esses elementos. Agora, convido-os para participar da minha pesquisa de doutorado. No estudo, eu consideraria essas propostas que vocês fizeram com propostas de outras oficinas de outras IES. Minha tentativa é elaborar um rascunho do código, sintetizando as propostas de vocês para também poder retornar a vocês. Gostaria de fazer esse retorno no primeiro semestre do ano que vem, dizendo “olha, aqui está o que vocês propuseram, aqui está o que outros participantes propuseram, e aqui está o meu rascunho” e vocês realmente teriam o poder de editar o documento. Será o poder de vocês como participantes de poder dizer “olha, esse elemento aqui não chamou muito a atenção na nossa oficina. Esse outro elemento poderia ser redigido de outra forma”. Enfim, vocês seriam coautores do processo de escrita, a partir do meu rascunho. Esse é o meu convite para vocês. Caso vocês aceitem participar, eu trouxe um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para vocês levarem para casa, lerem com atenção, assinassem. Podemos combinar algum modo de recolhermos com vocês. Caso vocês não aceitem participar, eu gravei nossa oficina, caso não aceitem participar, quando eu transcrever a gravação, irei suprimir as falas de vocês. Caso todos do grupo aceitem, também analisarei as produções dos cartazes de vocês. Aqui também têm direitos que são garantidos a vocês, como, por exemplo, o anonimato e a possibilidade de se desligarem do estudo a qualquer momento. Caso tenham quaisquer dúvidas, podem me contatar. Meu e-mail está no verso da folha. Obrigado.

APÊNDICE G

SÍNTESES ANALÍTICAS DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA

Quadro 7: Tipos de experiências de vida relativas a educação (linguística)

Tipos de experiência	Ocorrências
Função social dos contextos educacionais	11; 56; 88; 89;
Proteção	13; 23; 44; 667; 668; 669
Acesso à educação	13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 195; 339; 578; 579; 581; 664; 670
(Des)valorização docente	58; 59; 201; 239; 366; 679; 680
Recursos	60; 61; 62; 63; 64; 195; 201; 201; 222; 223; 224; 225; 226; 313; 634; 664; 664; 686; 680; 684
Agressão	73; 380; 582; 679; 682; 682; 684
(De)colonialidade do saber	78/ 79; 80; 201; 204; 215; 268; 277; 571; 572; 615; 616; 630; 662; 682; 684; 692
(Im)parcialidade docente	90; 206; 336; 411; 574; 606; 608; 609; 664; 680; 681; 694
Agência monitorada	195; 201; 201; 381; 642; 643; 664; 664; 664; 681; 681; 691; 696
Envolvimento docente	201; 201; 230; 242; 398; 570; 679; 681; 684; 684; 687

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE H

SÍNTESES ANALÍTICAS DOS COMPONENTES ÉTICOS

Quadro 8: Proibições endereçadas às educadoras de línguas

Âmbito	Traço		Ocorrências
Ser	Indiferença		337
	Opressão		65, 67, 83, 127, 167, 176, 189, 196, 205, 206, 246, 247, 376, 382, 383, 425, 460, 461
	Disruptividade		188, 249, 404, 423, 424
Saber	Didática		153. 273. 275. 277. 338
	Ciência		128. 197. 300. 301
	Silenciamento	Discente	38. 125. 152. 178. 378. 427
		Docente	66, 248, 274, 377
Poder	Interpessoal		82, 84, 126, 177, 198, 276, 426

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 9: Deveres endereçados às educadoras de línguas

Âmbito	Traço		Ocorrências
Ser	Consciência	eu	62
		Outro	124, 166, 173, 175, 193, 243, 388, 402, 433, 457
	Sensibilidade à diversidade		78 165 184 204 268 364
	Atenção às vozes		196 267 272 401 427 456
	Neutralidade		245
Saber	Social		150 185 271 221 268 270 425
	Interpessoal		37, 63, 64, 77, 162, 123, 164, 194, 365, 369, 438
	Formal	Profissional	76 174 367 403 436
Poder	Instituição		36, 121, 151, 163, 187, 202, 203, 244, 265, 266, 269, 270, 363, 366, 380, 381, 391, 400, 434, 458, 459

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 10: Direitos endereçados às educadoras de línguas

Âmbito	Aspecto		Ocorrência
Ser	Reconhecimento	Vulnerabilidade física	35, 80, 154, 179, 210, 239, 374, 384, 451 452

		Existência	59, 157, 119, 168, 169, 190, 240, 207, 200
Saber	Independência	Pensamento	61 160 170
		Conhecimento	60, 159, 259, 385, 387
		Ação pedagógica	120, 161, 181, 191, 296, 332, 371, 128 151
Poder	Condições objetivas		34, 81, 148, 155, 180, 183, 199, 201, 238, 261, 263, 264, 297, 330, 370, 373, 372, 386, 429
	Tempo		79, 158, 172, 241, 262, 375, 432, 453
	Plano de carreira		33 156 171 182 260 450
	Status		398 431
	Representação		118 117 149 200 331 430

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

APÊNDICE I INSTRUMENTO DE RETORNO DAS ANÁLISES

Retorno de resultado de pesquisa - Ética Docente

Caro/a colega educador/a de línguas,

é com muita alegria que escrevo para compartilhar os resultados da minha pesquisa de doutorado, na qual você gentilmente aceitou participar há algum tempo, por meio de uma oficina em que elaboramos componentes caros à proposição de um código de ética para docentes de línguas.

Após sua leitura do material, peço a gentileza de responder 5 perguntas bem breves sobre suas impressões da análise. Caso tenha interesse, estou à disposição para agendarmos uma conversa remota e síncrona, de até 30 minutos, sobre suas impressões, dúvidas e sugestões.

No questionário, peço que indique seu nome completo. Contudo, garanto-lhe que adotarei seu pseudônimo escolhido durante a oficina para referência aos seus dados.

Quaisquer dúvidas, estou à disposição.

Atenciosamente,

Alex Egido

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL)

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

*Required

1. Nome completo *

2. E-mail *

3. 1. Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente. ★
Com que pontos e por quê.

4. 1. Sua impressão geral: tendência a discordar totalmente ou parcialmente. Com ★
que pontos e por quê.

5. 2. Sentimentos ou sensações vividas antes da leitura, durante a leitura, após a ★
leitura. Quais e por quê.

6. 3. Pontos da análise que achou pertinentes ★

7. 3. Pontos da análise que achou impertinentes *

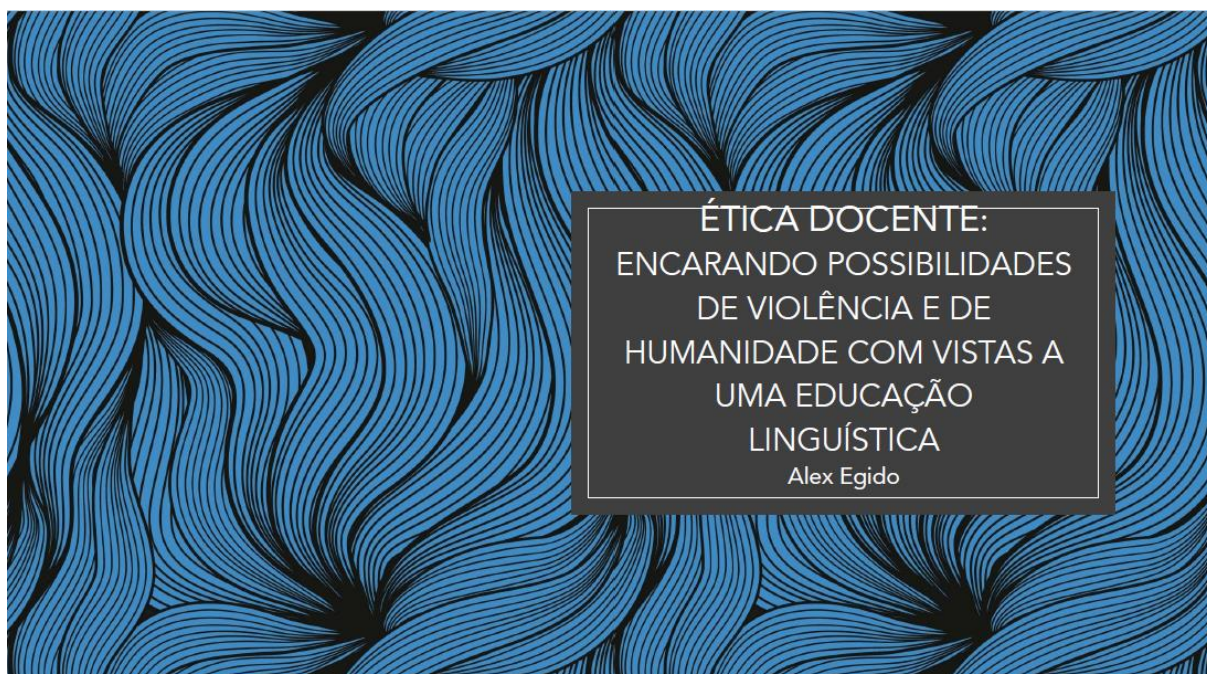
8. 4. Crítica ao método de análise, aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos pela pesquisadora (ou pesquisa). *

9. 5. Caso queira fazer qualquer outro comentário, fique à vontade. *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

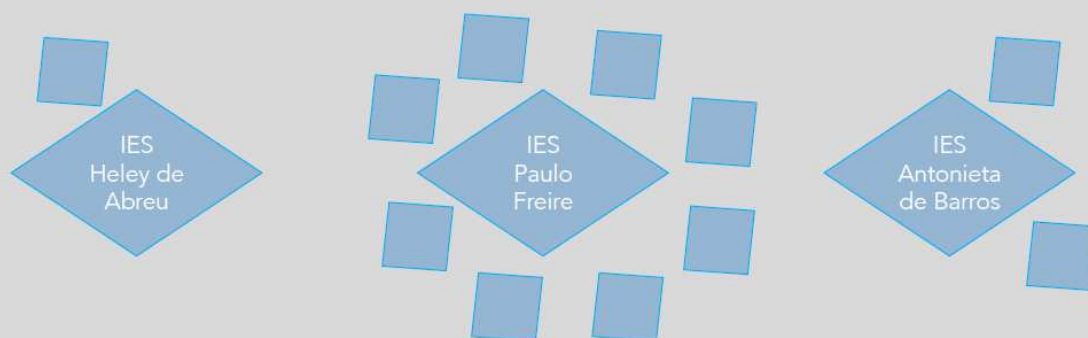
APÊNDICE J
APRESENTAÇÃO PARA RETORNO DOS RESULTADOS ÀS AGENTES DA
PESQUISA



Perguntas de pesquisa

- Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?
- Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa?
- Quais as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos?

Contextos e agentes da pesquisa



144 agentes da pesquisa: seis eram educadoras de educadoras e 138 educadoras de línguas

Material empírico & Método de análise

PROPOSIÇÕES (CARTAZES) – Das 472 proposições, analiso 170 delas (somente aquelas referentes aos direitos, aos deveres e às proibições endereçados aos educadores de línguas.

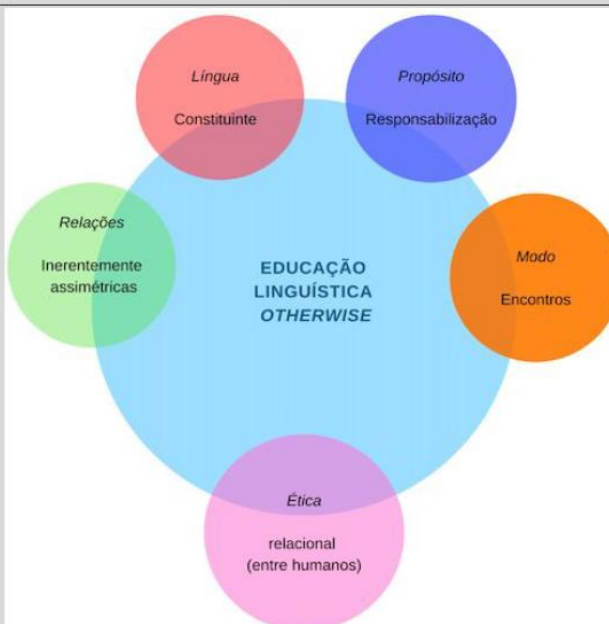
EXPERIÊNCIAS (OFICINAS) – Analiso todos os 720 turnos de fala.

ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA: Leitura cíclica e indutiva-dedutiva dos dados.

Por uma
educação
linguística
violenta



Por uma
educação
linguística
otherwise



Por uma educação linguística decolonial



Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?

[682] **Isa**: “Não assediar”. Meninas, principalmente. **Eu já vi casos, já presenciei casos, já passei por casos de assédio, principalmente com as mulheres, o que deveria ser terminantemente caso de expulsão de professor. Isso é ridículo em pleno 2019, século XXI, mulher ainda sofre assédio dentro do ambiente acadêmico. Isso é ridículo. Meninas, infelizmente, ainda temos uma sociedade machista. Caramba, a maioria desta sala é formada por mulheres, uns 90%, quantas daqui já sofreram assédio? Sério. Levanta a mão, por favor, quantas daqui já sofreram assédio... de professor, na rua, em qualquer lugar. Gente, quase unânime. Isso é ridículo. Principalmente no ambiente acadêmico, em que estamos estudando para ser “alguém”, como se já não fôssemos, mas você está estudando para ter um futuro; principalmente quando vem de professor, alguém que deveria te respeitar. Isso é inaceitável. Deveria ser caso de expulsão, demissão de professor na hora. Isso é extremamente [injusto] para nós que sofremos, porque é algo que te constrange e, geralmente, nós não denunciemos, o que é um erro, por sabermos que não vai dar em nada. Já houve caso aqui na [nome da universidade suprimido] e não deu em nada.**

Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?

TIPOS DE EXPERIÊNCIA	OCORRÊNCIAS
Função social dos contextos educacionais	[56] Branca de Neve: Não adianta cobrar tarefa, porque não vai fazer, não tem quem olhe, não tem quem cuida. O pai pega a folha do caderno [do filho] para fazer cigarro. Então, sabe, "cadê a folha do seu caderno?" "Meu pai fumou, minha mãe fumou". "Cadê seu estojo bonito que você tinha?" "Vendeu", "Minha mãe trocou". Então, assim, é um professor que tem uns... que tem que ter esse olhar. Então, essa recuperação a gente faz na escola. A tarefa a gente cria um momento na escola para fazer, porque não tem ninguém em casa. Então, é acolher mesmo.
Proteção	[44] Paula: Ali, principalmente no RU [Restaurante Universitário], porque quando já está na hora de voltar para casa à noite é <i>blackout</i> total; não tem uma luz, tem, mas só não funciona. Então, você tipo não enxerga o chão. Você pode cair, qualquer pessoa pode vir e te sequestrar, sei lá.
Acesso à educação	[670] Gi: Isso também é algo que nós ouvimos quando entra já no fundamental sobre conservar o patrimônio, a escola, quanto os livros que a escola te fornece, para que as outras pessoas tenham a mesma oportunidade que você está tendo.
(Des)valorização docente	[679] Elis: [...] Depois, colocamos que 'o professor está proibido de coagir seu colega para realizar afazeres para os quais não está designado'. Então, nós ficamos refletindo sobre na escola e também na universidade o professor tem um tempo livre dele e ele ser coagido. Para ele não é diretamente dito "ah, você vai ter que fazer", mas aí alguém fala "ah, você vai fazer tal coisa, ok? Nossa porque tenho esse prazo para amanhã. Você está com tempo livre? Pode me ajudar com isso aqui?"
Recursos	[664] Ru: [...] "Propor atividades interativas e culturais voltadas para o ensino de línguas", porque, muitas vezes, nós temos olimpíadas de matemática, de ciências, mas não tem nada voltado para o ensino de línguas. Então, pensar em palestras, atividades interativas, que pudessem ir por esse viés, também. [...] Então, a gente sabe que avaliar línguas não é como uma avaliação comum; teria que avaliar a oral, a escrita, a fala. Então, o professor teria esse direito. A instituição não pode pedir que seja somente uma prova no final do bimestre. O professor ficaria livre para escolher como avaliar o aluno. Seria isso.

Quais experiências de vida as agentes da pesquisa relatam influenciar nas suas proposições de ética na educação linguística?

TIPOS DE EXPERIÊNCIA	OCORRÊNCIAS
Agressão	[682] Isa: Uma das coisas que nós colocamos aqui foi "não humilhar, constranger ou agredir os alunos". Eu tive uma professora que tacava giz na cabeça dos alunos para eles prestarem atenção. Giz dói? Giz não dói, mas imagina um apagador na sua cabeça. É questão de pensarmos: não precisa humilhar, não precisa constranger.
(De)colonialidade do saber	[682] Isa: [...] Alguns professores não nos deixam expor [nosso ponto de vista], e se deixam, acabam taxando como errado.
(Im)parcialidade docente	[411] Sofia: A questão da ideologia, ela vai para qualquer instituição. Tipo porque a gente tem exemplo de várias escolas que tem o termo "cristão" na <i>headline</i> , mas poderia ser muçulmano ou budista, sei lá, podia ser qualquer coisa. Poderia ser uma ideologia do mesmo jeito assim até que ponto né, é complicado...
Agência monitorada	[195] Mateus: [...] na prática, é muito difícil de você dar tudo que tá programado, né? porque é muito pouco tempo tem vários imprevistos, daí você não consegue fechar a matéria, mas, se possível, tentar "ensinar o que é proposto, respeitar a integridade do aluno, tanto física como psicológica.
Envolvimento docente	[681] Isa: [...] "Ah, por que o aluno não vem mais na aula? Não vem mais para a faculdade". Demonstrar que quando estamos na faculdade, acredito eu, que seja uma relação de cumplicidade. Você poder dizer "Professor, eu não entendo isso na sua aula". Só que quando você não está muito legal o professor também conversar com você "o que está acontecendo?", "é algo da sua vida pessoal? É alguma coisa na minha aula?"

Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa? PROIBIÇÕES

ÂMBITO	TRAÇO	OCORRÊNCIAS
Ser	Indiferença	Negar ajuda (337)
	Opressão	Constranger intencionalmente (127)
	Disruptividade	Descumprir a carga horária e o currículo (404)
Saber	Didática	Não se limitar a uma única metodologia de ensino (275)
	Ciência	Uso não autorizado de propriedade intelectual (197)
	Silenciamento	Discente Não impor crenças e ideologias (427)
		Docente Não expressar ideologias religiosas/partidárias (274)
Poder	Interpessoal	Não usar a sua posição de forma inadequada (84)

Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa? DEVERES

ÂMBITO	TRAÇO	OCORRÊNCIAS
Ser	Consciência	eu Não se submeter a uma remuneração indigna ou aviltada (62)
		Outro Respeito ao aluno (433)
	Sensibilidade à diversidade	Respeitar as diferenças (78)
	Atenção às vozes	Dar ao aluno seu lugar de fala (401)
	Neutralidade	Ser imparcial (245)
Saber	Social	Considerar o contexto social e econômico (185)
	Interpessoal	Acompanhar o desenvolvimento dos alunos (164)
	Formal Profissional	Especialização didática (76)
Poder	Instituição	Desenvolver seu trabalho dentro dos prazos (244)

Quais os arranjos entre as proposições de componentes éticos elaborados pelas agentes da pesquisa? DIREITOS

ÂMBITO	ASPECTO		OCORRÊNCIA
Ser	Reconhecimento	Vulnerabilidade física	Sentir-se mental e fisicamente seguro (384)
		Existência	Respeito no exercício de sua profissão (240)
Saber	Independência	Pensamento	Liberdade de falar o que pensa, sem prejuízo de responsabilidades ulteriores (61)
		Conhecimento	Formação continuada para que o professor esteja apto a trabalhar com diferentes alunos em diferentes contextos (385)
		Ação pedagógica	Independência na escolha da metodologia (428)
Poder	Condições objetivas		O professor tem o direito de ter os materiais necessários para fazer sua prática de ensino (148)
	Tempo		Tempo de estudo / pesquisa remunerado (172)
	Plano de carreira		Remuneração adequada (33)
	Status		Exercer sua autoridade (398)
	Representação		Ser representado por um conselho que o defenda, o represente e que garanta nossos direitos (expressão que é o alicerce para um ambiente democrático) (149)

Quais as relações entre as experiências de vida das agentes e as proposições de componentes éticos?

As experiências têm relações diretas com o que entendem serem elementos éticos caros a uma proposta de educação linguística. Cito, aqui, três exemplos de como as experiências informaram os componentes éticos propostos. Primeiro, a insuficiência de recursos que as agentes da pesquisa relataram (e.g., passagens 60, 61, 62, 63, 64, 195, 201, 201, 222, 223, 224, 225, 226, 313, 634, 664, 664, 686, 680 e 684) as incentivaram a propor, como direito, que educadoras de línguas tenham acesso aos materiais necessários para o desenvolvimento de seus trabalhos (e.g., proposições 34, 81, 148, 155, 180, 183, 199, 201, 238, 261, 263, 264, 297, 330, 370, 373, 372, 386 e 429). Segundo, é por terem sofrido ou presenciado casos de agressão - física ou simbólica - em contextos educacionais (e.g., passagens 73, 380, 582, 679, 682, 682 e 684), que as agentes da pesquisa também propuseram que as educadoras de línguas tenham como direito atuar em contextos educacionais seguros, tanto para elas quanto para suas alunas (e.g., proposições 35, 80, 154, 179, 210, 239, 374, 384, 451 e 452). Terceiro, a partir do reconhecimento de uma constante desvalorização profissional (e.g., passagens 58, 59, 201, 239, 366, 679 e 680), as agentes da pesquisa sinalizam a necessidade de um futuro mais ético e respeitoso no que diz respeito à profissão docente no país (e.g., proposições 118, 117, 149, 200, 331 e 430).

Enunciação da tese

Experiências que nascem mas extrapolam contextos educacionais impactam e justificam diferentes perspectivas éticas que educadoras de línguas tanto vivem em suas práticas profissionais cotidianas quanto entendem serem caras a um possível documento escrito que oriente a profissão docente de línguas. Suas experiências evidenciam formas horizontais e verticais de interação entre educadoras e alunas, as quais são influenciadas por terceiros, pelo contexto e pelas condições. Independentemente de como as educadoras escolhem se relacionar com suas alunas, sempre há algum nível de envolvimento. Em contextos de educação linguística, esse envolvimento é necessário, urgente e imperativo. Os componentes éticos que entendem serem caros à profissão dizem respeito aos âmbitos do ser, do saber e do poder em que coexistem traços tanto coloniais quanto decoloniais quando observadas as proposições de proibições, deveres e direitos, tal como elaboradas pelas agentes da pesquisa.

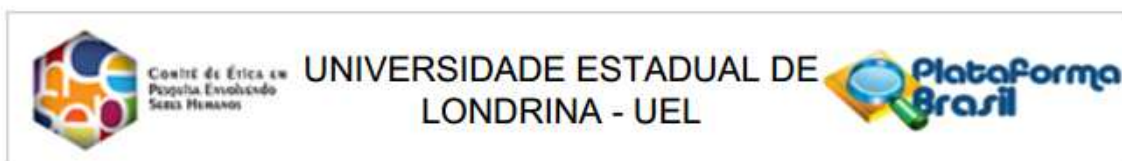
Suas impressões são muito importantes

egido@uel.br

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ÉTICA PROFESSORAL DE LÍNGUAS

Pesquisador: Alex Egido

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 14554519.2.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.448.659

Apresentação do Projeto:

Texto do pesquisador:

Este estudo qualitativo, inserido na área da Linguística Aplicada e no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras visa a (i) Compreender possibilidades de aprimoramento do objeto-alvo, (ii) Compreender concepções de ética profissional, (iii) Compreender ações necessárias para a implementação do objeto-alvo e (iv) Compreender a suficiência de representatividade da proposta do objeto-alvo. Assim, os participantes, professores de línguas em formação ou em serviço, participarão de oficinas em nível estadual a fim de sugerir aprimoramentos à minuta do código de ética existente, a fim de cumprir o primeiro objetivo de pesquisa. Para o segundo, 45 professores de línguas do Brasil respondem um questionário eletrônico para conhecer suas cognições sobre o documento supracitado. No que concerne o terceiro propósito, entrevistas serão conduzidas com (ex)gestores de associações profissionais e representantes governamentais, quanto a aplicabilidade do documento. De epistemologia e ontologia construcionista social e ética emancipatória, os dados serão analisados por meio da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS).

Metodologia Proposta:

Apresento aspectos metodológicos que nortearão esta investigação, muitos dos quais disponho no quadro 3. Inicialmente, apresento minhas escolhas ontológica, epistemológica e ética (REIS; EGIDO,

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.448.659

2017). Em seguida, centro-me em aspectos contextuais da proposta de pesquisa, nomeadamente: contexto, participantes e geração de dados. Apresento o método de análise (i.e. APS), comparando-o com método precedente (i.e. Grounded Theory) e as possibilidades de intersubjetivação. Por fim, proponho três perguntas de pesquisa e sua relação com os objetivos do estudo.

Adoto a visão sócio construcionista como determinante ontológico e epistemológico (SCHWANDT, 2000; LINCOLN; GUBA, 2000). Minha ontologia é relativista e construída localmente e considerando as especificidades do contexto. Minha epistemologia é transacional, subjetivista e os resultados / conhecimento são construídos com os participantes da pesquisa (LINCOLN; GUBA, 2000).

Adoto a ética emancipatória como a terceira determinante (REIS; EGIDO, 2017). Essa visão de ética em pesquisa vai além da ética formal (CHRISTIANS, 2006) que prevê a garantia do anonimato e a aplicação e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao propor três fases para esta pesquisa, os participantes que irão integrá-la serão de diferentes seguimentos educacionais e políticos. Isso também se reflete nos contextos de geração de dados (ver quadro 1). Na primeira fase, os 70 participantes serão professores de línguas em processo de formação, inicial ou continuada, que participarão de oficinas. O convite será feito presencialmente, por meio de visita nos colegiados dos cursos. As oficinas, que acontecerão nos espaços físicos dos campus das IES-PR, terão como propósito (i) elaborar, intuitivamente, aspectos caros a um código de ética profissional e (ii) comparar suas produções com a minuta proposta por Barbosa (2014). Esclareço que ministrarei uma oficina/workshop na UEL e outra na UNESPAR, universidades que concordaram com a participação no estudo e que lhes garantirei o sigilo.

Na segunda fase da pesquisa, desenvolverei, pilotarei e aplicarei um questionário a professores de línguas do Brasil. Solicitarei a associações profissionais que o enviem. Assim, o convite será enviado remotamente, bem como a geração de dados. Fecharei o questionário ao recepcionar contribuições de, pelo menos, um profissional de cada uma das seguintes esferas de cada região brasileira: educação infantil, fundamental, média, superior, tecnológica e cursos de idiomas. Em suma, 20 professores de diferentes esferas de atuação serão convidados para entrevistas semiestruturadas.

Na terceira fase da pesquisa, meu objetivo é delinear o percurso a ser trilhado para a implementação de um código de ética profissional. Convidarei, remotamente, 10 (ex-) gestores de associações profissionais ou de órgãos de normatização para discutir a aplicabilidade e necessidade de um código de ética. Os dados também serão gerados remotamente.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.448.659

Objetivo da Pesquisa:

Texto do pesquisador:

OBJETIVO PRIMÁRIO

- (i) Compreender possibilidades de aprimoramento do objeto-alvo;
- (ii) Compreender concepções de ética profissional;
- (iii) Compreender ações necessárias para a implementação do objeto-alvo;
- (iv) Compreender a suficiência de representatividade da proposta do objeto-alvo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto do pesquisador:

RISCOS:

Os riscos da pesquisa são mínimos, que podem ser desconforto, cansaço, constrangimento em responder alguma questão ou participar de alguma atividade, diante dos quais o pesquisador tomará as medidas necessárias para sanar os riscos.

BENEFÍCIOS:

- Avanço do conhecimento para a área da Linguística Aplicada;
- Desenvolvimento de documento de apoio aos profissionais da área;
- Conhecimento da temática e seus direitos pelos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Texto do pesquisador:

Diversos são os aspectos que influenciam tanto a formação, inicial e continuada, de professores de línguas estrangeiras quanto os processos de ensino e de aprendizagem. Apesar de alguns campos já serem constituídos a décadas, como as questões relacionadas às práticas de letramento e identidade, para citar algumas, o fenômeno da ética ainda ocupa a margem no que refere-se à formação (ALMEIDA FILHO, 2017) e à prática de ensino (BARBOSA, 2014).

É nesta lacuna, inserida na área da Linguística Aplicada, que situo esta proposta de pesquisa. Em minhas justificativas, de natureza acadêmica, prática e pessoal, considero a necessidade de formação de professores de línguas preocupados com questões éticas (ALMEIDA FILHO, 2017), o impacto que um código de ética pode ter na prática dos docentes (BARBOSA, 2014) e a emergência de estudos que enfoquem o fenômeno da ética na área da Linguística Aplicada sob diferentes perspectivas teóricas (EGIDO, 2019).

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

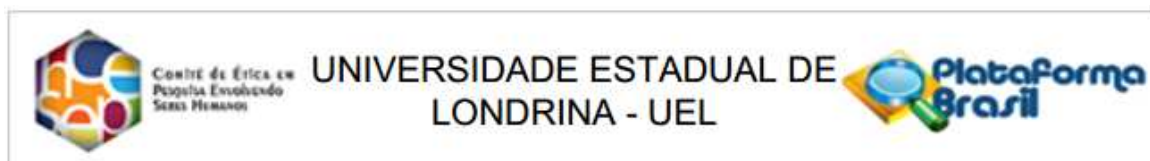
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.448.659

Atende, portanto, as determinações das Resoluções 466/2012 e 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pela coordenadora do PPGEI, na data de 16/05/2019;
- Apresenta termo de coparticipação da UEL (assinada pela coordenação do Colegiado do LEM) e da UNESPAR (assinada pela coordenação do curso de Letras Inglês);
- Cronograma com previsão de início da pesquisa em 02/09/2019;
- Informações benefícios e riscos da pesquisa, no documento de Informações Básicas do Projeto, estão adequados, conforme resoluções 466/2012 e 510/2016;
- Apresenta três modelos diferentes de TCLE, para cada tipo de participante e etapa da pesquisa, contendo todos os elementos obrigatórios;
- Apresenta descrição da metodologia, com informações como: a identificação e quantidade de participantes, em cada etapa; a forma de contato dos participantes, em cada etapa; a forma de realização de cada etapa da pesquisa;
- Apresenta os instrumentos de pesquisa das três etapas da pesquisa;
- Preenche o quadro "Grupos que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro", com os três tipos de intervenção, faltando apenas destacar, na terceira fase, que os participantes serão compostos por gestores (o que fica evidenciado na descrição da metodologia) – para o qual será feito uma recomendação;
- Detalha os gastos do quadro de Orçamento financeiro;
- Inclui a UNESPAR como instituição co-participante, nas Informações básicas do projeto.

Recomendações:

Mediante as considerações sobre os termos de apresentação obrigatória, apresentadas anteriormente, o Comitê de ética decide pela aprovação do projeto.

Com uma única recomendação feita ao pesquisador: no quadro de grupos de participantes da pesquisa, na fase três, destacar que os participantes são gestores, conforme destacado na metodologia.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.448.659

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1308728.pdf	03/07/2019 11:25:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_FASE_3_atualizado.docx	03/07/2019 11:15:19	Alex Egido	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.448.659

Ausência	TCLE_FASE_3_atualizado.docx	03/07/2019 11:15:19	Alex Egido	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_FASE_2_atualizado.docx	03/07/2019 11:15:08	Alex Egido	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	TCLE_FASE_1_atualizado.docx	03/07/2019 11:14:57	Alex Egido	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_etica_professoral_de_linguas.docx	16/06/2019 21:27:38	Alex Egido	Aceito
Outros	FASE_1_PLANO_DE_CONDUCAO.pdf	16/06/2019 21:25:50	Alex Egido	Aceito
Outros	FASE_3_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	16/06/2019 21:24:38	Alex Egido	Aceito
Outros	Questionario_eletronico_geracao_de_da dos_fase_2.pdf	19/05/2019 23:10:31	Alex Egido	Aceito
Outros	Termo_de_coparticipacao_UEL.pdf	19/05/2019 23:02:36	Alex Egido	Aceito
Outros	Termo_de_coparticipacao_UNESPAR.pdf	19/05/2019 23:01:26	Alex Egido	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.docx	19/05/2019 22:56:29	Alex Egido	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 10 de Julho de 2019

Assinado por:
Osvaldo Coelho Pereira Neto
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br