



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Tese

DIDÁTICA E IDENTIDADES:
CORPOS EM MOVIMENTO DE LICENCIANDOS DE UM CURSO DE LETRAS

IEDA LOURDES GOMES DE ASSUMPÇÃO

Pelotas, 2020

IEDA LOURDES GOMES DE ASSUMPÇÃO

DIDÁTICA E IDENTIDADES:

CORPOS EM MOVIMENTO DE LICENCIANDOS DE UM CURSO DE LETRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A851d Assumpção, Ieda Lourdes Gomes de

Didática e identidades : corpos em movimento de licenciandos de um curso de letras / Ieda Lourdes Gomes de Assumpção ; Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, orientadora. — Pelotas, 2020.

146 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Formação de professores. 2. Identidades. 3. Didática. 4. Decolonialidade. 5. Narrativas. I. Freitas, Letícia Fonseca Richthofen de, orient. II. Título.

CDD : 809

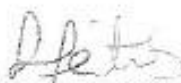
Ieda Lourdes Gomes de Assumpção

**"DIDÁTICA E IDENTIDADES: CORPOS EM MOVIMENTO DE
LICENCIANDOS DE UM CURSO DE LETRAS"**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Letras,
Área de concentração Linguística Aplicada, do programa de Pós-Graduação em Letras,
da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 30 de novembro de 2020.

Banca examinadora:



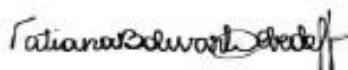
Prof. Dra. Leticia Fonseca Richthofen
de Freitas

Orientadora/Presidente da banca
Universidade Federal de Pelotas


Prof.ª Vanessa Doumid Damasceno

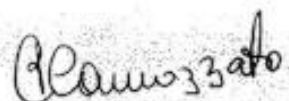
Prof.ª Dra. Vanessa Doumid
Damasceno

Membro da Banca
Universidade Federal de Pelotas



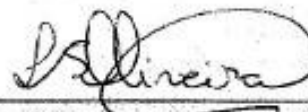
Prof.ª Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff

Membro da banca
Universidade Federal de Pelotas



Prof.ª Dra. Viviane Castro Camozzato

Membro da Banca
Universidade Estadual do Rio Grande
do Sul



Prof.ª Dra. Luciani Salcedo de Oliveira

Membro da Banca
Universidade Federal do Pampa

Dedico este trabalho a todos os professores que resistem e insistem nesta profissão. Naqueles que acreditam que é possível se reinventar e agir nas trilhas de um mundo mais humanizado e equânime. E isso, exige de todos nós, docentes, um outro olhar, atento a todas as formas de exclusão e de invisibilidades.

Agradecimentos

Aos familiares, em especial aos meus filhos João e Gabriel, que entenderam minhas ausências e vibraram com minhas conquistas.

Ao meu companheiro, José Carlos Vidal Carrett, a quem eu digo “sim” todos os dias e que sempre esteve e está presente nos grandes investimentos pessoais e profissionais.

Aos amigos e amigas que torceram e respeitaram minhas escolhas. Em especial ao professor Daniel Moraes Botelho, que muito me apoiou nos momentos de demanda profissional, assumindo algumas das minhas ausências.

À professora Dra. Lúcia Peres, que plantou a semente da subjetividade e dos processos de autoformação.

À professora Dra. Fabiane Villela Marroni, que impulsionou a continuidade dos meus estudos.

À querida Dra. Paula Henning, que me acolheu no grupo de pesquisa da FURG e que me fez despertar para fazer o doutorado.

À amiga Liliane Prestes Rodrigues, pelo olhar atento e pelo apoio incondicional.

Ao colega Maicon Vieira, pela parceria, por pensar como eu, e acreditar na importância e na força do trabalho coletivo.

À minha orientadora, a professora Dra. Leticia Freitas, pela paciência e profissionalismo, que aceitou e me acolheu para enfrentar o desafio do momento de transição do PPGL/ UCPel - PPGL/ UFPel, no qual aprendi e aprendo muito o tempo todo.

À banca, pela leitura atenta e pelas contribuições para a continuidade desta caminhada.

À Pró-Reitora Acadêmica da Universidade Católica, professora Dra Patricia Haertel Giusti, que autorizou esta formação continuada e que sempre me apoiou com palavras de incentivo.

A todos meu muito OBRIGADA!!!

RESUMO

ASSUMPÇÃO, Ieda Lourdes Gomes de. **Didática e identidades**: corpos em movimento de licenciandos de um Curso de Letras. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2020.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar/analisar os efeitos de sentido constituídos nas entrevistas narrativas de três licenciandos de um Curso de Letras de uma universidade comunitária do sul do Brasil. A pretensão foi estudar como a didática poderia fomentar uma prática pedagógica insurgente a partir da análise de narrativas sobre como estes alunos lidam com tais conceitos e passam a operar com eles na construção de suas identidades docentes a partir da(s) linguagem(ns). Para tanto, o estudo foi embasado no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, em sintonia com os Estudos Culturais, tendo como argumento a relação entre a linguagem e a produção de identidades, considerando a função que as narrativas desempenham no processo de construção identitária, no sentido de propor uma organização dos discursos nos espaços sociais. Assim, a metodologia proposta está pautada na análise das narrativas dos licenciandos a partir da utilização da didática. O resultado desta investigação quanto à formação de professores aponta indícios para refletir sobre a perspectiva da decolonialidade, das propostas e das estratégias formativas vivenciadas por meio das mediações didáticas promovidas ao longo do curso de formação dos sujeitos de pesquisa.

Palavras-chave: Identidades, Formação de Professores; Didática; Decolonialidade; Narrativas.

ABSTRACT

ASSUMPÇÃO, Ieda Lourdes Gomes de. **Didactics and identities**: moving bodies of graduates of the Language Course. Thesis (Language Doctoring Degree) – Language Pos Graduation Program, Communication and Language Center, Federal University of Pelotas, Pelotas/RS, 2020.

This research aimed to investigate/analyze the effects of meaning constituted in the narrative interviews of three students of a Language Course from a community university in southern Brazil. The intention was to study how didactics could foster an insurgent pedagogical practice from the analysis of narratives about how these students deal with these concepts and start operating with them in the construction of their teaching identities from language(s). To this end, the study was based on the field of Indisciplinary Applied Linguistics, in tune with Cultural Studies, based on the relationship between language and the production of identities, considering the role that narratives play in the process of identity construction, in order to propose an organization of discourses in social spaces. Therefore, the methodology proposed is based on the analysis of the narratives of the undergraduates from the use of didactics. The result of this investigation regarding teacher education points to clues to reflect on the perspective of decoloniality, proposals and formative strategies experienced through didactic mediations promoted throughout the training course of research subjects.

Key words: Identities, Teachers formation, Didactics, Decoloniality, Narratives

LISTA DE ABREVIATURAS

ACG	Atividades Complementares Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituições de Educação Superior
LA	Linguística Aplicada
LAT	Linguística Aplicada Transgressiva
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEP	Prática Educativo-Pedagógica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCL	Projeto Pedagógico do Curso de Letras
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRP	Programa Residência Pedagógica
SINPRO	Sindicato dos Professores
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. SITUANDO A CAMINHADA...	10
2. ALGUMAS IDENTIDADES NAS TRILHAS/TRAMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UM SER DOCENTE: CONSIDERAÇÕES DE UM UNIVERSO CAMBIANTE	21
3. IDENTIDADES, CORPOS EM MOVIMENTO E LINGUAGEM	29
4. DIDÁTICA E SUAS MARCAS	51
5. A TRAMA DA LINGUAGEM COM OS CORPOS EM MOVIMENTO	66
6. OS RASTROS DESTA PESQUISA...	72
6.1 FORMAÇÃO INICIAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA	75
6.2 RASTROS DAS NARRATIVAS	87
6.2.1 RASTROS DAS NARRATIVAS INDIVIDUAIS	90
6.2.2 RASTROS DAS NARRATIVAS EM GRUPO	96
7. PARA ENCERRAR AS TRILHAS/TRAMAS, MAS SEM CHEGAR A UM PONTO FINAL...	113
REFERÊNCIAS:	117
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
APÊNDICE B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS- 2016-2019	129
APÊNDICE C - ENTREVISTAS NARRATIVAS - INDIVIDUAIS	132
APÊNDICE D- ENTREVISTA NARRATIVA EM GRUPO	139

1. SITUANDO A CAMINHADA...

No atual panorama da modernidade líquida, recente ou tardia¹ (GIDDENS, 2002; MOITA LOPES, 2013; BAUMAN, 2001), vivemos uma “efervescência” no campo da educação, não sabemos exatamente o que vai acontecer no cenário brasileiro. Vemos a desvalorização profissional; as escolas públicas cada vez mais sucateadas, escolas particulares que vem reforçando um cenário de mercantilização no âmbito privado, uma verdadeira crise institucional. O cenário se complexifica com a democratização do acesso à informação por via da Internet, bem como a proliferação das *fake news* como dispositivos de fabricação de “verdades”, que alimentam e orientam as escolhas políticas de blocos populacionais aprisionados nas redes sociais da tecnologia virtual.

De certo modo, posso apontar o quanto isso pode reverberar o descaso com as questões educacionais. Este contexto culmina com a ruptura política que estamos vivenciando após as últimas eleições presidenciais e a insegurança instalada no Ministério da Educação – MEC. Um dos ministros que ocupou a pasta é economista e administrador com larga experiência na área mercantil, mas, ao que tudo indicava, sem a discussão didático pedagógica necessária para reverter tal contexto desorganizado. Nessa direção, conforme o jornal Folha de São Paulo, este ministro ficou na função por catorze meses² e “acumulou polêmicas e pouco realizou” em educação. Aponto uma polêmica deste ministro, na qual o reitor da UFPel, em entrevista sobre o coronavírus no Brasil concedida ao jornalista Flávio Ilha (2020), do Jornal Extra Classe ³, considera sobre a questão que “A educação pública é um dos principais alvos estratégicos do atual governo brasileiro. Como manter em atividade as premissas de ensino, pesquisa e extensão que norteiam as

¹ Os termos e os autores: recente (Moita Lopes, 2013) líquida e tardia (BAUMAN, 2001 e GIDDENS, 2002, 1991).

² Informação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/abraham-weintraub-e-demitido-por-bolsonaro-apos-insultar-supremo.shtml>. Acesso em: 19 jun. 2020.

³Extra classe é um jornal brasileiro publicado pelo sindicato dos professores do ensino (SINPRO) privado do RGS. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/saude/2020/08/pesquisador-aponta-os-erros-que-resultaram-em-100-mil-mortes/>. Acesso em: 20 out. 2020.

universidades sofrendo ataques constantes, justamente de quem deveria zelar por essas ações?”. Em resposta, Hallal argumenta que:

Essa é uma pergunta interessante, pois realmente o ministério da Educação se transformou no principal adversário da educação brasileira durante a gestão do ex-ministro Abraham Weintraub. Felizmente o sistema universitário brasileiro construiu uma base sólida, ao longo das últimas décadas, de forma que conseguimos resistir à maioria dos ataques que nos foram impostos.

Esse mesmo ministro ataca os professores, dizendo que é preciso “ir atrás de onde está a zebra mais gorda, que é um professor de uma federal, com dedicação exclusiva, ministrando oito horas de aula por semana e ganhando”⁴ altos salários. Vemos aqui a falta de princípio ético e político para tratar sobre o significado da docência.

Em seguida, tivemos a indicação do presidente de outro ministro para ocupar a pasta, oficial de reserva da Marinha, e o “terceiro ocupante do comando do MEC no atual governo”⁵. Este professor não chegou a tomar posse como ministro da educação, entregando sua carta de demissão ao presidente⁶ e, com isso, confirmando a permanência de um contexto turbulento e desorganizado. Nas semanas posteriores, nova indicação: o quarto ministro⁷, advogado, pastor da igreja Presbiteriana e integrante da Comissão de Ética da Presidência da República. Como titulação é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, da qual foi reitor. Infelizmente, este ministro não é muito diferente dos outros que vem desrespeitando

⁴ Correio Braziliense sobre a participação do Ministro no Fórum Nacional do Ensino Superior Particular Brasileiro (FNESP), em São Paulo. Na ocasião, ele aproveitou para criticar o que considera “o zebra mais gorda”, o salário de alguns professores. Disponível: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/09/26/interna-ensinosuperior-2019,791013/weintraub-diz-que-vai-atras-da-zebra-gorda-professores-com-salario.shtml. Acesso em: 07 ago. 2020.

⁵ Informação disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53186682>. Acesso em: 25 jun. 2020.

⁶Maiores detalhes em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/07/01/interna_politica,1161529/caso-raro-a-demissao-sem-posse-do-ministro-da-educacao.shtml. Acesso em: 01 jul. 2020.

⁷ Texto na íntegra: PODER 360. Bolsonaro nomeia Milton Ribeiro ministro da Educação. Coluna Governo. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-nomeia-milton-ribeiro-como-novo-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

os professores sugerindo não terem estudado para isso⁸: “Hoje ser um professor é ser quase que a declaração que a pessoa não conseguiu ser outra coisa” (EXTRA CLASSE, 2020). Já podemos imaginar o que está por vir e aguardamos outras notícias da gestão da pasta.

Com tudo isso assistimos, ainda, a um cenário de precarização do trabalho docente em tempos de coronavírus, na defesa de uma escola “invisível”, que corrompe a base do ensino e da aprendizagem, reduzindo o processo docente ao cumprimento de tarefas digitais que retiram a autonomia pedagógica em detrimento da ação de um ser pensante, reforçando a cena de precarização e acenando à mercantilização.

Em contrapartida, a formação de professores tem se constituído em uma área de investigação com uma grande diversidade de estudos. Há um crescente número de dissertações de mestrado e teses de doutorado como também a produção de livros e apresentação de trabalhos científicos, resultantes destas pesquisas. Com isso, cabe perguntar por que a formação de professores ocupa destaque nas pesquisas educacionais do país? Se, por um lado, percebemos um processo de degradação do trabalho docente, seja pela intensificação das atividades docentes, seja pela ausência de espaços de reflexão compartilhada sobre as teorias e práticas pedagógicas, silenciamento das vozes docentes, com projetos tais como o Escola sem Partido⁹, militarização da educação¹⁰, por outro lado é também produzido um conjunto de discursos a favor da profissão docente.

Há as políticas de valorização da formação docente, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de Iniciação à Docência – PIBID, o Programa de Residência Pedagógica, entre outras

⁸ Texto apresentado em: Extra classe. Ministro da Educação insulta professores. Coluna Opinião. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaao/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

⁹ Segundo Giorgi et al. (2019, p.1), a Escola sem partido é um movimento que surge no país em 2004 e ganha força no contexto das ofensivas conservadoras mais recentes e afirma como pauta principal uma “educação sem doutrinação”, além de defender um modelo de escola por ser “sem partido”.

¹⁰ Segundo a avaliação dos especialistas em educação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). A ideia de **militarização das escolas** passa a mensagem de um modelo disciplinar ideológico, que remete à rigidez hierárquica e à restrição de liberdades. Um modelo contraditório com as metodologias educacionais mais modernas em debate no mundo, que recomendam a participação, colaboração e envolvimento das escolas com os territórios onde estão inseridas. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/03/militarizacao-das-escolas-pode-confundir-politicas-de-educacao-e-de-seguranca-publica/>. Acesso: 07 ago. 2020.

ações que colocam o professor em destaque. De qualquer forma, mesmo assim, a leitura que faço deste cenário é que a formação de professores está em crise, apesar de convivermos com esta contradição da valorização x sucateamento educacional. O resultado que percebemos nos egressos das licenciaturas é, muitas vezes, de acomodação e de imobilismo. Será que isso tem a ver com a própria formação de professores que caminha, em alguns casos, a passos lentos? Enquanto, de um lado, os dados mostram o adoecimento docente¹¹, de outro parece que a aplicabilidade das políticas para formação de professores tem se mostrado pouco efetiva. A capacitação docente para professores em serviço ainda se apresenta insuficiente. Conforme a Assessoria de Comunicação Social do MEC (2018)¹²,

Índices como o do último Censo da Educação, divulgado em 2016, demonstram que, dos 2.196.397 professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental. Cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura. Apenas 1.606.889 possuem formação em licenciatura, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação. (MEC, 2018)

Estes dados mostram e justificam a necessidade de criação, por parte do MEC, da Política Nacional de Formação de Professores. Índícios levam para o lançamento da política que aconteceu em 2017, com a previsão de início das atividades em 2018, e com a pretensão de dar conta do distanciamento entre a teoria e a prática na formação acadêmica com a profissão docente. Na apresentação desta Política, a secretária-executiva do MEC à época, Maria Helena Guimarães de Castro, salientava: “Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017). Portanto, entendendo que uma das iniciativas para minimizar o cenário apresentado consistiu no lançamento

¹¹ Conforme estudo publicado por Cortez et al (2017), “A saúde no trabalho docente apresenta-se como um tema relevante. Verifica-se o crescimento do adoecimento docente no trabalho, mas poucas ações são desenvolvidas em relação às legislações e políticas específicas que privilegiam a saúde do professor, apesar do elevado número de estudos ressaltando agravos à saúde docente.” (2017, p. 113).

¹²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 15 abr. 2020.

da Residência Pedagógica (RP), como uma tentativa de modernização e ampliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹³, que sugere reverter o distanciamento entre teoria e prática¹⁴ muito presente nos cursos de formação docente, configurando um contexto de atenção, e cujos resultados ainda teremos que esperar mais algum tempo para verificar. Para compreender estas relações entre teoria e prática, Veiga-Neto faz referência à ruptura que a pesquisa educacional e a Pedagogia costumam fazer entre teoria e prática como um “falso problema” e deixa claro que não há primazia de uma sobre a outra. Argumenta que [...] “na prática, a teoria é outra” e, com isso, achar que teoria e prática estão em mundos diferentes revela, não somente um mau entendimento sobre ambas, como também a adesão ao senso comum, que em nada contribui para as ações educativas (2015, p.136). Conforme o autor, não dicotomizar seria a ideia, não optar nem pela teoria nem pela prática, pois optar por “um desses extremos só leva à imobilidade de qualquer ação educativa digna desse nome.” (VEIGA-NETO, 2015, p.136).

Historicamente, tivemos essa dicotomia nos cursos de formação: primeiro a teoria, os fundamentos, para depois os alunos estarem aptos, preparados para realizar a prática. Com iniciativas como estas do PIBID e RP, parece mudar um pouco este cenário de distanciamento. Em termos de incentivo à formação docente, é preciso que as diferentes políticas de formação de professores sejam refletidas e analisadas no sentido de que se possa repensá-las.

Apesar destas evidências, é necessário “resistir para que se possa reagir e prosseguir pela educação¹⁵”. E para isso penso na didática enquanto campo da pedagogia que tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem. É por este viés que entendo a possibilidade de intervenção no real, pois produzimos e

¹³ PIBID e Residência Pedagógica (RP) são políticas de formação de professores. No PIBID, os licenciandos participam e executam atividades nas escolas sem assumir a regência de classe nos primeiros anos do curso de graduação. No segundo programa, os acadêmicos assumem a regência de classe, a formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano do curso (Informações obtidas em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 08 nov. 2019).

¹⁴ Essa aproximação Veiga-Neto (2015, p. 116) discute sobre as relações entre teoria e prática considerando que alguns tentam responder na linha da solução para resolver tal polarização, intercalando teoria e prática na adoção de “um desenho curricular em que haja a alternância entre disciplinas ou atividades teóricas e disciplinas e ou atividades práticas.”. Veremos essa alternância presente na matriz curricular do Curso de Letras envolvido nesta pesquisa.

¹⁵ Manifesto docente acerca da didática/ENDIPE, 2018.

somos produzidos o tempo todo e isso nos constitui, nos subjetiva e nos transforma dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Outra leitura de resistência e de preocupação com os rumos do processo educativo está no documento intitulado “Manifesto de Docentes acerca da Didática”¹⁶, produzido por educadores e estudiosos da Didática, reunidos no XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, no estado da Bahia, em 2018. Este é o exemplo de pesquisadores que acreditam na “Educação, na Pedagogia, na Didática e nas Práticas Educativas como possibilidades de resistência por meio da reflexão crítica e coletiva”. No documento, declaram que:

[...] instigados pelas discussões que apresentam um panorama da Didática situada em um contexto de crise e retrocessos nas políticas educacionais brasileiras, em decorrência da ruptura democrática, assumem uma posição que vincula a Didática ao movimento de luta em defesa da educação pública e da valorização do estatuto de profissionalidade docente ameaçado pelo avanço de forças conservadoras que engendram um modo utilitarista de pensar o lugar social da escola diante de uma pauta reacionária. [...] a Didática se encontra cercada e constrangida por demandas neotecnistas que destituem a complexidade do ato didático, como processo crítico, criativo e emancipatório. [...] Nesse cenário de incertezas em torno do futuro da democracia brasileira, o caminho da Didática necessariamente exige um encontro com questões que expressem a preocupação com a formação política de professores e alunos que, conscientes da necessidade de reinvenção da escola, tenham possibilidade de construir trajetórias de resistência, mudança e superação de desigualdades.

Os referidos trechos do Manifesto vêm de encontro à crise institucional da educação, bem como ao flagrante caos resultante de nosso atual cenário político. Nesse sentido, se apresenta de maneira urgente compreender o vigor crítico da didática e corroborar o manifesto dos docentes a favor da didática, e juntos verificar que a didática existe, resiste e se reinventa juntamente à formação dos professores, neste tempo de efervescência nacional, a favor da educação.

Desse modo, objetivo, com este estudo, investigar/analisar como a didática pode facultar uma prática pedagógica insurgente, não normativa, a partir da análise de narrativas de como alunos do Curso de Letras de uma Universidade

¹⁶ Disponível em: <https://endipesalvador.ufba.br/manifesto-de-docentes-acerca-da-didatica>. Acesso em: 19 jan. 2019.

Comunitária¹⁷ constroem suas identidades docentes, seus corpos em movimento a partir da(s) linguagem(ns).

Para tanto, encontro embasamento teórico no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar¹⁸ (MOITA LOPES, 2006), em sintonia com os Estudos Culturais (HALL, 1997; COSTA, 2000, 2010, COSTA et al., 2003, 2015), tendo como argumento a relação entre a linguagem¹⁹ e a produção de identidades, considerando a função que as narrativas desempenham no processo de construção identitária, no sentido organizador dos discursos nos espaços sociais. Conforme Freitas (2012, p. 1), “pesquisadores têm apontado que as narrativas possuem uma função preponderante na constituição das identidades pessoais e sociais, uma vez que é o processo de ouvir e de contar histórias que vai constantemente produzindo nossas identidades”.

Em conformidade a isto, a metodologia que se propõe neste trabalho está pautada nas narrativas da(s) linguagem(ns) destes corpos em movimento²⁰ no processo de construção de mediações didáticas. Na busca de compreender a didática e as identidades: corpos em movimento, apresento minha **questão de pesquisa**: Como a didática pode facultar/fomentar uma prática pedagógica de vanguarda? E, por meio dela, tomo como **hipóteses**:

- a) a prática pedagógica insurgente aponta para a reflexão/aplicabilidade de uma didática não prescritiva, não normativa, pós-moderna (no sentido de “pensar de outro modo”);
- b) a didática não normativa representa a possibilidade dos sujeitos de pesquisa internalizarem um processo reflexivo e criativo;
- c) o licenciando, por meio dos diálogos entre didática e formação de professores, constitui/constrói sua identidade docente.

¹⁷ São instituições sem fins lucrativos conforme preconiza a Lei nº 12881 de novembro de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16477-lei-12881-2013&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04/12/2020

¹⁸ Conforme Souza (2015, p. 26), “Linguística Aplicada Indisciplinar é a nomeação adotada por Moita Lopes. Penycook (2006) opta pelos termos Antidisciplinar ou Transgressiva e Fabrício (2006) utiliza a expressão LA da Desaprendizagem.”.

¹⁹ A linguagem estará contextualizada no capítulo 5 desta tese.

²⁰ O sentido dos corpos em movimento é da ordem metafórica. Pensei nos corpos em movimento como uma metáfora para pensar nos sujeitos de pesquisa, os licenciandos que estão em processo de formação, e o quanto estas identidades vão se constituindo na medida que estes corpos se movimentam nesta formação inicial de professores.

A pesquisa se propõe a analisar as performances narrativas de licenciandos do Curso de Letras, a fim de compreender de que maneira/de que forma eles entendem a didática como prática pedagógica e como ela contribui para o processo de constituição da identidade docente. Então, para fins de encaminhamento do que pretendo, e considerando a questão de pesquisa e as hipóteses apontadas, proponho os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as performances narrativas dos corpos em movimento (licenciandos) no contexto da didática;
- b) problematizar a didática como possibilidade de um saber fazer docente “dessilenciado”; em outras palavras, reflexivo e criativo.

Para este estudo utilizo a abordagem qualitativa, que, segundo Silva (2004):

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas [...] O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, 2004, p.15)

Neste sentido, o interesse por esta abordagem de pesquisa é olhar e pensar sobre o fenômeno educativo que acontece no processo de ensino e de aprendizagem vivenciado pelos licenciandos no contexto da didática. O resultado desta investigação apontou indícios para refletir sobre as identidades docentes indicadas pelas análises expressas pelos sujeitos possibilitando entender por que estão dizendo o que dizem, ou seja, quais os discursos que emergem dessas narrativas. Os participantes de pesquisa foram alunos do último semestre do curso de Licenciatura em Letras-Português de uma universidade comunitária que participaram de etapas da pesquisa (descritas no capítulo 6). Entre estas etapas, responderam questões norteadoras e estas serviram para compreender como estão sendo construídas suas identidades docentes a partir da utilização da didática. Acredito que uma prática de vanguarda (insurgente) é aquela que aponta para a possibilidade de “pensar de outro modo” a perspectiva da didática prescritiva/tradicional. Essa prescrição, percebo presente nas escolas de nosso

tempo, que carrega as marcas históricas da disciplinaridade moderna, verdadeira “parede”, como bem coloca Sibilia (2012, 2015), que utiliza o termo ‘parede’ como metáfora no sentido da escola como espaço disciplinador dentro de uma sociedade reguladora, para a qual cria condições geradoras de corpos e subjetividades dóceis.

Pensar sobre esta questão dialógica entre didática tradicional e didática sob o viés decolonial reflete no entendimento do movimento das correntes teóricas estruturalistas²¹ e pós-estruturalistas²². Entendo que, nas primeiras correntes, a ideia principal está vinculada a questões fixas, objetivas, disciplinares/prescritivas atreladas às verdades absolutas; a preocupação estruturalista, segundo Silva (2000, p. 93), é “com estruturas e processos fixos e rígidos de significação”. Na segunda corrente teórica, pós-estruturalista, não há a negação da primeira, mas a valorização de outras questões que não foram pensadas pela primeira e que incluem outras vertentes teóricas para refletir sobre o fenômeno educativo, aqui, no caso, a didática pós-moderna. Aponto uma contribuição para o entendimento do que foi dito os estudos feitos por Paraíso (2004) sobre as pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil, quando pontua que as

correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo influenciaram profundamente, como sabemos, as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos; uma influência que tem sido igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil. (PARAÍSO, 2004, p. 283)

A mesma autora aponta, ainda, que a implicação desencadeada por essas correntes sintetizaram o que conhecemos como a chamada “virada linguística” e que se expressam no que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”. Destaca, também, que no conjunto essas teorias²³ vão se utilizar de uma

²¹ Conforme Silva (2000, p. 53,) o estruturalismo é o “movimento teórico que se desenvolveu na França, nos anos 50, inspirado nos princípios formulados pelo linguista Suíço Saussure. [...] Os estruturalistas acreditavam que a aplicação do conceito de “estrutura” permitia um estudo rigoroso e científico do mundo social.” outra contribuição: Na análise educacional, o exemplo mais conhecido, coerente e radical de adoção de princípios estruturalistas é o da obra do sociólogo inglês Basil Bernstein, que desenvolveu uma verdadeira “gramática” estruturalista da pedagogia e do currículo.

²² Silva (2000, p. 92) trata o termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista.

²³ Para maior aprofundamento consultar o artigo Paraíso (2004, p. 283) que “tem por objetivo discutir os efeitos dessas teorias sobre a pesquisa educacional brasileira”. Ele indica alguns traçados dessas pesquisas e descreve expansões, fraturas, conquistas e aberturas, esboçando uma espécie de mapa

gama de “ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam” (PARAÍSO, 2004, p. 283). Não pretendo entrar nesta discussão mais detalhada, minha intenção foi apenas sinalizar a possível relação que faço destas correntes com a didática tradicional e uma pós-didática.

Portanto, pensar de outro modo não é negar a disciplina tampouco as paredes, mas refletir também sobre as redes. Trata-se de dialogar na perspectiva da reflexividade, do diálogo constante e da unidade entre teoria e prática, da não normatividade e talvez sob o viés vanguardista/insurgente. Reforça o que estou dizendo o fato de que o pensar de outro modo a didática é também

Embaralhar os códigos como possibilidade de aprender. Aprender uma estética de existir esvaziando o ensinar. Preciso de tempo. Que tempo? Aquele que não tem hora, não-lugar. Talvez um tempo por vir. Um tempo intemporal. Tempos de outros tempos. Esquecer o que foi dito, lido, comprovado, esquematizado, didatizado, pedagogizado. Esquecer o já pensado para a criação do impensado. (MATOS, 2009, p. 131)

Deste modo, será possível dizer que a pesquisa aponta para a didatização²⁴, mediações didáticas²⁵, teorias “outras” da atividade docente no sentido de outros olhares para a criação do impensado no processo de ensino. Pimenta (2011, p. 24) destaca que “uma ressignificação da didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre”. Com isso, reforço que na “era de incertezas”, precisa-se do “educador inovador”, aquele que anda no “terreno do imprevisível”, que constrói práticas e normas que não existem ainda e que precisa “criar dispositivos permanentes que permitam criar práticas que depois se revelarão boas ou más e que irão ser corrigidas” (CANÁRIO, 2005, p. 119).

do campo dos estudos pós-críticos em educação no Brasil. Encontramos nesse mapa um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidades variadas.

²⁴ Didatização é o como por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos. Estes saberes teórico-práticos da docência são apreendidos no exercício da docência. Segundo o dicionário informal a didatização de um conceito significa deixá-lo mais claro. disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/didatiza%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

²⁵ Mediações didáticas é entendida, aqui, como alternativas para viabilizar discussões que possam operar e dar voz aos apagamentos.

O motivo, a defesa para a realização deste estudo está ancorado em justificativas, tanto de cunho político-social que aponte/apresentei nesta introdução, quanto de cunho pessoal/profissional que irei apresentar na próxima seção. Depois desta breve apresentação, situo o contexto estrutural desta tese a partir da seguinte organização: no segundo capítulo, trago algumas das identidades que me constituíram e me constituem docente neste universo cambiante. Em seguida, no terceiro capítulo, trato das identidades, corpos em movimento, para pensar um pouco sobre os Estudos Culturais em Educação na relação com o mote da seção. No quarto capítulo, discorro sobre as mediações didáticas ao longo das pesquisas de uma visão prescritiva/tradicional para a didática fundamental, apontando caminhos outros. Já no quinto capítulo, apresento a trama da linguagem com os corpos em movimento, buscando os pressupostos da linguística transgressiva na articulação com os Estudos Culturais em Educação. Parte da trama de vida tem um efeito de sentido, pois existimos porque temos um corpo que é construído discursivamente pelo poder da linguagem e dos atos de fala no contexto em que estão inseridos. O corpo existe e usa a linguagem nos atos corporais; uma complexa linguagem que faz do corpo uma multiplicidade negociada tanto cultural quanto socialmente. No sexto capítulo, apresento os rastros deste estudo, bem como os sujeitos de pesquisa e a respectiva proposta de coleta de dados. E, por último, apresento as trilhas/tramas percorridas, mas sem chegar a um ponto final.

2. ALGUMAS IDENTIDADES NAS TRILHAS/TRAMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UM SER DOCENTE: CONSIDERAÇÕES DE UM UNIVERSO CAMBIANTE²⁶

Inicialmente, busco historicizar minha vida, por meio de como me percebo e me constituo docente pelo viés da didática. Ressalto que com a linguagem vou me constituindo o tempo todo. Apresento a didática e identidades: corpos em movimento como um recorte das minhas narrativas dentro de um espaço – tempo. Neste sentido, sempre quando olho para a história de vida e os processos de formação, paro, penso, me transporto no tempo e no espaço de um determinado universo cambiante, que me possibilitou, talvez, a (re)construção de uma identidade, de um ser docente.

Tomo como referência inicial minhas memórias de décadas atrás para refletir: Qual a natureza dos discursos²⁷ pedagógicos que eram produzidos na escola, que eu ainda não frequentava, mas que refletia nas atitudes de uma menina; e qual a implicação destes discursos na formação das crianças que brincavam de escola que se revelavam?

Faço a leitura de que os discursos apontavam, naquela época, para o paradigma educacional tecnicista nas escolas. A valorização estava centrada nos métodos, nas técnicas de ensinar, na eficiência, na autoridade do professor. Corrobora com essa ideia Veiga-Neto (1996):

[...] o paradigma tecnicista faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente técnica e, portanto, uma questão interna à escola. Que quero dizer com isso? Quero dizer, por exemplo, que quando o professor ou a professora saem da sala de aula é para, no máximo, ir até a Psicologia, em busca de conhecimentos sobre como a criança pensa,

²⁶ Cambiante no sentido de transformações, de movimento.

²⁷ O conceito de *discurso* é tomado aqui no sentido dado por Foucault “um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”. (1987, p 124). Segundo Matos (2009, p. 94), “Ele se focaliza, em geral, conjuntos de expressões verbais amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais, como, por exemplo, o discurso da ciência, o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso pedagógico. No contexto pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o **caráter linguístico do processo de construção do mundo social**.”. E, em Silva (2000, p. 43) “Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica”.

aprende, sente, se movimenta, amadurece, se comporta assim por diante. A partir desses conhecimentos psicológicos, organizam-se técnicas de ensino e aprendizagem mais eficientes, pois a escola é vista como uma máquina de ensinar conteúdos. (VEIGA-NETO, 1996, p. 164)

Com isso, me reporto ao tempo em que brincava de professora e, sem saber sobre os discursos pedagógicos da escola, vivenciava a sala de aula, ludicamente, exercitando a autoridade de docente pela linguagem expressa nas narrativas infantis com outras crianças. Vejo que as experiências são parte da compreensão do que nos vai constituindo como identidades. Portanto, as narrativas, conforme Josso (2004, p. 61), “apresentam as aprendizagens experienciais que servem de material para compreender os processos, tanto de formação, como de conhecimento e aprendizagem”.

Retomo as lembranças da infância e o contato com a profissão que se inicia por meio das atividades que minha mãe, professora primária, realizava. Presenciava a maneira como o sujeito/professora (mãe) era produzida no discurso. Ela trabalhava em uma escola pública de Porto Alegre, RS, e nos intervalos escolares alfabetizava crianças surdas e crianças com deficiência intelectual. A dedicação e a utilização da didática que inventava para dar conta de alfabetizar tanto o surdo quanto o outro menino eram surpreendentes, pelo menos para uma menina que assistia de maneira atenta a todas as intervenções. Na rotina das brincadeiras, tentava imitar a didática de minha mãe, ensinando e aprendendo com bonecas e com a irmã mais nova no pátio da casa. A presença do professor em minha vida esteve sempre carregada de sentido, talvez pelo fato de admirar e respeitar o esforço e a dedicação que via na docente, minha mãe, com aquelas crianças diferentes. Depois de algum tempo, a professora dedicada acabou por abandonar o magistério por questões de ordem econômica. Enxergo, aqui, o hoje se repetir no ontem, e por décadas, pela falta de valorização do profissional da educação.

Apesar deste fardo, sigo a trilha, e, quando adolescente, gostava de estudar junto com os colegas e percebia que explicar os conteúdos de outra forma em relação à feita pelo professor era uma marca que eu carregava. Sabendo disto, um professor me convidou para substituí-lo nas aulas de catequese da escola e eu aceitei sem hesitar. A experiência me provoca a pensar em outras questões que vêm ao encontro de outro paradigma educacional.

Nos idos de outras décadas, o discurso pedagógico apontava para o paradigma crítico, que trata o processo de ensinar e aprender como uma questão fundamentalmente política e que, como Veiga-Neto (1996, p. 166) destacou, “[...] o professor e a professora saem obrigatória e constantemente da sala de aula para buscar compreender o que é a escola, quais as relações entre essa instituição e o mundo social, econômico, político, cultural em que ela se situa”. Com isso, e curiosa para entender melhor a escola e as relações implicadas no fenômeno educativo, sigo em frente: vestibular para licenciatura em Pedagogia. Começo a me indagar sobre quais foram os acordos que declararam as verdades paradigmáticas instaladas sobre a educação. Como acontece o processo de ensino e aprendizagem dos aprendentes? Que fenômeno educativo é esse? De que forma a(s) Pedagogia(s) pode(m) contribuir no processo de formação dos sujeitos? Como penso e como me torno professora?

Mergulhada no cenário em formação, começo a entender que esse processo não é tão simples assim, e que está vinculado a uma concepção de conhecimento/epistemologia que cada professor carrega e obviamente se traduz nos discursos e nas atividades pedagógicas. Segundo Becker²⁸ (2012, p. 13), “Podemos afirmar que existem três diferentes formas de representar a relação entre ensino e aprendizagem escolar ou, mais especificamente, entre o exercício da docência e as atividades de sala de aula”. Estas formas, o autor denomina de modelos pedagógicos que são sustentados por determinada epistemologia.

Na primeira concepção, temos a pedagogia diretiva e o pressuposto epistemológico empirista. Nesta perspectiva, o professor é quem detém o conhecimento e quem ensina. O aluno é aquele que nada conhece e apenas aprende, pois é considerado tábula rasa e /ou folha de papel em branco, conforme a epistemologia empirista. Como exemplo, temos a escola tradicional. Neste contexto, a relação entre ambos é vertical, é diretiva, o professor comanda e o aluno obedece. Não há troca, é um modelo do fixismo, da reprodução, da repetição.

Na segunda concepção, temos a pedagogia não diretiva e o pressuposto epistemológico apriorista. Na sala de aula, temos a presença de um professor

²⁸ Faço referência a este autor no sentido de fazer parte da minha história, por ter acompanhado meu processo de formação inicial e possibilitado o primeiro olhar para a compreensão das questões didáticas.

auxiliar do aluno, um facilitador da aprendizagem. O aluno já traz um conhecimento *a priori*, o qual precisa trazer à consciência e organizar. O professor interfere o mínimo possível, pois acredita que o aluno aprende por si mesmo. É um regime do “laissez-faire”, do deixa fazer que ele encontrará o caminho. Nesta perspectiva, o ser humano nasce com uma predisposição para conhecer já programada em sua herança genética. Esta epistemologia apriorista, que concebe o ser humano dotado de um saber, conceberá também um sujeito desprovido da mesma capacidade. Em outras palavras, a herança genética também pode ser responsável por déficits cognitivos. Neste contexto o resultado, muitas vezes, é de fracasso. O professor é desautorizado de sua função, não podendo interferir no processo; o aluno, por sua vez, é promovido a uma posição que ele não tem, e sua não-aprendizagem é explicada como déficit cognitivo herdado e, portanto, impossível de ser resgatado. Neste sentido, a escola se desresponsabiliza pelo fracasso escolar.

No terceiro modelo, temos a pedagogia relacional e o modelo epistemológico crítico ou relacional. A relação professor e aluno é horizontal, de troca de conhecimentos. O professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar. A sala de aula é dinâmica. O professor construirá, a cada dia, sua docência e o aluno, sua discência. O resultado dessa sala de aula é a construção e a descoberta.

Por que o professor age assim? Porque ele acredita, ou, melhor compreende (teoria), que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, [...] A tendência, nessa sala de aula, é a de superar, por um lado, a disciplina policalesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro, a de ultrapassar o dogmatismo do *conteúdo*. Não se trata de instalar um regime de anomia (ausência de regras ou leis de convivência), ou o *lasseiz-faire*, nem de esvaziar o conteúdo curricular; [...] Trata-se, antes, de criticar, radicalmente, a disciplina policalesca e construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem. [...] recriar os conhecimentos que a humanidade já criou e, sobretudo, de criar conhecimentos novos: novas respostas para antigas perguntas e novas perguntas refazendo antigas respostas; [...]. (BECKER, 2012, p. 21-25)

Deste modo, temos um cenário que aponta para o compromisso docente para a tomada de decisão, pois temos para cada modelo uma epistemologia que sustenta/fundamenta a ação. Assim, ser docente não é um “dom” como escutamos

em muitas falas do senso comum. E o fato de minha história de vida ter sido acompanhada por uma professora não significa, unicamente, que eu me tornaria docente. É necessário transpor esta concepção romantizada de docência como um fazer vocacionado. Ser professor significa muita energia, labuta e, sem sombra de dúvidas, muito preparo e estudos, independente das escolhas teóricas.

Nesse sentido, Pimenta (2012) destaca que

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. Problematicando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor incorpora o conhecimento elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real. (PIMENTA, 2012, p. 13-14)

Diante de tal complexidade do ser professor, inicio a carreira docente. Minhas reflexões retornam ao passado, à ligação forte com minha mãe, professora, alfabetizadora de crianças surdas e com dificuldades de aprendizagem; mais uma vez, a via com encanto e admiração. Aqui conecto os tempos com os corpos em movimento, as identidades, minha e de minha mãe, refletidas na atenção que passo a ter com os educandos. Como docente, começo a ficar atenta aos alunos que apresentam maior dificuldade para aprender, e isso me seduz, no sentido de me tirar da zona de conforto de “ensinar”.

Nesse universo cambiante, fui professora das três etapas da Educação Básica, experienciando a primeira etapa na Educação Infantil, no antigo jardim de infância com os pequenos de quatro anos; na segunda etapa com os anos iniciais, crianças de nove anos da antiga terceira série que hoje seria o quarto ano; e na última etapa com o Ensino Médio/ Normal, antigo Magistério. Logo em seguida, me torno docente no Ensino Superior. Passo a me interessar fortemente pelas questões de aprendizagem e suas “fraturas”²⁹. Em busca da compreensão desse processo,

²⁹Termo utilizado por Fernández (1991) considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, onde necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo”.

dirijo-me ao Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e participo de uma pesquisa que estudou o desempenho matemático de crianças no quinto ano do ensino fundamental (antiga quarta série). A partir dos testes aplicados, chegamos à conclusão de que as crianças não manifestavam problemas de aprendizagem e sim os professores utilizavam uma didática que estava impedindo o processo de aprendizagem. O resultado desse estudo possibilitou, naquele momento, oferecer aos professores oficinas com estratégias para ensinar os conteúdos específicos para aquele adiantamento da matemática. Não quero dizer com isso, entretanto, que tivemos uma receita milagrosa, mas foi possível para aquele grupo, no espaço/tempo deles, reverter e/ou minimizar a situação. Sigo minha caminhada, acreditando, cada vez mais, na possibilidade de constituir novas identidades a partir de nossos discursos.

Começo, então, o Mestrado em Saúde e Comportamento, no qual fui estudar também a aprendizagem, mas agora sob o viés da religiosidade/espiritualidade. Foi possível verificar com a pesquisa como acontece a relação entre espiritualidade e aprendizagem; e o fator protetor que exerce a espiritualidade em diferentes situações na vida dos adolescentes.

Simultaneamente aos estudos que vinha realizando, olhava para a sala de aula e observava as atitudes dos alunos que tinham um tipo de espiritualidade, e, como este fato contribui nas relações entre docente-discente e discente-discente. Claro que percebia mais fortemente a resiliência e a solidariedade entre estes acadêmicos. Posso dizer que não fiquei satisfeita com os achados da pesquisa e precisava de mais estudos para qualificar o que eu vinha fazendo.

Ao mesmo tempo, surge a oportunidade de participar de uma pesquisa realizada em conjunto com a Comissão de Seleção e Formação Permanente, Assessoria de Graduação e a Comissão Própria de Avaliação da universidade na qual trabalho³⁰. Todos os professores da academia foram convidados a responder a um questionário e a contar um pouco sobre suas histórias de vida e os processos de autoformação.

³⁰ Faço referência ao Programa de Aperfeiçoamento Docente: o diálogo entre a Teologia e a Pedagogia Universitária a partir dos saberes docentes. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242748450_Programa_de_Aperfeicoamento_Docente_na_UCPEL_o_dialogo_entre_a_Teologia_e_a_Pedagogia_Universitaria_a_partir_dos_saberes_docentes. Acesso em: 14 fev. 2019.

A IES contou com uma população alvo de 50% de docentes participantes, e destes foram selecionados cinco que alcançaram maior pontuação. A ideia da universidade foi estudar as práticas exitosas por meio da investigação de como se desenvolvia a prática do professor e a socialização desse resultado como estratégia de ir ao encontro do caráter formativo. Acreditava-se que os exemplos dos docentes “poderiam servir como um elemento multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente” (RODRIGUES; BARBOSA; BLOIS, 2006, p. 3).

Nesse contexto, fui uma das participantes de pesquisa, socializando um pouco da minha trilha docente. Aqui, percebia que minhas indagações, quanto ao tipo de didática que vinha vivenciando, me provocaram/mobilizaram, me moveram a aprender mais. O meu saber e o meu fazer docente caminhavam muito mais na perspectiva da didática da pergunta³¹ - e da problematização sobre o fenômeno educativo - do que das respostas.

Retomo o que passou a me mover no final do mestrado, que foi qualificar o que eu vinha fazendo. Surgiu a oportunidade de formação dos professores sob o viés da didática identidades: corpos em movimento. Começo a pensar de que maneira a didática pode facultar uma prática pedagógica insurgente. De que maneira a didática vem produzindo discursos, narrativas, e estas constituindo identidades: corpos em movimento? É possível redimensionar a própria prática pedagógica tradicional e repensar a didática prescritiva, normativa, na trilha de uma pós-didática³² rumo ao movimento complexo/cambiante entre o pensar e o fazer? Seria possível pensar numa didática não normativa, pós-didática? Esta tese não tem a pretensão de dar receitas, mas sim fazer perguntas e provocar reflexões. Reforço a ideia com Veiga-Neto (1996, p. 163), no sentido de que este estudo “será uma reflexão inacabada, uma reflexão que não coloca ponto final em nada, mas que, mesmo dando algumas respostas, cria muitas outras perguntas”. Um dos meus interesses é exatamente esse: dar algumas respostas e criar outras perguntas.

³¹ Penso o ato didático, como processo crítico e criativo como uma “dobra” (termo utilizado por BORBA e LIMA, 2015), como uma forma de “escape” (no sentido de fazer de outro modo) da normatividade em consonância com o estabelecido no Manifesto de Docentes acerca da Didática em 2018.

³² Utilizo o termo pós-didática a partir das provocações de Matos (2009, p.125) [...] preciso viver na hiperdesconfiança da realidade rizomática. É do desordenar, das linhas de fuga, que trata a pós-didática no pensamento pós-moderno.

Portanto, faço minhas as palavras de Veiga-Neto (1996) e tomo emprestada a metáfora de Heráclito, que diz que ninguém “pode banhar-se duas vezes no mesmo rio”, pois na segunda vez, já, não será o mesmo rio, uma vez que aquela água já se foi e é outra. Se olharmos para nós, também assim ocorre, visto que não somos mais os mesmos, já que o mundo, a vida, a linguagem vão nos (re)construindo o tempo todo. Novas identidades, novos corpos vão se constituindo.

Digo isso porque não podemos esquecer que toda investigação reflete a nossa passagem pelo mundo, um corpo contextualizado, conectado com as coisas, com a vida. Pennycook (2006, p. 80), ao citar Smith (1999, p. 41), argumenta

que “para escrever o social” é necessário “refletir sobre a mudança cartesiana que esquece o corpo. O corpo não está esquecido; portanto, o lugar real local do corpo não está esquecido, a investigação começa com a investigadora que está, na verdade, localizada; ela é ativa; está trabalhando; está conectada com outras pessoas de vários modos; pensa, come, dorme, ri, deseja, sofre, canta, pragueja, ama, exatamente aqui; lê aqui; vê televisão... (PENNYCOOK, 2006, p.80, apud Smith, 1999)

Reflito com isso sobre como a didática e as identidades se manifestam no meu corpo em movimento, neste recorte localizado neste universo cambiante, por meio da manifestação (comportamento) do viver e do conviver com a minha profissão. São marcas que vão me constituindo, subjetivando e que não se esgotam, pois acredito que outras identidades estão à frente para serem desenhadas/escritas.

Desta forma, conforme referido anteriormente, o presente estudo está ancorado em justificativas, tanto de cunho político-social quanto de cunho pessoal/profissional. A partir da perspectiva de que somos identidades: corpos em movimento, neste capítulo, pretendi mostrar como a didática foi uma questão presente em toda a minha trajetória de vida/docente, e que me instigou para a construção desta tese. Na sequência, passo a uma discussão dos aspectos teóricos que considero relevantes para o caminho que percorri, a iniciar pelas questões ligadas a identidades, corpos em movimento e linguagem.

3. IDENTIDADES, CORPOS EM MOVIMENTO E LINGUAGEM³³

Vivemos, por um lado, um tempo “apoteótico” do desenvolvimento técnico-científico, no qual pesquisas se complexificam e se sobrepõem, dando-nos inclusive a perspectiva de que, num futuro não tão remoto, o ser humano tenha partes de seu corpo automatizadas. Por outro lado, nos deparamos com inúmeros aspectos problemáticos que geram adoecimento, com o coronavírus, com guerras, fome, violência, crises em muitos sentidos. Hoje temos a necessidade de refletir sobre tais questões e isso se torna uma marca central para a educação e para a formação docente atenta às problemáticas desse nosso tempo. Neste cenário, cabem algumas indagações importantes: como situar a educação no contexto dos temas e dos dilemas atuais, tais como: identidades, diversidades culturais, corporeidade, desigualdades sociais e políticas? E o que tudo isso tem a ver com o contexto desta pesquisa?

Tento responder a partir dos corpos em movimento, os licenciandos como identidades que vão se constituindo com a contribuição que tiveram do curso de formação de professores, no caso, a Licenciatura em Letras, que foi provocando e promovendo desafios que foram sendo respondidos, por meio das performances identitárias, das corporeidades no exercício das vozes, das linguagens. Ao mesmo tempo, pergunto: que formação é necessária, quais conteúdos, que discussões são importantes de serem tratadas minimamente? É certo que não tenho todas as respostas, mas é importante considerar todas estas questões trazidas anteriormente. Então, que caminhos podemos pensar para auxiliar na constituição formativa dos sujeitos deste tempo? Acredito que parte desta discussão encontramos na relação que podemos estabelecer entre os conhecimentos didáticos (ensino e aprendizagem) e a linha dos Estudos Culturais (EC). Para tanto, é preciso dar a conhecer melhor os Estudos Culturais.

³³ Entendo Linguagem como destaca Costa (2010, p. 133) “[...] não apenas como forma de comunicação oral, ou como texto letrado. Linguagem diz respeito a toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria algo.”.

Os Estudos Culturais surgem como um campo de pesquisa que teve sua institucionalização em meados dos anos 1960, na Inglaterra, na Universidade de Birmingham. Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 23) destacam os teóricos de referência que contribuíram para as análises culturais: Raymon Williams, Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Stuart Hall. Estes autores estavam ligados às movimentações iniciais da Nova Esquerda britânica (NEb) e ajudaram a criar a “primeira linhagem de análises culturais contemporâneas identificadas como *Cultural Studies*.” Esse movimento questiona a razão moderna universal e totalizante que se mostrava desgastada em suas aspirações de verdade e busca discutir as problematizações da cultura com ênfase no significado político.

Analistas contemporâneos da cultura chamam atenção para a ocorrência da “revolução cultural” ao longo do século XX. A cultura revelada³⁴ leva em conta sua expansão e o papel constitutivo que assumiu com os aspectos da vida social apontando para a centralidade da cultura, que tem uma dimensão epistemológica denominada “virada cultural” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Desse modo, ela diz respeito ao “poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura” (noticiários, imagens, músicas, etc). Trata-se de artefatos produtivos, são práticas de representação que inventam sentidos, que “circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado” e as relações de poder, estabelecidas. Além disso, os EC constituem um “conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39).

No âmbito do presente trabalho, interessa destacar que os EC vão buscar de diversas maneiras compreender e definir cultura, linguagem, identidade e poder. Assim, qualquer artefato considerado cultural será investigado, tal como mídia, revista, jornal, literatura, música, entre outros. Apesar de os EC flexibilizarem seus estudos, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 23) destacam que Sardar e Van Loon (1998) declaram que a dificuldade para definir os EC não significa que “qualquer coisa pode ser Estudos Culturais, ou que Estudos Culturais podem ser qualquer

³⁴ Cultura revelada no sentido de um não elitismo segregacionista, abrindo-se amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa de ser domínio exclusivo dos padrões estéticos elitizados passando a contemplar o gosto das multidões.

coisa” (p. 9). Há, segundo estes dois autores, pelo menos cinco pontos distintos dos EC:

1) tem como intenção “mostrar as relações entre poder³⁵ e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas”.

2) “desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. ”

3) “a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política”.

4) “tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. ”

5) tem o “compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política. ” Com isso, além de estudar estas questões apontam para repensar estratégias frente às ações políticas até hoje estabelecidas.

Como vemos, os EC se constituíram e se constituem como um projeto de oposição, como uma “teoria viajante”³⁶ e também como

um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.”(COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40)

Com isso, retomo o surgimento dos EC na década de 1960 para apontar sua relação com a Pedagogia. Andrade e Costa (2015) apontam que, desde esse tempo, muitas áreas de conhecimento amplificaram seus arcabouços de análises e voltaram seus mecanismos teóricos para dentro do próprio campo, buscando novas

³⁵ Um autor que nos subsidia para o entendimento de poder é Foucault (1992). Para ele, não existe sociedade sem poder, ou seja, o poder não impede a construção do saber, bem pelo contrário ele produz o saber, o saber sobre corpos, saber sobre sujeitos. O que seria poder? Na realidade poder seria constituído por mecanismos ou dispositivos, que ninguém detém, apenas se exerce, ou seja, não escapa de ninguém, circula entre todos nós e vai nos constituindo de diferentes formas. Para Foucault o poder “produz efeitos de saber e de verdade”. E, a partir destas ideias, podemos olhar de outro modo para o pensamento colonialista e eurocêntrico (segundo Quijano (2005), eurocentrismo é fundamentado em uma perspectiva de conhecimento que possui raízes na Europa Ocidental muito antiga, mas que a partir do século XVII torna-se mundialmente hegemônica) e para o contexto de formação de professores e o “como” percebemos os efeitos de sentido nas linguagens dos corpos expressas pelas identidades dos licenciandos desta pesquisa.

³⁶ Termo cunhado por Heloisa Buarque de Holanda para referir-se aos EC como “um certo *ethos*, uma vocação para transitar por variados universos simbólicos e culturais”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23)

alternativas e promovendo novas significações. Segundo eles, “[...] a pedagogia foi uma das áreas que, mobilizada pelos Estudos Culturais, dentre outros fatores acadêmicos, sociais e políticos, teve seu campo alterado, ampliado e complexificado” (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 49). Estudos revelaram ter sido a convergência entre Estudos Culturais e Educação que passaram a incluir a Pedagogia dentro de um contexto de significações relacionada com a cultura, a política e com o poder, compondo a base teórica.

Cabe destacar que, para Libâneo (2010, p. 26), um dos fatos relevantes dos procedimentos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação, que contribuiu para a consolidação da ideia de “educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares”. Essa ampliação decorre de amplas mudanças na sociedade recente e de diversas atividades educativas que foram afetando a pedagogia entendida como teoria e prática da educação. Conforme Camozzato (2018, p.109), a pedagogia

Se refaz a cada espaço-tempo, adquirindo novas marcas, operando a partir de outros elementos, tomando outros formatos e expandindo-se para além do comumente aceito e esperado. Afinal, a pedagogia não é algo da ordem do “natural”, mas fruto de uma construção social, cultural, histórica e política. Por isso, as transformações nos modos de conceituá-la e compreendê-la reverberam um pouco das marcas do espaço-tempo em que ela está presente, fazendo sentido para o entorno que a constitui e que ela ajuda a constituir – envolvendo um processo duplo de produção pela linguagem. (CAMOZZATO, 2018,p. 109)

Corroborando com a autora e para pensar sobre algumas marcas do espaço-tempo da pedagogia, me inspiro em Malheiros (2019, p. 37), quando resume sobre a divisão das correntes pedagógicas no Brasil, sendo as não-crítica/liberal e a dialética/ progressista. A primeira corrente abarca os modelos pedagógicos do ensino tradicional, da pedagogia renovada e do ensino tecnicista, que são aquelas que se dedicam a perpetuar a estrutura social; enquanto a segunda corrente, a dialética/progressista, contempla os modelos da pedagogia histórico-crítica e a libertadora, que buscam, por meio da educação, levar o aluno a desvelar sua realidade. Incluo também, a partir de Malheiros (2019, p. 36), uma nova corrente pedagógica no Brasil: a pós-moderna, que “engloba todas as que se propõem a

discutir a questão da diferença e os significados das práticas pedagógicas no respeito/desrespeito a essas diferenças”. Conforme quadro que segue:

Quadro 1. Correntes Pedagógicas no Brasil

Classificação da Corrente	Modelo Pedagógico
Não Crítica	Ensino Tradicional
	Pedagogia Renovada
	Ensino Tecnicista
Dialética (progressista)	Pedagogia Histórico-crítica
	Pedagogia Libertadora
Pós-moderna	Decolonial (engloba todas as correntes que se propõem a discutir as diferenças e o significado nas práticas pedagógicas no (des)respeito a essas diferenças)

Fonte: Adaptado de Malheiros (2019).

Com isso, o autor aponta a presença desta pedagogia pós-moderna na práxis educacional brasileira, mas salienta a necessidade de mais estudos. Percebo aproximações desta pedagogia pós-moderna com os EC e com as pedagogias culturais quando incluo a perspectiva decolonial. Esta última, considero como um estudo teórico que possibilita a valorização e a problematização da cultura. Entendo que as pedagogias culturais consolidam-se na cultura, mostrando que a produção do campo da Pedagogia não é somente escolar, mas é também na produção da cultura. Um exemplo prático é que a pedagogia acionada na TV, no cinema, nos filmes, nas histórias em quadrinhos e em todos os produtos da mídia são produtos da cultura e é daí que advém a ideia de artefatos culturais.

Andrade e Costa (2015, p. 4) indicam que provavelmente o primeiro registro escrito do termo Pedagogia Cultural foi na obra (1992) *Cultural Pedagogy: arts, education, politics* (sem tradução até o momento) de David Trend. Este autor norte americano, ligado às teorizações críticas da educação, emprega o termo para tratar da “relação entre pedagogia, arte e democracia”. A obra, apesar de não ter uma relação direta com o que o termo expressa, hoje é referência citada no surgimento

do conceito de Pedagogias Culturais e seus direcionamentos investigativos. Portanto, é com os EC em Educação que passo a incluir a pedagogia dentro de um contexto de significações e, desse modo,

Foi neste cenário que o conceito de pedagogias culturais surgiu como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos. [...] o conceito de pedagogias culturais tem sido útil tanto para expandir, multiplicar e matizar o entendimento sobre pedagogia, quanto para explorar as qualidades pedagógicas da vida social. Contudo, as próprias análises que adotam tal ferramenta conceitual podem se inscrever em matrizes teóricas distintas, a depender do contexto em que se desenvolvem. (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 49-50)

A expressão pedagogias culturais foi utilizada no Brasil pela primeira vez em um evento³⁷ pela norte-americana Shirley Steinberg, que “trazia até nós o conceito de pedagogias culturais para expressar a hoje difundida ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais que não somente a escola” (STEINBERG, 1997, p. 101). Com isso, percebi a conexão de pedagogias culturais e pedagogia com os estudos de Libâneo (2010, p. 58), segundo o qual “a contemporaneidade mostra uma ‘sociedade pedagógica’” (BEILLEROT, 1985), revelando amplos campos de atuação pedagógica. [...] duas esferas de ação educativa: escolar e extra-escolar”.

É também de Steinberg (1997) a compreensão de áreas pedagógicas. Para ela, constituem locais pedagógicos “onde o poder se organiza e se exerce tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc...” (STEINBERG, 1997, p.102). Estas ideias foram ao encontro de discussões e trabalhos do professor Tomaz Tadeu da Silva, da UFRGS, resultando na criação da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Reforço o quanto o conceito de cultura tem um viés pedagógico. Conforme Silva (1999),

Se o conceito de cultura permite equiparar com a educação e outras instâncias culturais [...] tal como as outras instâncias culturais são também pedagogias. [...] então, através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural se torna pedagógico e a pedagogia torna-se cultural. (SILVA, 1999, p. 139)

³⁷ Evento que aconteceu nos anos 90 na UFRGS e foi coordenado pelo professor Tomaz Tadeu da Silva.

Desse modo, o sentido das pedagogias culturais amplia e ao mesmo tempo converge e se aproxima da discussão que pretendo fazer; e revela outros movimentos para pensar os temas que aqui proponho discutir, que é pensar a didática não prescritiva, não normativa, pós-moderna, que dialoga com este entendimento de pedagogias culturais e sua disseminação em práticas e formas de ser e estar no mundo. A didática dialoga com este entendimento de pedagogia cultural, pois neste estudo considero todos os espaços culturais possíveis de intervenção pedagógica, para além dos muros da escola. Reforço o que foi dito com Costa (2010, p. 136-137), “uma vez que seria difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais todas as pedagogias”. Com isso relaciono, também, o licenciando, participante desta pesquisa, que ao vivenciar as pedagogias culturais como um processo constituidor de sua subjetividade/identidade, por meio da socialização de suas práticas e condutas, vai desenhando suas formas de ser e de estar no mundo e na profissão. Neste sentido, Costa (2010, p. 137) salienta “sobre a produtividade das pedagogias culturais na constituição de sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas e condutas, enfim, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade”.

Desta maneira, vejo o quanto o estudo aqui proposto tem a ver com as identidades entendidas a partir da cultura como não essencialistas, normativas ou binárias e o quanto

o conceito de pedagogias culturais abriu novas possibilidades de investigação na educação. Parece residir neste ponto a potência do conceito: evidenciar novos modos de ver e pensar a pedagogia para nos dizer sobre saberes, sobre outras experiências e diversificados processos que nos educam e nos fazem ser quem somos. (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 61-62)

Penso nesta pedagogia que coloca sob suspeita e reescreve os discursos e as representações que são produzidas; que dialoga com essa ideia dos Estudos

Culturais, as pedagogias culturais que são também decoloniais³⁸. Para Walsh (2013), as pedagogias decoloniais

são construídas de maneiras diferentes dentro das lutas, como uma necessidade de apoiar e entender criticamente o que enfrenta, contra o que deve ser resistido, suscitado e posto em prática, com quais visões e horizontes diferentes e com que práticas e insurgências pró ativas de intervenção, construção, criação e libertação. (WALSH, 2013, p.63-64)³⁹

Faço também uma relação das pedagogias culturais que são também educativas com as ideias trazidas por Walsh (2013), no sentido de pensar as possibilidades de uma didática sob o viés decolonial. Abro aqui um parêntese para o entendimento da pedagogia que defendo. A partir de Camozzato (2018, p.111), esta pedagogia é entendida “como um conjunto de saberes e práticas postos em operação em diferentes espaços e artefatos culturais para produzir sujeitos.” Nesse sentido, vejo os participantes desta pesquisa lidando com “saberes que são formas (o visível e o enunciável)”, estando as pedagogias implicadas nas “formas de dizer e ver” (CAMOZZATO, 2018, p.112). Desse modo,

as forças do tempo presente atuam, assim, sobre as forças das pessoas para lhes produzir formas que, sobretudo, tenham em evidência o mais valorizado e legitimado nessa época. Dito de outro modo, é por isso que as pedagogias se posicionam e se instalam em posições-de-sujeito. E é por isso também que elas se expandem”.(CAMOZZATO, 2018, p.112)

Na linha deste pensamento, estes licenciandos, participantes desta pesquisa, colocam-se na condição de visibilidade para poder funcionar como intérpretes de uma didática não normativa sob viés decolonial.

Retomo o que foi dito anteriormente sobre as pedagogias decoloniais sendo construídas dentro das lutas, com o que deve ser enfrentado e posto em prática, no caso da ação educativa, no que se refere a insurgências pró-ativas de intervenção, construção e libertação do licenciando quando consegue pensar no processo de

³⁸Para Oliveira e Candau (2010, p. 24), [...] decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

³⁹Tradução da autora deste texto. Segue, aquí, a citação original: “Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación.

autoformação. Nesse sentido, corroboram com o que está posto as ideias de Walsh (2013, p. 19) ao colocar que as pedagogias decoloniais se inscrevem em contextos de luta, marginalização e de resistência “[...] pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com”. Faço uma conexão possível com as mediações didáticas, tomando a didática como um campo de estudos da Pedagogia que se associa a esta luta da decolonialidade como bandeira possível de resistência e de ressignificação dos corpos em movimento e através deles, nas identidades (dos licenciandos) expressas por diferentes linguagens.

Busco compreender a decolonialidade a partir Candau (2010, 2018), Oliveira (2016, 2018) e Walsh (2013, 2018), que apresentam em seus estudos os intelectuais decoloniais para explicar os diálogos que estes fazem no campo da educação. Estes pesquisadores fazem parte de um grupo de intelectuais latinoamericanos⁴⁰ de várias áreas de conhecimento que vêm estudando no Brasil e dialogando com várias pesquisas principalmente no campo da Educação. São os chamados intelectuais decoloniais que compõem o grupo de pesquisa da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade (M/C). A produção deste grupo está na busca por construir um projeto epistemológico e ético/político a partir da crítica da modernidade ocidental.

Para Oliveira (2016, p. 1), o termo decolonial faz referência a uma perspectiva teórica que estes autores defendem em relação à viabilidade de um “pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista”. Neste sentido, argumentam que é na linha dessa perspectiva o esforço para a criação de um “projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar”. Entendo que este repensamento está na ordem de reconsiderar, de repensar únicas verdades e de dialogar com estas e outras verdades divorciadas. Com isso, os intelectuais decoloniais sugerem também os condicionantes que temos presentes na sociedade e no contexto educativo, que reforçam a necessidade de resistência e de

⁴⁰ Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3), o grupo de pesquisadores da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade (MC) “estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.”.

constituição de um campo de luta, no sentido de “força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (OLIVEIRA, 2016, p. 1).

Este grupo M/C defende uma proposição epistemológica de questionamento da geopolítica do conhecimento entendida como “estratégia modular” da Modernidade, que de um lado afirma teorias/conhecimentos, verdades universais; e, de outro, torna invisível, silenciando pessoas que elaboram ‘outros’ conhecimentos e histórias. Desse modo, esse processo constitui a Modernidade com as raízes da Colonialidade. Na Colonialidade, temos a herança colonial, as diferenças étnicas, as questões de poder como fato que produziu a M/C. Os protagonistas desse grupo apresentam o postulado principal que é: a Colonialidade é intrínseca, é própria da Modernidade, e não resultante. E isso significa que a Modernidade e a Colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Oliveira (2016) destaca em seu texto “O que é uma educação decolonial?”: as formulações postuladas por estes intelectuais se afinam com a questão da diferença nos debates educacionais no país.

O termo decolonial é visto como derivado da perspectiva teórica expressa por estes intelectuais, fazendo referência

a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.(OLIVEIRA, 2016, p. 1)

Na linha deste pensamento, Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3) fazem referência à possível “virada epistêmica” no século XXI, a partir de ideias diferentes daquelas que compõem a matriz eurocêntrica. Estas novas ideias estariam expressas nas contribuições de diversos intelectuais latinoamericanos pela possibilidade de transformar de forma diferente dos padrões modernos ocidentais, o que pode ser sintetizado na expressão: “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Esta lógica vem se constituindo como força política, epistemológica e pedagógica de resistência na tentativa de construção de um projeto voltado para o repensamento crítico.

A Modernidade carrega em sua gênese a Colonialidade. E esta última seria o lado “obscuro” da Modernidade (2018, p. 3). Portanto, Colonialidade e Modernidade estão juntas e graças a isso a Europa pode produzir as Ciências Humanas como um único padrão universal e pretensamente objetivo na produção do conhecimento. Desse modo, afastou todas as epistemologias da periferia do Ocidente. Os pesquisadores latinos, quando afirmam que o “Programa de Investigação MC pode ser caracterizado como uma virada epistemológica no século XXI”, defendem o programa como uma forma “diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia como a cristandade, o liberalismo e o marxismo” (ESCOBAR, 2003). A perspectiva M/C não se limita a um único pensamento acadêmico ou se propõe a ser um novo campo teórico universal, ela só assume sentido com as lutas contra a colonialidade, junto aos movimentos políticos e sociais incorporados ao “pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e à retórica da Modernidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 4).

Dentro destes estudos, os intelectuais apresentam conceitos para fundamentar a perspectiva Modernidade/Colonialidade, que são: noções sobre o mito de fundação da modernidade, da colonialidade, do racismo epistêmico, da diferença colonial, da transmodernidade, da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial que estão presentes na Educação Decolonial.

Segundo Oliveira (2016, p. 2), no primeiro conceito, o “mito de fundação da modernidade”, tem-se a compreensão de que modernidade foi criada a partir da violência colonial e que vai negar a razão do outro não europeu. As classes dominantes europeias inventaram que apenas a sua razão era universal, negando “a razão do outro não europeu” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

O segundo conceito, de “Colonialidade”, tem ligação com o primeiro e é entendido que a “colonialidade implica em (re)classificação” da população do mundo. Com isso, representa a “chave mestra” para a virada epistêmica (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 4) Significa e representa um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno. Porém, ao invés de estar limitado à relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Chama atenção

que a “colonialidade sobrevive até hoje, nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos” (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

O terceiro conceito é o de “racismo epistêmico” que vai apontar que aspectos relevantes da sociedade contemporânea, tais como a divisão racial do trabalho, das produções culturais e dos salários são resultado de processos de inferiorização de grupos humanos realizados via colonialidade. Entenderam que foi importante também a negação dos pensamentos das pessoas racializadas. Desse modo, não aceitaram outra episteme como lugar de produção do pensamento crítico e nem científico.

O quarto conceito é o de “diferença colonial”, pensada por meio das ruínas, das experiências e dos limites criados pela colonialidade na esquematização do mundo moderno/colonial, como condição para fazê-los interceder em um novo horizonte epistemológico. “O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial” (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

O quinto conceito é o de “transmodernidade”. Neste conceito, temos a proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação, de realização de um processo de integração, que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial. Significa também pensar a diversidade do pensamento enquanto projeto universal e como tal é universal e local.

No sexto conceito, temos a “interculturalidade crítica” e a “pedagogia decolonial”. Na interculturalidade crítica, a visão é de processo que caminha na linha de um projeto político e como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais. O entendimento da interculturalidade crítica pressupõe, conforme Walsh (2009, p. 25), “reconstrução de um pensamento crítico-outro - um desde/de outro modo”. Dias e Abreu (2019, p. 1228) sugerem que a interculturalidade crítica implica em lutas por transformações estruturais que abarcam questões de ordem política, social e cultural, e também por dilemas como a exclusão, a negação e a subalternização dos grupos e sujeitos racializados.

O conceito de interculturalidade crítica se aproxima, se liga às questões educacionais por meio da denominada pedagogia decolonial. Segundo Oliveira (2016),

Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica e geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicação da diferença colonial. (OLIVEIRA, 2016, p. 2)

Está em jogo dentro das questões educacionais o diálogo intercultural como ação para visibilizar as causas do não diálogo pelos efeitos da colonialidade e da diferença colonial. Para a presente tese, interessa entender a articulação das ideias em relação à didática como perspectiva para viabilizar a decolonialidade como possibilidade vanguardista a partir do diálogo com a pedagogia intercultural/decolonial.

O conceito de interculturalidade crítica se conecta com as questões educacionais por meio da pedagogia decolonial. O significado deste último termo consiste em “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento” (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Cabe destacar ainda que a Pedagogia Decolonial representa uma crítica enraizada ao discurso da Modernidade e à lógica da Colonialidade na trilha da intervenção política e pedagógica compreendida como necessidade de “ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5). Para isso, é necessário pensar numa “práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracial” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5), repensando sobre essas questões, a manutenção da colonialidade.

Segundo os mesmos autores, uma ação decolonial enquanto pedagogia implicaria num trabalho de orientação decolonial, no sentido de romper com as barreiras que ainda estão presentes nas cabeças dos sujeitos. Para Walsch (2009),

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade - estruturas até agora permanentes - que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSCH, 2009, p. 24)

Esse é um desafio a ser enfrentado em função dos embates com as forças produzidas pela colonialidade do poder e do saber para dialogar com experiências críticas e políticas que se sintonizem com as atividades/ações transformadoras que possam dar visibilidade aos “menos humanos”. Oliveira e Candau (2010, p. 28) referem que Walsh indica uma perspectiva que vai além de uma concepção inclusiva (2009, p. 8), ela propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial:

a interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou prometo étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2009, p. 8)

Reforço o que está posto para dialogar com esta pesquisa a ideia de interculturalidade/pedagogia decolonial como processos de existência, de vida, e com isso penso a didática sob o viés decolonial no sentido de mudança de paradigma, que implica na (re)construção de uma base epistemológica para se (re)pensar as práticas pedagógicas.

Para pensar sobre estas práticas, chamo atenção para o enunciado de Oliveira (2016, p. 3) sobre “decolonizar” na área da educação. Este conceito converge com o que foi pensado por Walsh (2009) e posteriormente reforçado por Candau (2010) na definição de pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica como uma prática baseada na insurgência educativa afirmativa não apenas

denunciativa. Por isso, o termo “DE” (e não “DES”) abarca o significado de insurgir, que “representa a criação e a construção de novas condições políticas, sociais e de pensamento” (OLIVEIRA, 2016, p. 3). Portanto, DEcolonizar na educação é construir outras propostas pedagógicas além das vigentes. E DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. É neste sentido que busco a inspiração para a didática sob a ótica vanguardista, decolonial.

Como vimos até aqui, é a partir dos Estudos Culturais em Educação que emergiram as potências sobre os conceitos de pedagogias culturais e pedagogias decoloniais dentro das pesquisas pós-modernas. Neste mesmo cenário, incluem também as identidades. Mas e quais as ideias que circulam sobre identidade(s) seriam possíveis de serem pensadas através da perspectiva da decolonialidade? As ideias que circulam, comumente, são aquelas ligadas à compreensão de identidade do sujeito: o sujeito moderno e o sujeito pós-moderno. Acredito que a identidade do sujeito pós-moderno dialoga com a perspectiva da decolonialidade, pois abarca identidades, na lógica da cultura, da diferença, da subjetividade, da etnia, do gênero, etc. Acredito, ainda, que estas ideias sobre identidade(s) estão atreladas às teorias pós-críticas na perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, dos Estudos Culturais em Educação em sintonia com a pedagogia pós-crítica/ pós-moderna. Desse modo, as identidades vão dialogar com as pedagogias culturais, com a interculturalidade crítica/pedagogia decolonial, que entendo no movimento de pensar de outro modo sobre as práticas pedagógicas.

Concordo com a ideia de Bes (2020, p. 1) quando refere sobre as modificações do conceito de identidade ao longo dos tempos, que movimentaram e permitiram outras visões, ampliando entendimentos neste âmbito. Para o mesmo autor, hoje o conceito de identidades é uma compreensão plural e mutável em contraposição à ideia de identidade fixa, essencialista e única. Desse modo é que vejo as identidades dos licenciandos, participantes desta pesquisa. As entrevistas narrativas realizadas com os participantes de pesquisa possibilitaram que os mesmos historicizassem suas experiências a partir do currículo de licenciatura em letras, vivenciado ao longo da formação inicial.

Destaco dois sentidos para o termo currículo. No primeiro, temos como as vivências dos alunos a partir do vivido, da proposta pedagógica expressa na matriz curricular do curso de licenciatura. No segundo sentido de currículo, como porção da cultura, que vem ao encontro de uma didática pós-moderna. Tomo para esta pesquisa os dois sentidos de currículo e a convergência com os estudos de Tomaz Tadeu da Silva, no livro *Documentos de Identidade* (1999), sobre as teorias pós-críticas de currículo, que trabalham com as lógicas de cultura, identidade, diferença, subjetividade, saber-poder, gênero, etnia, etc. São múltiplas facetas que influenciam as práticas pedagógicas.

Reforço o que Silva está dizendo com as ideias de Veiga-Neto (2002) para pensar na relação entre cultura e currículo como constituidores de um artefato educacional que desloca unidades de uma cultura e os escolariza; e isso significa entender a forma pela qual o currículo está implicado com a sociedade que o produziu. Destarte, o mundo é dinâmico e com isso temos muitas coisas para ensinar e aprender. As mudanças socioeconômicas e culturais atingiram “um dos elementos dos que se situa no coração da atividade escolar: o currículo” (2002, p.44). Significa entender que o currículo é uma “porção da cultura- em termos de conteúdos e práticas” e isso se traduz no que será considerado como importante ou não de ser tratado.

No que se refere à formação de professores, as mudanças no mundo refletem nas teorizações educacionais. Como exemplo, tomo a proposta pedagógica que se expressa na matriz curricular do curso em estudo em relação aos critérios de escolha que guiaram a coordenação de curso, docentes e a própria IES na montagem do currículo de formação inicial deste Curso de Letras que veremos no capítulo seis.

As narrativas, neste estudo, apontam indicativos para pensar sobre a perspectiva de uma educação decolonial. Neste sentido, cabe lembrar a recorrência dos temas a serem pensados na educação decolonial, ou seja, é pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, “como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Acredito que esta breve explanação sobre os estudos pós-estruturalistas, os Estudos Culturais em Educação e as identidades se conectam com o que proponho neste capítulo sobre identidades, corpos em movimento e linguagem, pois dialogam com o que foi visto até aqui. Vale lembrar, conforme referido no início, que a expressão “corpos em movimento”, utilizada neste estudo, é uma metáfora para pensar nos participantes de pesquisa, os licenciandos, que estão em processo de formação, e o quanto estas identidades vão se constituindo à medida que estes corpos se movimentam nesta formação inicial de professores. Retomo mais um pouco sobre os estudos pós-estruturalistas, que vejo em conexão com os Estudos Culturais em Educação e com o conceito de identidades pós-modernas, pois rejeitam as definições que determinam verdades absolutas sobre o mundo e consideram “a realidade como uma construção social e subjetiva, em constante transformação” (CASALI; GONÇALVES, 2018, p. 84).

Em sintonia com a corrente pós-estruturalista, e também como vimos até aqui, a(s) identidade(s) participa(m) como um dos eixos de análise e discussão dos EC em Educação. Portanto, reforço o que já foi dito sobre o movimento, a historicização que os conceitos de identidades se assentaram até aqui e que são refletidos nesses estudos. Neste sentido, Hall (2000, p. 108) afirma que “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. Busco entender a historicização da identidade com Hall (2004; 2006), que distingue três concepções de identidade do ser humano: o sujeito do Iluminismo, que é o indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão; o sujeito sociológico, presente no mundo moderno e que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa, promovendo assim esse debate em torno da crise de identidade.

A primeira concepção – iluminista – postula que o nascimento da identidade tem um núcleo que pouco se desenvolve ao longo da vida. Moresco e Ribeiro (2015, p. 174) sinalizam que o “indivíduo é centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação”. É identidade que não muda; e que podemos encontrá-la na fala dos professores quando referem sobre os alunos brilhantes que nascem com o talento, ou, ao contrário, sem jeito ou remédio para coisa alguma. Esse sujeito/aluno

já traz uma bagagem hereditária e a escola irá promover o conhecimento que ele já possui. E isso se traduz no que o aluno é capaz de fazer ou não fazer.

A segunda concepção – do sujeito sociológico –, que também tem um núcleo interior, é aquele que sofre influência durante as interações que realiza com o mundo externo. Aqui, conforme Moresco e Ribeiro (2015, p. 174), “identidade não é autossuficiente e centrada, mas formada na relação com outras pessoas, mediadoras de outros valores, sentidos e símbolos.” Identidade é formada na interação entre sujeito e sociedade. Essa perspectiva cola o sujeito ao seu meio e estabiliza a identidade em conformidade com a cultura em que está inserido de modo permanente. Essa concepção talvez seja dominante na escola. Questões referentes à educação que vem do berço, ao local de moradia, à classe social, suas origens étnicas, ao gênero, à faixa etária, tomam conta dos debates que envolvem aspectos morais, de dificuldades de aprendizagem, de participação social. Predomina o entendimento de que o sujeito é uma folha de papel em branco, uma tábula rasa, e que o meio é que vai preencher este vazio. Esta visão é muito presente na escola tradicional da modernidade.

A terceira concepção de identidade – a do sujeito pós-moderno –, é aquele indivíduo que não tem uma identidade fixa, essencial ou estável, que se refere às condições da sociedade em que vivemos, que cria o tempo todo novas formas de constituição, novos grupos identitários e valores completamente diferentes das antigas estruturas sociais, e que ao mesmo tempo, modificam-se constantemente. No novo modelo societário, não há espaço para um valor soberano e único para todos, mas múltiplos grupos com valores disputados mediante relações de poder em meio aos processos de significação dos quais participam. A identidade do sujeito pós-moderno é contraditória, transitória, assim como a própria sociedade. Disso decorre o sujeito ser constituído não de uma, mas de várias identidades: de gênero, de classe, de raça, de origem étnica, de religião, etc. Todas são móveis, se transformam de acordo com o modo como o sujeito sofre os efeitos das culturas nas quais está inserido. Portanto, a identidade é fruto da linguagem. Cabe destacar que as concepções de sujeito são um entendimento sobre como as pessoas se constituem, e isso tem implicações, por exemplo, em como eu/professor encaro meu

aluno e os processos de ensino aprendizagem. A concepção que se tem é que vai guiar a maneira de se conceber o sujeito.

Com isso, compreendo a concepção de identidade dos sujeitos iluminista e sociológico como únicas, e a concepção das identidades do sujeito pós-moderno como múltiplas identidades, sendo estas flexíveis, transitórias, contraditórias. Deste ponto, parto da concepção que indica o sujeito pós-moderno com a(s) identidade(s), mutantes e não fixas. Significa também pensar no licenciando que está em processo de formação e que está se constituindo docente como um sujeito inacabado, complexo, em constante processo, que, como tal, se revela em diferentes momentos da sua própria história de vida. Com isso, penso na formação inicial dos graduandos e em que medida a graduação lhes possibilita a construção de outros contornos, outras marcas por meio da linguagem desses corpos⁴¹ em movimento, que vão se performando em uma identidade outra.

Neste sentido, da construção de outros contornos, penso a formação inicial, no currículo do curso de graduação, vivido pelo estudante, e isso, certamente, constitui as identidades dos sujeitos, em especial a identidade docente. Refletir como estas marcas vão reverberando no agir do corpo no sentido das identidades performativas⁴², traduzidas em atos de falas pelas análises das narrativas é o que proponho mostrar. Entendo que o currículo do curso de licenciatura reflete fundamentalmente a autoformação dos sujeitos, e este, a meu ver, é o papel dos cursos de formação de professores na performatividade das identidades dos licenciandos. Bes (2020) corrobora com isso e com o entendimento que a questão da identidade em uma visão pós-moderna de educação,

tomou outro significado ao entender que o currículo não somente influencia a formação, mas produz quem nos tornamos em nossas vidas. Assim, o processo de escolarização assume papel importante na formação de quem nos tornaremos na sociedade, de como ocuparemos os papéis sociais a nós atribuídos. (BES, 2020, p. 5)

⁴¹ Pinto (2007, p. 1011) faz uma importante consideração que “o sujeito de fala é aquele que produz um ato corporalmente; o ato de fala exige o corpo. O agir no ato de fala é o agir do corpo, e definir esse agir é justamente discutir a relação entre linguagem e corpo.”

⁴² Pinto (2007, p. 16) Refere que as identidades performativas “do ponto de vista dos atos de fala, identidades são performativas, ou seja, são efeitos de atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos (fala, escrita, vestimentas, alimentação, cultos, elos parentais, filiações, etc)”. As identidades se afirmam na obra da existência, no caso aqui, da formação docente.

Desse modo, cabe destacar que o processo de formação identitária também acontece nos processos educacionais informais e não formais de que participamos ao longo de nossas vidas de acordo aos nossos interesses e necessidades. No caso dos licenciandos, ser professor é resultado da interação de muitos fatores e condições, que incluem a trajetória escolar e familiar, a história pessoal, características individuais, além de crenças e valores sociais sobre a docência.

Com isso, relaciono ao que vimos no capítulo anterior, quando relato minha vida pessoal e profissional (o que inclui buscas teóricas/epistemológicas) e a constituição do sujeito pós-moderno (eu) que foi/vai se constituindo. É possível perceber que a vida profissional e pessoal se atravessam, pois sempre estiveram em constante simbiose, sendo construídas a cada dia, a cada nova experiência. Nem vida nem profissão podem ser consideradas *a priori*, algo que nos é dado pronto como um produto. Portanto, os processos identitários são tantos quantos forem os contextos de inserção. Conforme Fabrício e Bastos (2009),

os processos identitários [...] são tantos quantos forem os contextos nos quais os indivíduos se encontrem imersos, influenciando-os e sendo por eles influenciados. [...] identidades, no plural, fragmentadas, múltiplas e em processo, porque altamente dependentes de aspectos contextuais [...]. (FABRÍCIO; BASTOS, 2009, p. 41)

Em outras palavras, o comportamento linguístico, a atividade do enunciador, quando emite enunciados, influenciando e sendo influenciado, se baseia em uma gama de atos de identidade pessoal em busca de identidades sociais se performando conforme os aspectos contextuais. E nestes aspectos encontra-se a imprevisibilidade e a incerteza como dilemas da contemporaneidade, e isso significa, também, não perder de vista o diálogo e a reflexão constante, tão caras à formação docente. Cito Allain e Coutinho (2018, p. 361) quando referem que as “identidades dos professores em formação são moldadas de maneira complexa, influenciadas por fatores como etnia, classe social, gênero e orientação sexual dos indivíduos.” Os mesmos autores destacam o quanto o discurso é importante para compreender como o poder opera na sociedade, assentando a identidade das pessoas.

É por meio dos corpos⁴³ da linguagem que estas identidades passam a se posicionar e a produzir sentidos a partir das práticas pedagógicas

A linguagem [...] fornece o material base de nossas identidades e os parâmetros e limites de nossa habilidade de saber e agir, mas é também o único material que temos disponível com o qual podemos trabalhar na melhoria de nossas vidas e da vida dos outros. (HALL, 2002, p. 2)

Por acreditar na possibilidade de trabalhar na melhoria de nossas vidas e principalmente na melhoria da vida dos outros, aqui direcionado aos licenciandos, que me proponho a olhar para os corpos na tradução das aprendizagens efetuadas pelos acadêmicos, e debater sobre uma outra didática pós-moderna para a formação de professores. Portanto, identidades, corpos em movimento e linguagem neste estudo se constituem de um construto que compõe uma unidade complexa que, conforme Gonzales e Moita Lopes (2018, p. 1108), são “identidades percebidas como fluidas e em constante configuração, são projetadas e negociadas, preservadas ou ressignificadas em práticas situadas”. E ainda, a linguagem, neste estudo, é uma prática social que tem efeito de sentido. É por meio da linguagem, das palavras, que os corpos em movimento produzem sentidos,

as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo. (COSTA et al., 2003, p.37)

São estas lutas que vão (re)desenhando as identidades por meio dos corpos, do aprender a ser afetado pelos vínculos entre pessoas e coisas que nos colocam em movimento, em formação. Por isso, reforço que é da ordem da constituição dos corpos em movimento por meio das linguagens que se inscrevem em diferentes momentos do espaço-tempo histórico, tanto da modernidade quanto da pós-modernidade, que as palavras ecoam, vibram e produzem sentidos. Significa que

⁴³ Corpos tem o sentido dado por Latour, em uma perspectiva não moderna o corpo seria uma instância de “aprendizagem de ser afetado, no sentido de ‘efetuado’, movido, colocado em movimento”. O corpo, então, é definido pelo autor como “aquilo que permite uma trajetória dinâmica pela qual aprendemos a registrar e a nos tornar sensíveis àquilo de que o mundo é feito” (LATOUR, 2008, p. 41).

estas palavras reverberam em comportamentos, em identidades que se constituíram e se constituem pelos discursos produzidos no movimento do mundo e das ciências.

Pensar os corpos nesta tese é pensar neste corpo como na teorização cultural e social (SILVA, 2000, p. 30) como “um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação”; um corpo que se constitui e é constituído, que participa do processo pedagógico. Processo este entendido não como um fenômeno puramente mental/cognitivo, mas que envolve, de maneira crucial, investimentos afetivos e sociais na conformação e transformação dos próprios corpos, da corporeidade.

Até este momento, busquei situar minha caminhada falando sobre as justificativas que me levaram a desenvolver esta tese. Em seguida, situei a organização deste trabalho e apresentei no primeiro capítulo algumas das identidades que me constituíram e me constituem docente neste universo cambiante. No presente capítulo, tratei das identidades, corpos em movimento e linguagem para refletir sobre os Estudos Culturais e a Educação na relação com a(s) identidade(s). No próximo capítulo, pretendo discorrer sobre as mediações didáticas ao longo das pesquisas, partindo de uma visão prescritiva/tradicional/instrumental para a didática fundamental, apontando caminhos outros.

4. DIDÁTICA E SUAS MARCAS⁴⁴

As marcas que identifico, neste capítulo, estão inscritas na história da educação e podemos ver o quanto o movimento do mundo e as relações políticas interferem nas formas como a didática é compreendida/definida, reverberando na educação. Meu interesse é problematizar o conceito de didática, destacar e discutir sua fecundidade e o quanto este tem se transformado, atendendo, assim, às exigências que a sociedade contemporânea tem formulado. Neste contexto, emerge a didática com diferentes performances inscritas em diferentes momentos da história, e que se configuram/materializam conforme o entendimento sobre a prática pedagógica.

Parto inicialmente das questões legais que sinalizam a importância dos fundamentos pedagógicos para a formação dos professores e, entre estes, está a didática. A didática está presente nos cursos de formação de professores como uma necessidade, compondo o Núcleo de Estudos Básicos do Curso de Pedagogia, que trata em sua Diretriz (BRASIL, 2006, p. 3), no artigo 6º, sobre a estrutura curricular do curso, e refere, no inciso I, sobre os respectivos componentes para a formação do licenciando: “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;” como um dos fundamentos para a ação pedagógica.

Outro documento que faz referência à importância da didática no processo de formação para as demais licenciaturas são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior referente aos Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura, bem como para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 10). Quero chamar a atenção para o artigo 12, que trata dos conhecimentos para a formação inicial, organizados em núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional. A didática tem sua marca (no sentido de presença) nos estudos básicos e na constituição tanto da pesquisa quanto com os

⁴⁴ O sentido que pretendo dar às “marcas” são da ordem das contribuições deixadas nos diferentes espaço- tempos históricos pelas epistemes, pelos estudiosos da didática.

conhecimentos pedagógicos; sendo estes conhecimentos as práticas de ensino, os fundamentos da educação, e, com outras perspectivas da educação, a legislação educacional, as políticas de financiamento, a avaliação e o currículo.

Recentemente, foi homologada a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 15). Nesta diretriz, podemos verificar o quanto é necessária a apropriação de conhecimentos para a formação docente. A partir deste documento, temos a dimensão do conhecimento profissional e as respectivas Competências Específicas, entre elas a de “[...] Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem”. Neste enunciado temos a importância de pensar sobre o sujeito que aprende no processo ensino e aprendizagem com ênfase no segundo termo. Outro aspecto a ser destacado é em relação aos conhecimentos que o egresso terá condições de se apropriar que é “[...] apresentar e adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante” (BRASIL, 2019, p. 15).

Além dos documentos legais para a formação de professores, os quais trazem a didática como um conhecimento basilar aos professores, podemos começar com algumas das grandes referências na área, a partir dos estudos de Nérici (1983, p. 24), que contribui para a compreensão do conceito partindo, inicialmente, do vocábulo didática que deriva da expressão grega *didaktiké*, que quer dizer arte de ensinar. Conforme o mesmo autor, a palavra didática foi utilizada pela primeira vez, com sentido de ensinar, em 1629, por Ratke,⁴⁵ em sua obra os “Principais Aforismas Didáticos”, mas quem consagrou o termo foi Comênio, no livro “Didática Magna” em 1657. Comênio é considerado o pai da Didática Tradicional, cuja contribuição foi ter chamado a atenção para a organização natural “do processo ensino-aprendizagem, nos seus aspectos mais gerais” (CANDAU, 1998, p. 29).

⁴⁵ Wolfgang Ratke - 1571/ 1635 – pedagogo alemão professou o luteranismo com ardor e convicção. Viveu em meio à Guerra dos Trinta Anos. Conversou com Bacon em Londres, antes das publicações do empirista inglês, tendo com ele em comum o método intuitivo e os aforismos. Permaneceu durante nove anos em Amsterdã, onde lecionou e estudou. Utilizando a língua materna, sua arte de ensinar partia da observação e das experiências. Instituiu um método educativo concreto e simples, a partir do Allunterweisung (o ensino de tudo), dividido em partes organizadas para a prática pedagógica. “Nenhuma criança sem escola” e “aprender é fácil” foram seus dois lemas. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Escritos_sobre_a_nova_arte_de_ensinar_de.html?id=o6NTDwAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y. Acesso em: 30 mai. 2020.

Outras referências são de Marin e Pimenta (2018), segundo as quais, há mais de trezentos e cinquenta anos, João Amos Comênio⁴⁶ começa a pensar sobre a questão educacional e propõe a construção de um método que fosse capaz de “ensinar tudo a todos”, especialmente no campo da leitura e da escrita. A intenção era dar a base para entender e interpretar os textos bíblicos. Neste contexto religioso, surgia “a didática, no centro de uma revolução política e social, contra a hegemonia do poder do Clero Católico na condução do destino da humanidade” (PIMENTA et al., 2013, P. 143). A igreja, até então detentora do poder decorrente da retenção do conhecimento, passa a ser ameaçada dentro de um novo cenário sócio-político no qual a didática vem a contribuir, ainda que como área da pedagogia, encontre-se em fase inicial.

Ademais, Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 158) acrescentam a compreensão de que a obra comeniana carrega marcas da episteme clássica⁴⁷ – e que “além disso, uma leitura atenta da *Didática Magna* mostra” o quanto o pensamento de Comênio está impregnado e é conduzido pelo prescritivismo e outros “ismos”⁴⁸ marcantes da sagrada escritura. Eu diria inclusive que se ressignificam e se apresentam como verdades deste mundo.

Nérici (1983) refere, também, que a Didática significou arte de ensinar. E como *arte*, “dependia muito do *jeito de ensinar, da intuição* do professor” (NÉRICI, 1983, p. 24). Revela que esse jeito de ensinar estaria atrelado à capacidade de empatia do professor no sentido de se colocar no lugar do aluno. Considera que esta empatia daria condições para o professor se aproximar do educando. Em seguida, a didática passa a ser conceituada como ciência e arte de ensinar, encaminhando-se assim a pesquisas referentes ao como ensinar. Segundo o mesmo autor, a didática poderia ser compreendida em dois sentidos, amplo e pedagógico. No primeiro, a

⁴⁶ Cordeiro (2007, p. 165) “Comênio (Jan Amos Komensky) nasceu na Morávia, região do antigo reino da Boêmia, na Europa Central, que fica hoje na República Checa, em 1592, e morreu na Holanda, em 1670”.

⁴⁷ Em tal episteme as palavras se separam das coisas, como afirma Foucault (1987, p. 67): “... a partir do séc. XVII se perguntará como é que um signo pode estar ligado às coisas. A tal pergunta a idade clássica responderá pela análise da representação”.

Outro sentido é que [...] o mundo será analisado pelos olhos da matemática; logo, haverá mensuração e observação plena das representações do mundo, o que resultará numa visão absolutamente mecanicista. Disponível em: <http://expressaofilosofica.blogspot.com/2007/01/estudos-momentos-e-rupturas.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

⁴⁸ Utilizo a expressão “ismos” para não trazer todos os conceitos que são referidos por Veiga-Neto e Lopes no artigo citado.

preocupação é com os processos que levassem o educando a aprender alguma coisa. No segundo, na lógica pedagógica, a didática apresenta acordos com o sentido sócio-moral da aprendizagem do educando, que era o de visar à formação de cidadãos conscientes, eficientes e responsáveis. Nérici (1983, p. 25) apresenta ainda uma vinculação do conceito de didática com o de educação, apontando para o estudo dos procedimentos destinados a orientar a aprendizagem do educando de maneira mais eficiente possível, em direção a objetivos predeterminados. Para este autor clássico, a didática buscava a eficiência no processo ensino-aprendizagem no sentido de obter maior capacidade de aprendizagem com menos esforços em menos tempo.

Cordeiro (2007, p. 19) destaca que a pretensão de Comênio era criar um “*método universal*, invariável, capaz de orientar” o trabalho do professor. Revela, também, que percebe a relação entre Didática e a busca de eficiência do ensino (“menos trabalho inútil”), mediante o esforço de uma otimização dos meios de ensinar. Acreditava que o objetivo principal posto por Comênio seria que os docentes ensinassem menos e os educandos aprendessem mais.

Para Libâneo (1994), não se poderia falar de didática até o século XVII, pois não havia teorias de ensino consolidadas, o que viria a se verificar somente com a publicação de Comênio. Entretanto, Malheiros (2019, p. 6) relata que independente das convicções de Comênio, suas teorias não têm registro de aplicação, pois o ensino deste tempo era fruto da Idade Média, profundamente ligado à religião e baseado em metodologias que valorizavam a repetição como forma de aprender e a verificação da capacidade de reproduzir como forma de avaliação.

Um século depois, com Rousseau (1712-1778), os conceitos comenianos são retomados. Ele pregava que a educação deveria preparar a criança para a vida adulta, tendo como referência as necessidades reais dos pequenos. Uma contribuição desse pensador foi o esboço de uma pedagogia na figura de Emílio⁴⁹. (ARANHA; MARTINS, 2003) Apesar desta preocupação, Rousseau não

⁴⁹ [...] Emílio é um ensaio pedagógico sob forma de romance e nele Rousseau procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom. [...] trata dos princípios para evitar que a criança se torne má, já que o pressuposto básico é a crença na bondade natural do homem. [...] os objetivos da educação comportam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais (ROUSSEAU, 1978, p. XVII).

desenvolveu um método de ensino. Com Pestalozzi (1746-1827) é que viria a ser formulada uma organização mais tarde. Este defendia a observação e a análise como formas de capturar a realidade, levando a criança a construir seus próprios aprendizados sobre os diferentes fatos, que deveriam ser expressos e avaliados por meio da linguagem. Pestalozzi via, também, a Educação como fator de transformação social, além de mostrar que a Educação deveria respeitar as características de cada criança.

Malheiros (2019, p. 6) ressalta que Comênio, Rousseau e Pestalozzi inspiraram diversos pesquisadores da educação nos anos que se seguiram, especialmente Herbert (1766-1841). O objetivo de Herbart foi de construir um método único de ensino que atendesse a todos os sujeitos. Para tal, direcionava suas pesquisas para o entendimento de como acontece a aprendizagem. Desse modo, acreditava ser capaz de organizar um método mais adequado ao processo de ensino. Nesta organização, tem-se um roteiro de aula com cinco momentos: a) a preparação- apresentação objetiva e direta do conteúdo; b) a apresentação - é a exposição da finalidade do novo conhecimento; c) a assimilação- é a compreensão das causas dos fenômenos; d) generalização- é a compreensão de como o novo conhecimento responde a outros problemas similares; e) a aplicação- é aplicabilidade do novo conhecimento a situações práticas de vida. Outrossim, apesar de as obras de Comênio e Rousseau terem sua importância reconhecida, parte da comunidade científica atribui a Herbert o papel de verdadeiro criador da didática, em função de ter sido ele o primeiro a apresentar uma teoria para o ensino de forma sistematizada.

Nessa linha de pensamento, cabem as seguintes reflexões: Quem não escutou em algum momento da sua própria história de vida que determinado sujeito/professor detém uma “certa” didática? Qual sentido da didática? Uma reflexão possível é a ideia de que o “bom” professor é aquele que opera bem uma certa técnica. Significa que uma primeira leitura remete à noção de clareza, organização, planejamento do que é dito e do que é realizado no sentido da aplicabilidade didática no processo de ensino e de aprendizagem. Esse fato dialoga com a ideia de que a didática se traduz no conjunto de processos de ensinar, de acordo com métodos definidos e que carrega marcas na história como instrução.

Outra marca importante, além de Comênio e Herbert, na história das pesquisas em didática, são as contribuições de Candau (1991, 1996, 1997, 2000, 2010) nas décadas de 1980-1990. Contribuições estas que foram alvo de grande ressonância nacional na época (ANDRÉ; OLIVEIRA 1997, p. 71), principalmente o texto sobre “A didática e a formação de professores - da exaltação à negação: a busca de relevância”. Como resultado desta publicação, acontecia “grande repercussão e, até hoje, é citado na produção acadêmica da área de Didática. O referido texto teria sido a inspiração básica que originou a organização do Seminário “A didática em questão”, que aconteceu na PUC do Rio de Janeiro em 1982, quando se discutia sobre a “revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática” que vinha se configurando naquele momento. A autora considerou que esse seminário estaria na origem de um amplo movimento de revisão da didática e que, mais tarde, em 1996, teria sido assumido pelos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em articulação entre esses encontros e o grupo de trabalho de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que favoreceu a pesquisa na área.

Candau (2000, p. 16) reflete sobre o ensino e a produção em didática a partir dos anos 60: “1º Momento: A afirmação do técnico e o silenciar do político: o pressuposto da neutralidade”. Aqui o foco é a crítica à didática tradicional e a afirmação da perspectiva da escola nova. Como marca, temos o final da década de 50 e início dos anos 60, quando o país passava por um período de efervescência político-social e educacional. O debate girava em torno da lei de diretrizes e bases da educação nacional- LDB, mobilizando a área educacional. Neste contexto, havia o enfrentamento de posições diferentes, mas predominava a matriz liberal. A didática faz um discurso escolanovista. Com isso, o problema que está posto seria a superação da Escola Tradicional, buscando reformá-la internamente com a justificativa e afirmação a partir dos interesses naturais da criança. Desse modo, as atividades estavam ligadas aos princípios de liberdade dos pequenos como base de uma proposta didática. A fundamentação parte da importância da psicologia evolutiva e da aprendizagem como fundamento da didática. Tratava-se a didática de base psicológica e afirmava-se a necessidade de “aprender fazendo” e de “aprender a aprender”. Enfatizavam a atenção às diferenças individuais e, estudavam-se

métodos e técnicas tais como: centro de interesses, estudo dirigido, unidades didáticas, método de projetos, a técnica das fichas didática e técnica, o contrato de ensino, etc.; “promovem-se visitas às “escolas experimentais”, seja no âmbito do ensino estatal ou privado” (CANDAU, 2000, p. 17).

A proposta da escola nova apresentava-se como um conjunto lógico e coerente de ideias e valores, capaz não só de explicar a prática pedagógica, como também de regulá-la fornecendo regras e normas para que se desenvolvesse de forma científica e justa. De um lado, a teoria sociológica de Durkheim ampara a concepção de educação como socializadora do indivíduo; de outro lado, a psicologia experimental conferia a racionalidade e objetividade à prática pedagógica. Esse movimento escolanovista se baseou na tendência do humanismo moderno e predominou até os anos 1960. Em seguida, o predomínio na educação brasileira de 1960 a 1968 se caracterizou pela crise desta e pela articulação da tendência tecnicista. A marca que a didática assume é de uma perspectiva idealista e centrada na dimensão técnica do processo de ensino e aprendizagem. Idealista porque a análise da prática pedagógica concreta das escolas não é objeto de reflexão.

As marcas seguintes são de 1966-1969, quando Candau (2000), fora do país, realiza pesquisas e propõe estudos sobre o ensino programado amparado nos conhecimentos da psicologia behaviorista, nas teorias da comunicação, e no enfoque sistêmico. A ideia proposta era desenvolver uma forma sistemática para planejar o processo de ensino e aprendizagem baseando-se nos conhecimentos científicos, visando à produtividade, isto é, na direção para alcançar os objetivos propostos de forma eficiente e eficaz. No pós 1964, tivemos a retomada e a expansão econômica com o desenvolvimento industrial. O modelo político reforça o controle à repressão e o autoritarismo e com isso a educação fica vinculada à segurança nacional. E quais são as marcas para a didática no pós 1964? As palavras de ordem/força foram atividade, individualidade, liberdade e experimentação. A visão industrial penetra no campo educacional e a didática passa a ser concebida como estratégia para o alcance dos “produtos” previstos para o processo de ensino e aprendizagem. “Agora mais do que confrontar a didática

tradicional e a didática renovada; o centro nuclear do curso é o confronto entre o enfoque sistêmico e o não-sistêmico” (CANDAU, 2000, p. 20).

No enfoque sistêmico da didática, a ênfase, está nos objetivos específicos e operacionais com a preocupação no produto final; como exemplo, a avaliação baseada em normas. Já no enfoque não-sistêmico, a ênfase está nos objetivos gerais formulados de forma vaga com atenção ao processo tendo a avaliação baseada em critérios. Outras marcas desta época formam o conteúdo básico do curso de didática pós 1964, com a formulação dos objetivos instrucionais; a construção dos instrumentos de avaliação; as diferentes técnicas e recursos didáticos; modelos sistêmicos são estudados; habilidades de ensino são treinadas e são analisadas.

A didática, na perspectiva da tecnologia educacional, se centra na organização das condições; no planejamento do ambiente; na elaboração de materiais instrucionais e na objetividade e racionalidade do processo. O pressuposto comum é “o silenciamento da dimensão política”. Este silêncio se organiza na afirmação da neutralidade do técnico e na preocupação com os meios desvinculando-os dos fins a que servem e do contexto em que foram gerados. Pensar sobre estas questões de ordem técnica nos remetem à ideia de “receituário”, (ligado ao instrumental) que sabemos que é questionado pelas teorias pós-estruturalistas⁵⁰, mas não podemos deixar de valorizar esse conhecimento que irá direcionar os estudos para o autogoverno dos discentes para intelectuais reflexivos⁵¹, que discutem e pensam na unidade e no diálogo da teoria com a prática.

De volta à produção da didática, Candau (1998) apresenta o “2º Momento: A afirmação do político e negação do técnico: a contestação da didática”. Segundo

⁵⁰ Casali e Gonçalves (2018, p. 84) Sinalizam que o “pós-estruturalismo rejeita as definições que determinam verdades absolutas sobre o mundo e que esta perspectiva considera a realidade como uma construção social e subjetiva, em constante transformação”. Para Tomaz Tadeu da Silva, o Pós-estruturalismo é um termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação.

Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. [...] processo de significação... conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados. (SILVA, 2000, p 92-93 e 99)

⁵¹ “Intelectuais reflexivos” tomo emprestado de autores da FaE/UFPel (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2006).

Candau (2000), era um tempo que poderia ser caracterizado/ chamado de “antididática”, e de muitas perdas desta área do conhecimento, pois a didática era vista como “inútil ou alienante”. Na verdade, a crítica estava atrelada ao caráter da didática concebida como instrumental e neutra, pois se limitava a “desvelar o conteúdo ideológico conservador e veiculador de uma visão acrítica, descontextualizada e idealizada da escola e do processo pedagógico” (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997, p. 73).

Candau (1998) aponta que a partir da década de 1970 se inicia a crítica às perspectivas anteriores, sendo este o momento da denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações “neutras”. “Afirmar a dimensão política e, conseqüentemente, estrutural da educação, supõe a negação do seu caráter pessoal. Competência técnica e política se contrapõem” (CANDAU, 2000, p. 22). Foi com isso que a autora postulou este momento como antididática, e destacou a necessidade de repensar a didática instrumental, transpondo-a para uma didática fundamental. A didática instrumental é definida como um conjunto de procedimentos e técnicas orientadoras para a função docente, dominar a ação pedagógica para promoção do ensino eficiente. A preocupação central é a operacionalidade do processo. Desse modo, não acatar os atores implicados significa correr-se o risco de adotar uma descrição idealizada, que tende a considerar isoladamente os atores sociais envolvidos (CORDEIRO, 2007). Pensando assim, a didática é vista como depósito e como fonte de bons métodos de transmissão dos conhecimentos e de avaliação dos resultados atingidos. Neste caso, o docente busca ferramentas, procedimentos para resolver a tarefa de transferir um determinado conteúdo para os alunos.

Desse modo, a didática está ligada e funciona como corrente de transmissão de uma linha de montagem industrial, aquela espécie de instrumento que vai conduzindo as diversas partes do produto até ser concluído e receber um acabamento final. Cordeiro (2007, p. 97) chama isso de “representação técnica da didática e do processo de ensino e aprendizagem”, reforçando a ideia de ausência, nesta representação, do aspecto fundamental que dá sentido ao que acontece na sala de aula: o processo de ensino aprendizagem. Isso ocorre e resulta de uma relação social, de um conjunto de interações humanas, que não se podem resumir a

procedimentos técnicos isolados. Esta relação pedagógica⁵² engloba as interações entre professor, alunos e o conhecimento. Isto implica admitir a complexidade do contexto educativo. Portanto, a didática instrumental se associa a ideia da competência técnica que não pode ser negada e tão pouco ser a única forma de pensar o fenômeno educativo.

Candau (2000, p. 24) apresentou uma tentativa de superação da Didática exclusivamente instrumental por meio da construção de uma perspectiva que ela vai chamar de Didática Fundamental. As marcas desta didática estão na multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem que coloca em articulação/funcionamento a potência de três dimensões indissociáveis - a técnica, a humana e a política - na base das reflexões. Desse modo, vai procurar partir da reflexão da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Por consequência, “contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre ‘situando-as’” (2000, p. 23). Importante ainda que

Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática. Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 2000, p. 23-24)

Nesta perspectiva, da didática fundamental, temos uma concepção de didática como um saber de mediação, que articula teoria e prática, garantindo sua especificidade na medida em que busca compreender o processo ensino aprendizagem e investiga formas de intervir na realidade de sala de aula, esta,

⁵² Tomo como referência Cordeiro (2007, p. 98) “[...] fato irrecusável de que o ensino e a aprendizagem se dão *como* e resultam *de* uma *relação social*, de um conjunto de interações humanas, portanto, que não se podem resumir a simples procedimentos técnicos isolados. Esse conjunto de relações humanas, e, conseqüentemente, sociais e históricas, pode ser apreendido sob a denominação de *relação pedagógica*, que engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento. [...] Pensar o ensino e a aprendizagem em termos de relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação de sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico. ”

concebida como uma realidade essencialmente social, e portanto com sentido ético e político-social que dialoga com a ideia de uma pedagogia decolonial e intercultural.

Pimenta (2011), Cordeiro (2007), André e Oliveira (1997) e Vale (1995) concordam em dizer que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino e de aprendizagem, e que este precisa ser compreendido e analisado de maneira que articule as dimensões humana, técnica e político-social. A dimensão político-social do processo de ensino-aprendizagem envolve o entendimento de que ele se situa em determinado contexto político, social e cultural que impregna toda a prática pedagógica. Assim, toda a prática pedagógica na qual se situam a didática e as metodologias de ensino estão implicadas em intencionalidades/objetivos que visam à formação de determinados ser humano para uma determinada sociedade. Essa dimensão expõe, portanto, que as práticas pedagógicas e todos os aspectos que nela estão contidos não são neutros. Desta forma, não há como pensar em metodologias de ensino sem ter clareza dos objetivos que se pretende alcançar, dos conhecimentos que se deseja construir, dos sujeitos que se pretende formar. Tendo em vista a complexidade dessas dimensões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, não é possível apresentar uma única metodologia de ensino que seja eficaz para todas as pessoas, em diferentes contextos. Defendo, portanto, a didática como a expressão da decolonialidade e como um sinal de uma prática “outra”.

Concordo com Vale (1995) que considera a didática como uma disciplina pedagógica que tem como intencionalidade fornecer aos profissionais da educação a fundamentação teórica necessária para apoiar a prática pedagógica. A autora argumenta que o processo de ensino requer conhecimentos a respeito do sujeito que aprende; sobre a aquisição da aprendizagem e dos fatores que interferem no processo de aprendizagem. Vale (1995) salienta que são questões fundamentais e que não podemos esquecer o estabelecimento de objetivos pedagógicos e sociais decorrentes de uma concepção consciente da educação, da sociedade e do homem. Isso estando claro para os docentes, ficaria a lógica que “essas questões vão direcionar a seleção dos conteúdos a serem ensinados, os caminhos mais adequados, a melhor forma de avaliar e a maneira de se relacionar com os alunos” (VALE, 1995, p. 2). Vejo, com isso, as possíveis verdades curriculares, os saberes educacionais e os conhecimentos considerados legítimos nos cursos de formação

de professores. Digo isso pois penso no sentido de problematizar: por que estes conhecimentos e não outros que devem orientar a prática docente?

Candau faz uma referência à formação de professores no sentido de que todo o processo requer “componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica” (2010, p. 22); e que a didática se ocuparia de um lugar em destaque estando ela colocada em questão. A autora aponta que se apresentam duas alternativas para o professor de didática no momento atual: a receita ou a denúncia. Isso significa entender que ou ele divulga informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins e do contexto concreto em que foram geradas, “ou critica esta perspectiva, denuncia seu compromisso ideológico e nega a Didática como vinculada a uma visão tecnicista da educação” (2010, p. 23). Com isso, não se pode reduzir nem negar a didática instrumental. É necessário compreender que tanto a competência técnica quanto a competência política não estão contrapostas. A prática pedagógica, por ser política, exige competência técnica. Pensar na necessidade da didática fundamental é considerar a sua multidimensionalidade conscientemente trabalhada. Neste sentido, o professor procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes.

A Didática Fundamental analisa diferentes metodologias, explicitando seus pressupostos, os contextos em que foram geradas, sua visão de ser humano, conhecimento e de educação. Além disso, elabora uma reflexão crítica a partir da análise sobre as experiências concretas procurando trabalhar continuamente a unidade entre teoria e prática. Cabe ainda salientar que a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de uma prática pedagógica eficiente. Além de repensar a prática pedagógica individualista, promove um trabalho conjunto e busca formas/maneiras para aumentar a permanência dos discentes na escola, além de discutir o currículo.

Atualmente, Candau (2018) amplia esse entendimento da didática fundamental e aponta a perspectiva crítica e intercultural. Para Dias e Abreu (2020) esta perspectiva da didática crítica e intercultural seria como um marco que antecede uma didática decolonial com isso, vejo o quanto essa ideia conversa com esse movimento vanguardista/insurgente que defendo nesta pesquisa. Foi nos idos de 2000 que Candau incorpora à didática a abordagem intercultural crítica estudada

por sua parceira de pesquisa Walsh (2009). As duas passariam a desenvolver/construir uma didática sob a perspectiva multi/intercultural e depois, mais recentemente, assumida como Didática Crítica Intercultural. Nesse sentido, a didática mantém seu fundamento proveniente dos anos 1980 e se foca na interculturalidade como componente basilar para desenvolver uma compreensão da didática que visasse responder aos desafios de um “mundo complexo, desigual, diverso e plural, de acordo com o referencial da pós-modernidade” (DIAS; ABREU, 2019, p. 1227).

Com todas estas marcas históricas, acrescentaria/reforçaria, ainda, a esta didática a marca insurgente como possibilidade do viés decolonial, de olhar de outro modo para o fazer e o saber docente. Sob este viés decolonial, Dias e Abreu (2019, p.1216) tematizam a didática enquanto um campo do conhecimento da Pedagogia e como um espaço significativo para a discussão do pensamento decolonial, com a possibilidade de criação de uma didática com estas características. Estes pesquisadores discutem os referenciais deste pensamento e da didática crítica intercultural que possibilitam o desvelar epistemológico de contextos invisibilizados, de enfrentamento ao paradigma moderno/colonial e as tramas da colonialidade constituídas nos movimentos hegemônicos mundiais fabricados desde a operação de conquista das Américas. Concluem, entre outras questões, que uma prática didática decolonial precisa assumir a

alteridade como pressuposto ético-político-educativo, sobretudo considerando os sujeitos historicamente marginalizados, oprimidos e subalternizados da sociedade e do sistema educacional, comumente imersos em lógicas opressoras, monoculturais e instrumentais. (DIAS; ABREU, 2019, p. 1216)

E é pensando sobre este pressuposto que pretendo defender e apontar para a prática pedagógica sob o viés insurgente, decolonial. Parafraseando Veiga-Neto e Lopes (2010, p 149) ⁵³, mas o que é a didática hoje em dia - eu quero dizer a atividade didático-pedagógica- “senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” sobre a prática pedagógica? Entendo que é nessa direção que o movimento da didática e identidades: corpos em movimento pode se inscrever.

⁵³ O texto original de Veiga-Neto é: “Mas o que é a filosofia hoje em dia - eu quero dizer a atividade filosófica - senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?”.

Concordo com as ideias de uma didática pós-moderna, líquida, pois parto do pressuposto de que a didática pode, talvez, facultar uma prática pedagógica, sempre, provisória, decolonial e insurgente. O que quero dizer com tudo isso é que é possível pensar de outro modo, conforme Veiga-Neto e Lopes (2010).

o “pensar de outro modo” é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. como que para tornar tudo mais difícil- mas, ao mesmo tempo, mais excitante- , viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 159)

Na direção de pensar de outro modo e de abandonar certezas, Santos (2003, p. 9) propõe uma didática sob a ótica do pensamento complexo, defendendo outra forma de olhar para os obstáculos epistemológicos que consolidaram a didática tradicional, do qual a metodologia de ensino enuncia uma racionalidade científica, que fragmentou o conhecimento, simplificando-o e gerando o distanciamento da “realidade em toda sua plenitude.” A didática sob esta ótica do pensamento complexo considera tudo aquilo que a didática tradicional não conseguiu pensar, na incerteza, na imprevisibilidade, na contradição, nas identidades, nas diferenças, na complexidade do real e da vida. Na verdade, pensa de outro modo e desacomoda o conhecimento como “porto seguro”.

O sentido que quero trazer é reforçar o que está posto com a possibilidade de pensar de outro modo a perspectiva da didática não prescritiva, não normativa, decolonial⁵⁴, insurgente. Significa entender, aqui, que a didática é uma disciplina que vai se dedicar a compreender como ensinar pode produzir aprendizagem, e, com isso, é possível concordar que “A didática é a disciplina que se preocupa em compreender o ponto de intersecção entre ensino e aprendizagem” (MALHEIROS, 2019, p. 7).

Portanto, como vimos neste capítulo, as marcas da didática dependem do momento histórico, e a didática pode ser considerada como “a ciência do ensino, a arte do ensino, uma teoria da instrução, uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte às disciplinas curriculares. Com isso a didática está

⁵⁴ Pensar numa didática não normativa, não prescritiva é dialogar com a ideia de uma educação decolonial que considera e está atenta a todas as formas de discriminação, silenciamentos e invisibilidades dos sujeitos neste mundo diverso.

sempre ligada “às questões postas pelos processos de ensino, compreendidos como instrumentos de poder, a serviço de interesses diferentes” (PIMENTA et. al., 2013, p.144). Meu interesse até aqui foi problematizar o conceito de didática, destacar e discutir sua fecundidade e o quanto este tem se transformado, atendendo, assim, às exigências que a sociedade contemporânea tem formulado. A seguir, passo para a reflexão sobre o que chamo de trama da linguagem com os corpos em movimento, buscando nos pressupostos da linguística indisciplinar/transgressiva na articulação com os Estudos Culturais em Educação os fundamentos para o debate posterior.

5. A TRAMA DA LINGUAGEM COM OS CORPOS EM MOVIMENTO

“El camino se hace al andar” (Antonio Machado)

Neste capítulo, apresento algumas das andanças que faço apontando para as compreensões que me levaram a pensar sobre a trama da linguagem com os corpos em movimento. Busco os pressupostos da linguística transgressiva⁵⁵ na articulação com os Estudos Culturais em Educação se performando nos corpos em movimento no contexto das identidades docentes. Para isso, tomo, inicialmente, o entendimento de uma visão de mundo e de ciência que considera as diferenças, as subjetividades, as identidades, os corpos que são revelados pelo movimento e pela dinamicidade dessas vidas no universo, segundo o paradigma emergente postulado por Santos (2018). Neste contexto, do paradigma emergente, desta visão de mundo e de ciência põe em xeque “a teoria representacional da verdade e a primazia das explicações causais” (SANTOS, 2018, p. 8), defendendo que todo conhecimento científico é socialmente construído. Desse modo, esta visão de mundo e de ciência tende assim a ser um conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções e das diferenças.

Identifico, com isso, o viés da provisoriedade do conhecimento, quando verdades das ciências são questionadas abrindo-se para novas formas de viver e estar no mundo. Ratifico pensar nos participantes desta pesquisa, licenciandos que vão se constituindo e se reorganizando o tempo todo por meio de suas subjetividades no processo de formação/constituição de suas identidades docentes. Confirmo ainda que a vida é movida por incertezas e movimentos. Ela é processo e se movimenta com os muitos corpos existentes no mundo que se expressam com a linguagem. Existimos porque temos um corpo que é construído discursivamente pelo poder da linguagem e dos atos de fala no contexto em que está inserido. O corpo existe e usa a linguagem nos atos corporais; uma complexa linguagem que faz do corpo uma multiplicidade negociada tanto cultural quanto socialmente. Usar a

⁵⁵ Esse conceito está sendo tratado ao longo deste estudo como antidisciplinar, mestiço, Indisciplinar, bem como com a ideia de criação de algo novo; com possibilidade de ir além de; e, de atravessar fronteiras assim como os estudos decoloniais. Para Pennycook (2006, p.74), “[...] as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”.

linguagem nos atos corporais significa também que “o corpo se inscreve através de atos performáticos e languageiros uma vez que ele emite signos que desenharam o contornam a expressividade plástica, artística e estética da cultura” (PETRONILIO, 2016, p. 39).

Fiorin (2008, p. 29) aponta o quanto a “linguagem é onipresente” na vida de todos os seres humanos; e o quanto somos todos, cercados por ela desde o “despertar da consciência”, ainda no berço, e durante toda nossa vida. Em todos os nossos atos, até na hora da morte. É com a linguagem que se organiza o “mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação” entre as pessoas e a socialização de conhecimento e de experiências. Sem a linguagem, o ser humano não pode conhecer-se nem conhecer o mundo nem tão pouco exercitar a cidadania, porque ela oportuniza influenciar e ser influenciado. Concordo ainda com Fiorin (2008; p. 30) quando destaca que: “Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser”.

E é nesse sentido, de pensar outras realidades e de pensar outras formas de viver e de fazer a prática pedagógica e de pensar a didática sob o viés decolonial que me atrevo a defender um outro olhar, pois acredito nesta linguagem que possibilita construir utopias e sonhos possíveis de serem vividos. Concordo com a ideia de que a linguagem se encadeia com diferentes campos do saber, não só das ciências humanas, mas também das ciências exatas e com as ciências da vida. Destarte, Fiorin (2008, p. 31) sugere que a “linguística pelo próprio objeto parece ter uma função interdisciplinar”. Portanto, segundo o mesmo autor, “a linguagem é objeto de estudo de várias disciplinas”, entre elas a Linguística. Percebo o quanto estes conhecimentos dialogam com a trama da linguagem com os corpos em movimento.

Pinto (2007, p. 11) colabora com essa ideia de trama, no sentido simbiótico do corpo com a linguagem, quando aponta que a linguagem faz parte do lugar social de quem fala - movimento- e por conseguinte o corpo e a linguagem são partes do ato de fala. A mesma autora relaciona também que, “do ponto de vista dos atos de fala, identidades são performativas, ou seja, são efeitos de atos” (PINTO, 2007, p.16). Os corpos de falantes agem como campo de força, como possibilidade para

mobilização de lutas das diversas situações de vida. Além disso, o corpo é o próprio lugar de fala⁵⁶, que é puro movimento performativo no sujeito como porta voz de uma visão de mundo (PETRONILIO, 2016, p. 53).

Yamanaka (2019, p. 828) discute esta relação entre linguagem e corpo refletindo inicialmente sobre o lugar do corpo no campo geral dos Estudos da Linguagem. A autora considera o “corpo falado” para a “fala corporificada”, no sentido de indicar o movimento que busca repensar a articulação entre os processos de significações em torno do corpo e os lugares sociais projetados aos sujeitos de linguagem. Por esse motivo, Yamanaka aponta o compromisso da área por reinterpretar e reescrever as concepções que giram em torno da língua, do uso da linguagem e dos contextos interacionais, “o que inclui questionar a noção de indivíduo moderno e universal enquanto ser irrestritamente autoconsciente, constituído num vácuo social” (MOITA LOPES, 2006, p. 90).

Com base em Fabrício, ressalto que a linguagem implica em “um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (2006, p. 48). As diferentes sustentações e práticas sociais presentes nos olhares da linguagem se fabricam na realização dos atravessamentos de campos diversos para, enfim, constituir a prática da didática, bem como ocorre à LA Indisciplinar. Esta última “precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). A realização de tal feito promove uma área mestiça, antidisciplinar e/ou indisciplinar, como ocorre com a didática. Ao considerar tal feito e não outro continuaríamos “a focalizar a linguagem e quem a usa em um vácuo social, sem vida cultural, histórica e política” (MOITA LOPES, 2004, p. 164).

Cabe aqui destacar que esta pesquisa dialoga com essa ideia de trama da linguagem nos corpos concretos, performados pelo sujeito pós-moderno, a partir de

⁵⁶Por lugar de fala compreendo as “realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica, [o que não se trata] de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades” (RIBEIRO, 2017, p. 60-61).

uma concepção de identidade não essencialista, não binária, atrelada aos diferentes marcadores sociais. E é neste sentido que percebo os participantes desta pesquisa.

Em sintonia com o que está dito, associo com a perspectiva da didática “outra” e incluo essa relação com a LA Transgressiva/INdisciplinar⁵⁷, uma vez que as duas vertentes teóricas sinalizam pensar de outro modo, numa posição reflexiva, por imaginar outras formas de atravessar fronteiras e, como já dito, sobre os modos de pensar o uso da linguagem. Além desta sinalização, posso apontar o quanto o corpo e a linguagem estão atrelados à noção de narrativa entendida como prática social, local e não neutra para a (re)construção identitária dos corpos.

A (re)construção identitária passa pela compreensão das identidades como elementos não permanentes. Assim, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2002, p.11-12). Com isso, outras identidades, novos corpos, vão se constituindo. Logo, toda investigação reflete a nossa passagem pelo mundo, um corpo contextualizado, conectado com as coisas, com a vida. Ao abordar a assim chamada “virada somática”, Pennycook (2006), baseado em diversos autores, sublinha que a construção social está alicerçada na linguagem, mas ela apresenta um caráter corpóreo, já que está atravessada por diferenças raciais, sexuais, de gênero, entre outras. Em consonância com as ideias de Pennycook, destaco a relação existente entre corpo, linguagem e a produção de identidades, considerando a função que as narrativas desempenham no processo de construção identitária, no sentido de organizar o discurso no mundo social (MOITA LOPES, 2001). Corrobora com essa ideia Freitas (2012):

Esse papel organizador do discurso, desempenhado pelas narrativas, a partir das histórias que contamos sobre nós e sobre os outros a fim de se fazer “um sentido da vida”, possibilita a construção de um conhecimento sobre quem somos e quem são os outros, constituindo identidades individuais e sociais. Arfuch (2010) aponta também para a dimensão da narrativa enquanto configurativa da experiência humana. (FREITAS, 2012, p. 2)

⁵⁷ Moita Lopes (2006) aponta as expressões “indisciplinar” e “mestiça” para se referir ao caráter híbrido, aberto, dialógico e problematizador que a LA assume, e eu acrescentaria aqui que a linguagem também carrega suas marcas no tempo e no espaço, assim como a didática.

Nesse sentido, Freitas (2012) destaca ainda a função das narrativas como potência na constituição das identidades individuais e coletivas: o processo de escuta e de fala produz nossas identidades. Portanto, a relação entre linguagem, identidades, narrativas e a didática é no sentido de estarem “tecidas” e entrelaçadas.

Com isso, vejo a aproximação dos Estudos Culturais em Educação com todo o contexto apresentado até aqui, movimentando-se, variando conceitos e teorias para pensar questões educacionais. Percebo o diálogo da Linguística INdisciplinar com a Educação pelos contextos complexos que envolvem a linguagem, que são possíveis de serem estudados em função da abertura marcada pela virada linguística e o cuidado com a análise de problematizações. Este é o viés desta Tese, com a utilização da entrevista narrativa como alternativa para capturar as tramas da linguagem de um corpo que é uma construção cultural e subjetiva (PETRONILIO, 2016, p. 44), pois o corpo performa em todos os tempos e lugares (p. 57). Reforço que a perspectiva da Linguística Transgressiva/Mestiça/INdisciplinar comunga com as ideias dos Estudos Culturais em Educação e, também, com uma didática “outra”, decolonial, pois sugerem repensar as forças, os problemas sociais que envolvem a linguagem.

Reforço, ainda, que a didática, como área da pedagogia que estuda o fenômeno do ensino e da aprendizagem está em evidência provocando um movimento de análise do que é fabricado e atravessado pela linguagem, pelas relações de poder. E isso nos faz pensar

Em que medida os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos saberes e engendrado novas práticas, superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola? Com essas indagações, aponta-se para a importância de um esforço coletivo dos pesquisadores e professores, em seus diferentes contextos institucionais locais, regionais, nacionais e internacionais, no intuito de efetivarem investigações e análises integradas do fenômeno educativo de ensinar, em equipes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Não para delimitação de territórios, mas para significar a atividade científica que se volta para a educação como partícipe da construção de uma sociedade humana mais justa e igualitária. (PIMENTA et. al, 2013, p. 146)

E é pensando sobre a potência de outros saberes, de outras práticas que possam apontar para repensar sobre as mais diversas situações de invisibilidades, de desigualdade sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino, na escola, e

principalmente nos cursos de formação de professores, que entendo o diálogo da Linguística Indisciplinar com os Estudos Culturais e com a perspectiva da didática decolonial. São nestes diferentes contextos o grande desafio que hoje se coloca sobre o processo ensino aprendizagem e por isso proponho a didática sob o viés vanguardista na linha de uma educação decolonial. Buscar uma sociedade mais humana, justa e igualitária é o grande desafio que está posto. E é neste sentido que apresento as trilhas desta pesquisa.

6. OS RASTROS⁵⁸ DESTA PESQUISA...

Vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma importante e significativa possibilidade de pesquisa em educação. (MARIANI; MATTOS, 2012, p.663).

Apresento, neste capítulo, os rastros/vidas desta pesquisa, os participantes do estudo e a respectiva proposta de coleta de dados. Cabe destacar que esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo, intitulado “Linguagem e performatividade: a construção de subjetividades em ambientes formais e não formais de ensino”, coordenado pela Professora Doutora Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPel, Parecer Consubstanciado número 4.029.576. O objetivo da pesquisa é investigar de que maneira ambientes formais e não formais de ensino concorrem para a produção das subjetividades a partir dos discursos produzidos nesses locais. Nestes ambientes, textos e discursos transitam e são entextualizados nas performances narrativas dos sujeitos. O presente estudo se insere como um braço desta pesquisa maior e tem seus rastros, suas trilhas nas teorias pós-críticas, nos Estudos Culturais em Educação, na Linguística Indisciplinar/Transgressiva e nos estudos sobre a didática.

Esta pesquisa se propõe a analisar as narrativas de licenciandos de um Curso de Letras, a fim de compreender/explicar de que maneira/de que forma eles entendem a didática como prática pedagógica e esta contribui para o processo de constituição das identidades docentes. O amparo para alcançar os objetivos deste estudo encontra-se entre os campos da Linguística Aplicada Indisciplinar/Transgressiva e dos Estudos Culturais em Educação buscando problematizar as questões oriundas à compreensão da didática na constituição do profissional professor, nos processos investigativos que abordam as performances identitárias.

⁵⁸ O sentido de rastros que tomo nesta tese é de vida, marcas/pegadas deixadas pelas pessoas. No caso deste estudo são os rastros narrativos que vem marcando as identidades os corpos em movimento de licenciandos de um Curso de Letras. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/rastro/>. Acesso em: 09 out. 2020.

Cabe destacar que a articulação entre estas duas áreas foi possível em função da virada linguística que, conforme Freitas (2017),

consiste justamente no entendimento da linguagem como um fenômeno constituidor de todos os aspectos da vida social, em contraposição a uma visão, anteriormente dominante, que toma a linguagem como um instrumento que representaria os fenômenos do mundo, os quais existiriam independentemente da linguagem. Sob a perspectiva da virada linguística, todo o entendimento que temos do mundo e de nós mesmos só é possível por meio da linguagem. (FREITAS, 2017, p. 2117)

Desse modo, a articulação entre saberes foi viável em função da virada linguística, que passou a entender a linguagem como constitutiva da realidade e não mais como apenas representação do real. Esse entendimento de nós mesmos e do mundo é expresso por meio da linguagem. Segundo Austin (1990, p. 12), o que dizemos nos remete a fazer algo, e o dito é composto por expressões performativas que, quando ditas, constituem “*proferimentos performativos*”. É a partir dessa ideia que Austin avança os estudos na construção da perspectiva teórica dos atos de fala.

Segundo Pennycook (2006, p. 77), a “LA transgressiva considera as implicações das viradas linguística, somática e performativa”. Na virada linguística, a linguagem é e está no centro do poder; implica na construção de papéis; é fenômeno social e formadora de realidades. Na virada somática, se discute o valor do corpo; a linguagem é entendida como “técnica corpórea e linguística”. Significa que a maneira como me comporto é uma forma de performar e é uma atividade corpórea. A virada performativa vai nessa direção da identidade, na trilha do performativo. Destaco uma ligação que está presente nas discussões contemporâneas: a relação da performatividade/identidade com as questões de gênero, a partir do argumento de Butler (1990, p. 25) de que “o gênero se mostra como performativo”. A autora entende que a performatividade aponta para “o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de performances sociais e culturais” (p. 80) e, também linguísticas, e não apenas como uma revelação de uma “identidade anterior” (BUTLER, 1990, p. 80).

Cabe salientar conforme Costa, Silveira e Sommer (2003, p.42) que Hall (1996) aponta as implicações da virada linguística para os Estudos Culturais em relação às “noções de discurso e texto, tomados agora em seu caráter produtivo e

constitutivo da experiência cotidiana, das visões de mundo e das identidades. ” Com tudo isso, não há constituição de sentido fora da linguagem nem anterior a ela. E é com e pela linguagem que tomo como objeto a análise das narrativas de alunos do curso de licenciatura em letras que tiveram aprovação na disciplina de didática durante a graduação. Acredito ser possível analisar as narrativas desses licenciandos, tentando entender de que forma esses corpos se constroem identitariamente por meio de suas performances narrativas.

No rastro da LA sob o viés contemporâneo, Moita Lopes (2006) defende a linguagem na relação com o contexto social, sugerindo que a LA sob esse viés é marcadamente interdisciplinar. Destarte, e nesta mesma linha de pensamento, Bastos e Biar (2015) apontam para a análise da narrativa nesse contexto contemporâneo como ferramenta útil à análise na medida em que:

(i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber; (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos; (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) nega a possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para os modos como os atores sociais se constroem para fins locais de performance (1990) e (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102)

Freitas (2017, p. 2118) argumenta que “é por meio das narrativas que damos sentido a nós mesmos e ao mundo, as narrativas também são performance, no sentido de que produzem aquilo que é descrito/contado.” É nessa trilha que penso sobre as narrativas para os sujeitos desta pesquisa. Chamo atenção, ainda, para a fala de Freitas e Moita Lopes (2017, p. 308), que apontam para o ato de narrar como ação e como “performance, e é nesse ato que construímos os significados sobre quem somos.” E é nesse sentido que os licenciandos desta pesquisa se assentam sobre suas identidades em seus corpos em movimento, pois o corpo é lugar de falas e de identidades.

Em sintonia com o que está posto, tomo para fundamentar teoricamente o campo da Linguística Aplicada Indisciplinar/Transgressiva (MOITA LOPES, 2001, 2004, 2006, 2013), em conformidade com os Estudos Culturais (HALL, 1996, 1997, 2000, 2002; COSTA, 2000; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; ANDRADE;

COSTA, 2015; WORTMANN, COSTA; SILVEIRA, 2015), tendo como argumento a relação entre a linguagem e a produção de identidades, considerando a função que as narrativas desempenham no processo de construção identitária, no sentido de organizar o discurso no mundo social. Reitero as argumentações de Freitas (2012.), que destaca a função das narrativas como potência na constituição das identidades individuais e coletivas, o processo de escuta e de fala produz nossas identidades. Portanto, a relação entre linguagem, identidades, narrativas e a didática é no sentido de estarem “tecidas”, entrelaçadas, conforme já referido.

No campo metodológico, optei pela abordagem qualitativa: esta significa procurar maior aproximação com a realidade, um campo fértil para as interpretações da reconstrução do fenômeno educativo vivenciado por formandos do curso de licenciatura em uma universidade comunitária. Assim, acredito que esta abordagem caminha/aponta na perspectiva de uma didática viva, a qual se constrói em comunhão. Dentro desta abordagem qualitativa, foram utilizados como procedimentos metodológicos as análises de narrativas obtidas através de entrevista⁵⁹ para o desenvolvimento do estudo.

Antes de avançar nesta discussão, cabe conhecer um pouco sobre a proposta de formação inicial e sobre os sujeitos de pesquisa que participaram deste espaço-tempo localizado de investigação e análise.

6.1 FORMAÇÃO INICIAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Começo contextualizando sobre o curso de licenciatura em Letras-Português do qual participaram os acadêmicos envolvidos nesta pesquisa no verão de 2016⁶⁰. O curso de licenciatura noturno tem como alvo o público trabalhador, como uma oportunidade de qualificação profissional. As formas de ingresso foram: (a) pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, facultando o direito a bolsas do

⁵⁹O sentido dado para a entrevista nesta pesquisa é a que permite a utilização de perguntas abertas, isso é, com respostas que não se resumem a Sim e Não, mas que possibilite uma narrativa mais fluida e espontânea.

⁶⁰ Conforme o segundo edital de 2016, Disponível em: https://vestibular.ucpel.edu.br/wp-content/uploads/2015/09/Edital_02_2016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

Programa Universidade Para Todos- PROUNI⁶¹, de até 100% nas parcelas; e (b) pelo processo seletivo padrão - com a realização de provas igual para todos os cursos. Conforme o segundo edital, para o ingresso no referido curso, chamo atenção para uma nota explicativa que vai tratar sobre os estágios supervisionados e de práticas-educativo-pedagógicas⁶² que poderão ocorrer durante o dia. Constam também, no mesmo documento, informações complementares sobre a criação e reconhecimento do Curso de Letras⁶³.

Para conhecer um pouco mais desta licenciatura busco o histórico do Curso no Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste documento tem-se a notícia da criação que aconteceu no ano de 1953, quando o ensino de Letras na cidade de Pelotas tem sua partida alavancada como curso de “Letras da Faculdade Católica de Filosofia, atendendo a uma expectativa não só da cidade, mas de toda a região sul do estado, uma vez que somente a capital, na época, oferecia cursos de licenciatura. ” (UCPel, 2016, p.7). Percebo o quanto de história se tem por aqui, são décadas de formação dos professores de Licenciatura em Letras.

Que curso é esse? E quais são os objetivos? Qual o perfil do egresso? E qual o currículo para essa formação neste espaço-tempo? Que posição-de-sujeito ocupa o licenciando, e que tipo de espaço é acionado na tentativa de produzir

⁶¹ PROUNI- É um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%; 100%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

A relação PROUNI e ENEM é que “Só pode ser candidato ao Prouni o estudante que participou da última edição do Enem e obteve no mínimo 450 pontos na média das notas do exame, além de nota na redação maior do que zero. Os resultados do Enem são usados como critério na distribuição das bolsas de estudo, isto é, as bolsas são concedidas conforme as notas obtidas pelos estudantes no exame. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/o-prouni>. Acesso em: 15 ago. 2020

⁶² As práticas-educativo-pedagógicas-PEP são atividades práticas que o aluno realiza ao longo do curso como exigência prevista na Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Estas PEP, preferencialmente, devem ocorrer dentro das escolas sob orientação dos professores. A diferença entre as PEP e os estágios obrigatórios é que nestas práticas não há supervisão *in loco*, apenas orientação das atividades. Na proposta do curso em estudo, estas atividades, são realizadas desde o primeiro semestre estando vinculadas as disciplinas de formação pedagógica e de formação específica.

⁶³ Autorizado pelo Decreto Federal nº 32.435, de 18/03/1953, publicado em 21/01/1956. Reconhecimento renovado pela Portaria nº 415, de 15/02/2011. DOU de 16/02/2011. ” (UCPel, PRAC 2016, p.10). Em outro documento institucional da Comissão Própria de Avaliação - CPA, encontra-se no quadro de autorizações dos cursos da IES, uma nota de criação, deste curso, ter sido criado por iniciativa da Mitra Diocesana de Pelotas no ano de 1952.

subjetividades? Será que essa formação foi na contramão da colonialidade? Quais as condições didáticas? Como foi a formação desta disciplina de didática? Será que é possível verificar parte desta problematização dos discursos defendidos no Projeto Pedagógico do Curso de Letras- PPCL deste e neste tempo?

Parto, então, deste documento orientador do Curso – PPCL – para apontar as pistas desta formação inicial. Nos dados do curso (UCPel, 2016, p. 6) temos denominação da “Licenciatura em Letras- Português” com a carga horária total de 2800 h, com duração de 8 semestres integralizados em quatro anos em regime presencial/semestral.

Faço um adendo que, no período de 2017-2018, as coordenações dos cursos de licenciaturas da IES foram instigadas a atualizar suas matrizes curriculares para atender a normativa do Ministério da Educação. Uma das questões que o documento sugere é a necessidade de ajuste à integralização, a carga horária mínima de 3200h, entre outros aspectos. Este documento é a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que passou a ser discutida e repensada para a constituição de uma nova matriz curricular para o Curso de Letras a partir ano de 2017⁶⁴ e que só foi operacionalizada na atual proposta de curso em EaD.

De volta ao PPCL, outro aspecto que auxilia no entendimento desta formação inicial em Letras é a organização didático-pedagógica do curso no qual se encontram os objetivos: Objetivo Geral – com a preocupação de possibilitar a formação de professores para atuarem na área de Letras, com “sólida formação linguístico-pedagógica pautada por princípios éticos e técnico-científicos com capacidade para analisar, compreender e entender o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e de suas Literaturas” (p.9), e também para atuarem em

⁶⁴ Cabe destacar que em 2018 os cursos de Licenciatura desta IES, tiveram propostas pedagógicas híbridas (no sentido da semipresencialidade com 20% de aulas *online*). No caso do Curso de Letras não houve oferta para esta modalidade híbrida passando direto para a proposta do Ensino a Distância em 2019. Na mesma época (2018), aconteciam as negociações e o fechamento do PPGL na IES, mas incorporado ao programa da UFPel. Ainda cabe outra ressalva em relação ao veto desta resolução, dando espaço para um novo documento (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019- Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), sobre o qual pouco ou nada foi discutido, mas mesmo assim foi aprovado por poucos do atual governo.

escolas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, planejando, organizando e “empreendendo atividades como professores facilitadores do desempenho de seus alunos, com a finalidade precípua de aprofundar conhecimentos que possam ser aplicados em outras atividades afins”. Em seguida, o documento apresenta a relação dos objetivos específicos considerando o desenvolvimento das capacidades de:

a) usar adequadamente a língua – objeto de seu estudo – no que se refere à sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais; b) reconhecer e usar adequadamente os diferentes registros da linguagem; c) ter conhecimentos teórico-reflexivos dos componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, léxicos e semânticos da língua; d) exercer e fomentar o senso crítico, a criatividade, a autonomia e o protagonismo; e) compreender os fatos da linguagem com ênfase em sua aplicação a problemas de ensino-aprendizagem; f) compreender criticamente um repertório representativo da Literatura pertinente; g) conhecer o repertório de termos especializados por meio dos quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da Literatura; h) operar, como professor, pesquisador e consultor, no âmbito das diferentes manifestações linguísticas; i) desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, e fomentando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas; j) desenvolver uma atitude investigativo-pedagógica que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área em sua ligação com as necessidades de ensino-aprendizagem; k) apropriar-se de instrumentos que deem continuidade à sua qualificação profissional de forma autônoma. (UCPel, 2016, p. 9)

Em relação aos objetivos propostos, passo a pensar no Currículo do Curso e em como acontece a materialização desta matriz para o cumprimento destes objetivos: por meio do currículo. Problematizo, então, a partir de Veiga-Neto (2002, p. 43), pensando sobre o “currículo como um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza”, no sentido do olhar que levou a equipe de mentores do PPCL a pensar sobre estes objetivos. De que maneira o currículo está implicado em relação a estas escolhas? Algumas pistas seriam dadas a partir do contexto social, da conjuntura nacional e de outros elementos que poderiam interferir para a tomada de decisão. Penso nestas pistas que sugerem a transição e o cruzamento entre o pensamento moderno com o pós-moderno. Nesse rastro, pensando sobre currículo, concordo com Veiga-Neto (2002, p. 45) no sentido de que as mudanças que acontecem no mundo refletem na teorização educacional e sobre o currículo; desse modo, implicando nas escolhas de uma base curricular que

dialoga com todo este movimento do mundo e que atende as normativas específicas da área e as diretrizes curriculares nacionais (DCN).

Na sequência do documento na justificativa para oferta, (UCPel, 2016, p.10) encontra-se que o Curso representa o atendimento de um desejo e de uma necessidade da comunidade locorregional, tendo em vista que o Curso de Letras da IES forma profissionais na área há mais de 50 anos. Até porque “há na região de influência da universidade um déficit de professores em escolas estaduais e municipais” (p.10), bem como, a necessidade de maior apropriação sobre os conhecimentos linguísticos, notadamente em regiões de fronteira, devendo ser desenvolvido e amparado por uma adequada preparação técnico-didático-pedagógica. Justifica-se também que o curso atende a uma demanda de formação em nível superior para professores _ grande parte deles já atuantes nas redes de ensino durante o dia e que, uma vez que o Curso é noturno, sem essa possibilidade, teriam dificuldade de aperfeiçoar seus conhecimentos em nível superior. Neste sentido, “há uma constante exigência de que os professores de Ensino Fundamental e Médio se atualizem, especialmente no que se refere ao ensino de línguas (sobretudo língua materna), sendo, por isso, necessário atender a esta demanda mediante um Curso adequado às características regionais.” (p.10).

Outra justificativa para a oferta que comprova a inserção do Curso na comunidade é o fato de os alunos do Curso de Letras serem beneficiados através do programa de bolsas de iniciação científica do PIBIC/CNPq, da FAPERGS e da própria universidade (BIC), o que une “formação científica à formação pedagógica que constitui sua razão de ser.” (p.10). Consta também que os alunos têm acesso a um acervo bibliográfico em sua área, e a possibilidade de desfrutar de uma vida acadêmica intensa com todos os recursos tecnológicos de que a universidade dispõe. Segundo o projeto é um curso que possibilita ao aluno, a par de se tornar um professor competente, continuar eventualmente seus estudos em sua própria Universidade, tanto em cursos de Pós-Graduação no nível de Especialização como no Mestrado e no Doutorado.

Há a necessidade de capacitar os profissionais na área dos estudos linguísticos e literários no que diz respeito à aplicação do conhecimento produzido no curso à resolução de problemas práticos de ensino-

aprendizagem de língua materna. Torna-se, pois, esse Curso uma decorrência natural da relevância da qualificação de professores. Além disso, está se criando com ele uma oportunidade de democratização responsável das oportunidades de qualificação em nível superior. (UCPel, 2016, p.10)

Como se vê, a existência do Curso de Letras justifica-se, obviamente, pela própria necessidade que a região e o país apresentam de contar com profissionais mais especializados e capazes numa área tão fundamental quanto a que trabalha com língua materna, que é de extrema importância, uma vez que engloba todas as atividades humanas, inclusive as de produção de conhecimento em qualquer área e as de produção de bens, riquezas e valores de qualquer tipo e natureza. Infelizmente, a turma de alunos que participou desta pesquisa teve a oportunidade de bolsas até o quarto semestre (2017), pois, em seguida, a política de bolsas para o Curso de Letras foi suspensa por questões institucionais.

Na sequência do documento do curso “os princípios norteadores e a concepção do curso, encontra-se a

ênfase à formação de acadêmicos como seres humanos caracterizados pelo respeito ao outro, por sua integração e atuação social adequada às necessidades de cada momento histórico, não esmorecendo jamais a sua vontade de procurar e desenvolver o conhecimento e o aperfeiçoamento pedagógico para o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que o caracteriza como educador, ou seja, como um mediador da aprendizagem, capacitado a ajudar na formação da personalidade do educando, tanto no aspecto cognitivo quanto no ético-profissional, para além da formação técnica estrita. (UCPel, 2016, p. 11)

Em relação aos princípios norteadores relaciono com a prática didática sob o viés decolonial quando enxergo esse sujeito licenciando operando no universo pedagógico como um ser plural que respeita e é respeitado e como aquele que “precisa assumir a alteridade como pressuposto ético-político-educativo, sobretudo considerando os sujeitos historicamente marginalizados, oprimidos e subalternizados da sociedade e do sistema educacional, comumente imersos em lógica opressoras, monoculturalistas e instrumentais.” (DIAS; ABREU, 2019, p. 1216)

No que confere ao perfil do egresso (UCPel, 2016, p.16), o aluno deverá apresentar competências e habilidades do Professor de Letras, as quais são

esperadas pelo mercado de trabalho para atuação profissional. Para os interesses desta pesquisa, salientam-se alguns destes comportamentos que o Professor de Letras deverá manifestar, tais como: a) compreender, avaliar e produzir gêneros e tipos textuais variados; b) produzir, ler e comparar, com competência, diferentes linguagens; c) comunicar-se, eficientemente na língua materna, dominando seu uso nas manifestações oral e escrita; d) ler criticamente obras literárias, utilizando-se de pressupostos fornecidos pela teoria e a crítica literárias; e) estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de textos, considerando os contextos históricos e culturais em que se inserem; f) refletir sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; g) dominar os conteúdos básicos do ensino fundamental e médio; h) dominar os métodos e técnicas pedagógicas que permitam a efetivação do processo de ensino/aprendizagem. Percebe-se o perfil do egresso operando com a didática fundamental no sentido da ação do licenciando na trilha da competência técnica e política.

Outro aspecto que parece relevante para este estudo é o entendimento da organização metodológica, que conforme o PPCL o curso privilegia, portanto,

[...] as atividades práticas e reflexivas, bem como a elaboração de projetos voltados para a comunidade, uma vez que as necessidades desta são a diretriz e a razão de ser do Curso. A formação profissional deve contemplar as relações entre o conhecimento teórico e as exigências da prática cotidiana da profissão. Nesse sentido, o Curso deverá oferecer aos alunos oportunidades de exercer e aperfeiçoar seus conhecimentos gerais e específicos, na busca de conhecimento, métodos e técnicas para o melhor atendimento ao seu público, os alunos, e o eficiente desenvolvimento intelectual, o que fará do aluno, um professor, tornando-o apto a lecionar e participar ativamente e com responsabilidade na área de educação. (UCPel, 2016, p.19)

Essa organização remete à compreensão da didática instrumental, da busca pela técnica e pelas exigências que sabemos que cada vez mais são impostas aos professores. Este tempo que vivemos hoje, e se soma ao da pandemia, vem mostrando a necessidade de apropriação, por parte do professor, desta instrumentalização técnica/tecnológica. A escola não será mais a mesma depois que

tudo isso passar; ou o docente se reinventa, buscando alternativas que transformem a prática pedagógica ou estará fadado ao insucesso.

Quanto à estrutura curricular apresentada no PPC do curso encontra-se um total de cinquenta e seis disciplinas, consideradas como: técnicas, pedagógicas, de formação geral e de formação complementar, ao lado de quatro períodos de Estágio Supervisionado, todas integradas e voltadas para fazer que o aluno, ao concluir a carga horária prevista de 2800 horas, receba o diploma de “Licenciado em Letras Portugêses”.

Conforme o projeto do curso, a estrutura curricular permite ao aluno obter conhecimento dos aspectos básicos e complementares da atividade de professor para fundamentar seus estudos e sua atividade profissional. A matrícula é realizada por módulo fechado e a carga horária deve assegurar a realização de atividades de estudo de extensão e de pesquisa, leituras, participação em eventos, atividades práticas e estágio, assim distribuídas: Carga horária teórica/prática de 1800h; Estágio Curricular Supervisionado-ECS de 400h; Atividades Complementares Gerais(ACG) de 200h; Práticas-Educativo-Pedagógicas-PEP de 400h; Carga horária total do Curso de 2800h. Em relação à distribuição e ao conjunto de atividades de ensino e aprendizagem ao longo dos quatro anos segue a Matriz Curricular C491 (versão C492) em anexo, no Apêndice B.

As disciplinas consideradas para a formação pedagógica são: Filosofia da Educação no primeiro semestre; Psicologia da Educação no segundo semestre, Didática e Libras no terceiro semestre e Organização Escolar e Currículo no quarto semestre do curso conforme destaque no quadro da matriz curricular em anexo. Estas componentes curriculares correspondem às disciplinas institucionais de formação pedagógica para os cursos de licenciatura de toda a universidade. São disciplinas que apontam nas trilhas dos fundamentos teóricos para a formação somadas as propostas de atividades práticas. Estas cadeiras são ministradas preferencialmente por professores dos cursos de Pedagogia e de Letras. Quanto à disciplina de Didática, está localizada no terceiro semestre do curso integralizando um total de 60h (divididas em - 30h de conteúdo teórico e 30h de PEP). Esta é uma componente geral de formação pedagógica obrigatória a todos os cursos de licenciatura na IES. Portanto, as turmas ofertadas para esta disciplina são

integradas. Segundo consta na ementa desta cadeira, informada no PPCL, refere-se aos: “Modelos pedagógicos e epistemológicos; processo de planejamento; elementos básicos dos planos educacionais.” (UCPEL, PPCL, 2016, p 24).

Com esta ementa da disciplina, fiquei pensando sobre o que Veiga-Neto (2002) problematiza a respeito das várias teorias de currículo que durante muito tempo, e ainda hoje, se ocupavam mais em dizer “como organizar os conteúdos a serem ensinados (em função dos recursos disponíveis, das diferentes teorias de aprendizagem, dos “níveis” cognitivos dos alunos etc.), do que em problematizar o que deveria ser ensinado.” (p.44). Será que estes conhecimentos seriam suficientes para refletir na formação do Professor de Letras? Até que ponto o currículo do curso teria sido problematizado sobre o que deveria ser ou não trabalhado para a formação inicial neste cenário multicultural? Quais conteúdos, métodos de trabalho e avaliações estariam presentes para eleger este currículo e não outro? Não tenho as respostas, mas este é o currículo e estas são algumas pistas da matriz curricular, da formação inicial que os sujeitos, desta pesquisa integralizaram como aptos a colarem grau como licenciados em Letras-Português no início de 2020.

De volta aos sujeitos desta pesquisa, pergunto: mas e quem são el@s? São acadêmicos de um Curso de Licenciatura que cursaram a disciplina de didática. Estes sujeitos de pesquisa foram da última turma deste currículo, e por esta circunstância, única turma do Curso de Licenciatura em Letras desta universidade comunitária que já tinham sido aprovados na disciplina de Didática. Inicialmente, solicitei ao representante da referida turma – colega de classe – que fizesse contato com o oitavo semestre e convidasse os alunos que quisessem participar da pesquisa. De toda a turma (dos vinte e dois alunos), cinco acadêmicos (as) manifestaram interesse em colaborar. Destes cinco, duas alunas tiveram problemas pessoais e desistiram, e três alunos aceitaram participar das duas fases de coleta de dados, uma individual e a outra em grupo.

Estes três alunos concluíram a Educação Básica no ensino regular público. Os licenciandos são duas alunas e um aluno com bolsa PROUNI de 100%. Uma das jovens tem vinte um anos, natural e mora no município de Cerrito. Conta que escolheu o Curso de Letras por influência paterna, pois o pai cursou Letras. Conta também que sempre gostou da profissão desde criança. Depois acabou se

apaixonando ainda mais. A outra é uma jovem que nasceu em Pelotas, mas sempre morou no interior do município de Cerrito, tem vinte anos. Segundo ela, terminou o ensino médio muito cedo, com dezesseis anos e não escolheu o curso de licenciatura. Fez o ENEM e não sabia o que queria fazer. Entrou sem saber muito do que se tratava. O terceiro participante é um jovem de vinte sete anos, trabalhador, caixa de supermercado, que escolheu ser professor por ser apaixonado pela área da educação. Relata que irá valer-se dessa paixão para ajudar os alunos, principalmente aqueles que são condicionados pelo sistema, que sofrem com uma educação de má qualidade reforçando um quadro de evasão escolar. Acredita que pode mostrar aos alunos que é possível superar o cenário de desigualdade em nosso país por meio da educação.

Os três alunos cursaram a disciplina de didática, mas não lembram do que viram no terceiro semestre do segundo ano do curso. Destaco que fui professora desta turma no segundo semestre com a cadeira para a formação pedagógica de Psicologia da Educação. Resumidamente a disciplina oportunizou a discussão dos aspectos do desenvolvimento humano e os impactos/convergências no processo de ensino aprendizagem.

Iniciei a atividade com o grupo em 2019, na sala do Núcleo de Estudos Pedagógicos na IES e expliquei os objetivos da pesquisa. Em seguida, eles assinaram um termo de consentimento livre esclarecido e tiveram a garantia de que suas identidades seriam preservadas⁶⁵. Após a assinatura do termo, os alunos, na primeira fase, atenderam às etapas de visualização de um vídeo, leitura de um texto e discussão em grupo. Na segunda fase responderam em grupo a três questões norteadoras. Para a obtenção das entrevistas, foi utilizado o gravador do celular para captar o áudio.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas:

- a) Criação de um grupo no Whatsapp para facilitar os passos a serem realizados:
 - i) assistir a um vídeo do programa Diálogos da UNB⁶⁶;

⁶⁵ Combinamos em reunião que a identificação seria preservada com a indicação das iniciais dos nomes J, D e M.

⁶⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws. Acesso em: 15 jun. 2019.

ii) ler o texto “ O que é uma educação decolonial?”(OLIVEIRA, 2016)

iii) discussão com o grupo.

b) Entrevista Individual.

c) Entrevista em grupo, na qual busquei rever e compreender a constituição das subjetividades, do ser docente, por meio de entrevista narrativa sobre as seguintes questões geradoras:

i) Como vê a tua formação como professor?

ii) Como pensas a didática?

iii) Na tua opinião como seria uma prática pedagógica inovadora de vanguarda?

O passo de assistir ao vídeo serviu como material contextualizador, uma introdução ao tema. Como auxílio à produção visual, foi proposta a leitura do texto de Oliveira (2016), buscando fazer com que os sujeitos de pesquisa aproximassem seus fazeres pedagógicos das conceituações do autor. As discussões proporcionaram um espaço de troca de vivências e de ideias, o que possibilitou articular o suporte teórico do vídeo e do texto às práticas que alguns dos alunos possuíam.

Na entrevista individual, busquei compreender, na opinião dos sujeitos pesquisados, como seria uma didática capaz de viabilizar uma perspectiva da decolonialidade. Na entrevista em grupo, busquei também compreender como veem sua formação docente em relação ao papel da didática e de uma prática pedagógica entendida como “outra”.

A coleta de dados deu-se através de entrevista narrativa ⁶⁷(BASTOS; SANTOS, 2013, p. 21), que buscou investigar a prática pedagógica dos acadêmicos em relação ao entendimento de uma didática como alternativa para viabilizar a decolonialidade. Foi realizada a gravação das produções para análise posterior, cuja transcrição permitiu a utilização do modelo conhecido como análise de narrativa, que

Entrevista concedida por Ailton Krenak ao programa Diálogos: desafios para a decolonialidade da UNB. O artista indígena Jaider Esbell conversa com Ailton Krenak, líder indígena e escritor, considerado uma das maiores lideranças indígenas do Brasil. No programa eles conversam sobre como é possível romper com a força da cultura colonialista.

⁶⁷ É entendida a partir do interesse de Bastos como a “prática da entrevista como lócus de geração de dados” (BASTOS; SANTOS, 2013, p.11)

se caracteriza pelo “uso de histórias como dados” (PAIVA, 2019, p. 88), a fim de investigar o processo de formação e de constituição do sujeito profissional que se revela nestas histórias contadas e vividas, nestas identidades, nestes corpos em movimento.

Dentre as abordagens do pensamento da didática, os estudos de Candau e Oliveira (2010), Veiga-Neto (1996, 2005) Veiga-Neto e Lopes (2010), Walsh (2013) e outros colaboram com as perspectivas para pensar a didática sob o viés não-normativo e decolonial, ao sugerirem a compreensão de movimento e de não estagnação do conhecimento. Argumento, com base nas ideias dos referidos autores, que há possibilidades de relacionar a didática dentro de uma perspectiva da decolonialidade para defender uma prática pedagógica insurgente.

Sendo assim, ao utilizar um grupo de universitários como sujeitos desta pesquisa, busquei problematizar como são percebidos por estes sujeitos os efeitos da experiência didático-pedagógica⁶⁸ nas suas formações docentes.

A continuidade da pesquisa aconteceu com a análise das entrevistas⁶⁹ e, logo em seguida, fez-se a leitura dos dados, organizando-os em grupos de falas significativas, os rastros narrativos individual e em grupo a partir de eixos temáticos - didática; formação docente e prática pedagógica insurgente - constituindo as bases que foram ao encontro das análises. A partir destas, foi possível encontrar os rastros, as trilhas para fundamentar e interpretar segundo fundamentos teóricos estudados até então.

Os rastros/construtos apontados nas entrevistas narrativas compuseram o cerne desta pesquisa. Para dar prosseguimento a este estudo, refletindo atentamente sobre as entrevistas, busquei os efeitos de sentido que a didática produz no processo de autoformação acadêmica.

⁶⁸ Experiência/vivência didático-pedagógica refere-se aos saberes que são aprendidos e ensinados com o propósito da aplicabilidade do que foi apreendido no curso de formação no sentido da unidade teoria com a prática.

⁶⁹ Serão utilizadas e adaptadas às convenções de transcrição apresentadas por Bastos e Santos (2013, p. 203) utilizando a significação de símbolos como: pausa não medida ...; micropausa (.); entoação descendente, sinalizando finalização; duração mais longa do alongamento da vogal; sublinhado – ênfase de volume; MAIÚSCULA para fala alta; () fala não compreendida- transcrição impossível; hh para risos ou aspirações audíveis; [] fala sobreposta; [...] continuidade da fala.

6.2 RASTROS DAS NARRATIVAS

Os rastros das narrativas estão organizados em dois momentos conforme o andamento da pesquisa: um primeiro momento de entrevistas individuais e, em seguida, as entrevistas em grupo. Nestes rastros, é possível perceber o quanto a virada linguística contribuiu para compreender a indispensabilidade da linguagem na construção político-sócio-cultural, pois não há construção de sentido fora da linguagem, muito menos antes dela, já que a linguagem é que produz significados. Desta feita, inicialmente, apresento a análise das entrevistas narrativas sobre a questão norteadora: como seria uma didática capaz de viabilizar uma perspectiva da decolonialidade? Quero esclarecer que essa questão passa a compor a pesquisa pelos estudos que vão sendo realizados ao longo destes dois anos de curso na UFPel e que me mobilizaram a pensar e problematizar a didática como fomento de uma prática educativa inovadora de vanguarda/insurgente a partir dos rastros narrativos dos sujeitos de pesquisa a partir do viés decolonial.

Cabe retomar a utilização do termo “decolonial”, que remete a “uma práxis baseada na insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa [...] onde o termo insurgir representa a criação e construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento” (OLIVEIRA, 2016; p.37). A decolonialidade pode ser utilizada como “uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25). Nesta perspectiva e para análise da pesquisa, a intenção é problematizar a didática como possibilidade de um saber fazer docente decolonial, crítico e criativo.

A educação, ao ser observada como “uma pedagogia concebida como política cultural” (OLIVEIRA, 2016, p.37), requer não apenas a apresentação de alternativas, mas, principalmente, a proposição de questionamentos que conduzam à reflexão. Com isso, problematizo a partir das seguintes perguntas: de que maneira a didática e seu reflexo no saber e fazer docente podem facultar uma prática pedagógica decolonial? Como a didática vem produzindo discursos, narrativas, e estas constituindo identidades? É possível redimensionar a própria prática

pedagógica tradicional e repensar a didática prescritiva, normativa rumo ao movimento complexo/cambiante entre o pensar e o fazer? Seria possível pensar numa didática não normativa, decolonial, pós-didática?

Como dito anteriormente, este estudo se coloca na posição de fazer perguntas e provocar reflexões e não, simplesmente, criar uma receita de verdades. Conforme afirma Veiga-Neto (1996), nos centramos no sentido de que esta “será uma reflexão inacabada, uma reflexão que não coloca ponto final em nada, mas que, mesmo dando algumas respostas, cria muitas outras perguntas. Um dos meus interesses é exatamente esse: dar algumas respostas e criar outras perguntas” (VEIGA-NETO, 1996, p. 163).

Com as palavras de Veiga-Neto, busquei um viés para relacionar a didática e a atividade docente com a Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar/Transgressiva, com base no destaque de Pennycook (2006) de que a LA Transgressiva vai além dos limites normativos, pois procura imaginar outras formas de atravessar fronteiras, de quebrar regras numa posição reflexiva sobre o quê e o porquê atravessa e sobre os modos de pensar sobre o uso da linguagem. E com base em Fabrício, ressalto que a linguagem implica em “um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (2006, p.48).

Neste sentido, as diferentes sustentações e práticas sociais presentes nos olhares docentes se fabricam na realização dos atravessamentos de campos diversos para, enfim, constituir a prática da didática, bem como ocorre à LA Indisciplinar. Esta última “precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades” (MOITA LOPES, 2006, p.96). A realização de tal feito promove uma área mestiça, antidisciplinar e/ou indisciplinar, como ocorre com a didática. “Caso contrário, continuaremos a focalizar a linguagem e quem a usa em um vácuo social, sem vida cultural, histórica e política” (MOITA LOPES, 2004, p.164).

Percebo a didática “outra” na relação com a LA Transgressiva, pois as duas vertentes teóricas sinalizam pensar de outro modo, numa posição reflexiva, por

imaginar outras formas de atravessar fronteiras e, como já dito, sobre os modos de pensar o uso da linguagem. Além desta sinalização posso apontar o quanto à linguagem está atrelada à noção de narrativa entendida como prática social, local e não neutra para a (re)construção identitária. Nesse sentido, as identidades são construídas por meio da linguagem, a partir das narrativas que contamos e que nos revelam nas diferentes expressões de vida.

Portanto, as análises dos rastros narrativos estão organizadas de forma a dialogar com a questão de pesquisa, com as hipóteses e com os objetivos previstos para este estudo, que se constituíram a partir das questões norteadoras, que se organizaram em eixos - a didática, a formação de professores e a prática pedagógica insurgente - construídos a partir destes rastros narrativos.

Vale lembrar que busco responder/problematizar a questão de pesquisa: Como a didática pode facultar/fomentar uma prática pedagógica de vanguarda/insurgente? E, por meio dela, tomo como hipóteses: a) a prática pedagógica insurgente aponta para a reflexão/aplicabilidade de uma didática não prescritiva, não normativa, pós-moderna (no sentido de “pensar de outro modo”); b) a didática não normativa apresenta a possibilidade de os sujeitos de pesquisa internalizarem um processo reflexivo e criativo; c) o licenciando, por meio dos diálogos entre didática e formação de professores, constitui/constrói sua identidade docente. Então, para fins de encaminhamento do que foi pretendido, e considerando a questão de pesquisa e as hipóteses apontadas, propus os seguintes objetivos específicos: a) analisar as performances narrativas dos corpos em movimento (licenciandos) no contexto da didática; b) problematizar a didática como possibilidade de um saber fazer docente “dessilenciado”; em outras palavras, reflexivo e criativo.

Com efeito, registro que este foi um estudo situado, localizado e pontual, com um grupo de licenciandos. No decorrer das atividades e dos estudos com o grupo, surge a possibilidade de pensar e refletir sobre esta didática sob o viés decolonial. Em nenhum momento do curso de formação inicial os alunos tiveram contato com a terminologia da decolonialidade, ainda que tenham tido discussões epistemológicas correlatas. Portanto, é a partir destas considerações que aponto para uma didática não normativa, pós-didática, decolonial e insurgente.

A fim de buscar maior objetividade na apresentação dos rastros narrativos, optei por compilar as principais falas dos licenciandos e omiti as intervenções da pesquisadora. As transcrições na íntegra encontram-se nos apêndices C e D. Inicialmente, tomo a didática sob o viés decolonial buscando nas narrativas individuais elementos que dialoguem com essa ideia da didática capaz de viabilizar uma perspectiva da decolonialidade e ao mesmo tempo observo que a didática aponta um olhar outro para a prática pedagógica de vanguarda/ insurgente. Em seguida, passo para os rastros das narrativas em grupo nas quais verifica-se as posições dos participantes nas relações entre a didática, a formação de professores e a prática pedagógica.

6.2.1 Rastros das narrativas individuais

Nestes primeiros rastros, apresento os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos na ordem das entrevistas individuais. Com estas entrevistas, busquei compreender o entendimento, a opinião dos licenciandos sobre como seria uma didática capaz de viabilizar uma perspectiva da decolonialidade. A partir dos rastros deixados percebi, no desenvolvimento deste pensamento, que há possibilidades de relacionar a didática dentro de uma concepção da decolonialidade para defender uma prática pedagógica insurgente⁷⁰.

Estes rastros das narrativas individuais compõem o primeiro momento do estudo e também o eixo temático de análise da Didática. Este eixo será retomado no segundo momento da pesquisa nos rastros das narrativas em grupo. Nestes rastros do grupo, a intenção foi retomar o entendimento que os acadêmicos têm da didática mais geral e com os demais eixos.

⁷⁰ Percebo ao longo dos estudos realizados que o sentido para as ideias de vanguarda e inovação seriam substituídas por ideias de insurgir e insurgente. Portanto, a ideia que capturo para “insurgente” é no sentido de insurgir e de fazer diferente, de outra forma do estabelecido. É também criação e criticidade do fazer a prática pedagógica. Apreendo este termo a partir do sentido expresso por Walsh, Oliveira e Candau (2018) para pensar uma educação outra e nos dois últimos eventos do EndiPE de 2018 e 2020. Candau(2016, p. 807) defende que experiências “insurgentes” são aquelas que apontam para outros paradigmas educacionais, para outras formas de organizar o currículo, os espaços e tempos, o trabalho docente por meio da ênfase às práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, entre outros.

Para iniciar as atividades os alunos atenderam às etapas de visualização do vídeo, leitura do texto, discussão grupal e por último a entrevista individual. Na visualização do vídeo, a intenção foi dar a conhecer sobre alguns desafios da decolonialidade gerados pelo colonialismo nas falas do indígena Jaider Esbell em conversa com o líder indígena, jornalista, ambientalista e escritor Ailton Krenak. Para a leitura do texto, o objetivo foi de ampliar as ideias tratadas na entrevista do vídeo com a educação decolonial. Por fim, fizemos um bate papo sobre as principais ideias tratadas no vídeo e no texto, para em seguida passar para as entrevistas narrativas que constituíram rastros.

A seguir, os excertos das entrevistas narrativas/rastros narrativos que mais chamaram atenção: A questão norteadora foi: *como seria uma didática capaz de viabilizar a decolonialidade?* Para que pudessem argumentar sobre essa questão, fizemos algumas discussões sobre o que seria uma educação decolonial. A intenção foi provocá-los a pensar sobre as contribuições do viés da decolonialidade para o campo da pedagogia. Uma educação decolonial valoriza os sujeitos negados e invisibilizados. Coloca em questão a racionalidade moderna que está mergulhada em todos os campos da sociedade inclusive na Educação. Sabemos o quanto o cenário educacional está sob o jugo da colonialidade pedagógica no sentido da “negação das pedagogias que não estão incluídas no padrão de poder/saber das ciências educacionais modernas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p. 1), consequentemente, invisibilizando outros conhecimentos. E foi neste sentido provocador para a reflexão e ação que apresento os rastros narrativos deste primeiro momento do estudo, conforme segue:

Excerto 1- Licencianda M

Aluna M: “Pensando no ensino de Literatura(.) geralmente a gente só fala de escritores homens brancos(.) a gente não fala sobre escritoras mulheres (.)no máximo Clarice Lispector(.) e negros também não... eu acho que eu puxaria muito para esse lado... e também, por exemplo(.) a gente vive na América Latina e a gente só vê(.) de Literatura Latina (.)a Literatura Brasileira mesmo né... eu não faço nem ideia [...] de outros escritores latinos [...] eu acho que eu tentaria buscar esses

autores que são invisibilizados... para que o aluno possa talvez se sentir identificado(.) porque a gente não trabalha isso também(.) a identificação. A mulher(.) por exemplo, ela pode não se identificar com todos esses escritores(.) com todas as obras que eu estou trazendo porque elas são majoritariamente masculinas. Então, eu nunca tinha ouvido falar: da decolonialidade ... Mas meio que(.) eu já sabia o que era(.) não sei:: eu só não sabia o nome... até porque:: no Curso de Letras a gente geralmente:: os professores(.) valorizam muito esse tipo de atividade, por exemplo, que a gente puxe, mais para esse lado, que eu não sei explicar... Mas geralmente eles valorizam muito isto, por exemplo, ontem a gente teve(.) que falar um pouco sobre machismo:: e(.) montar uma atividade, que seria feita dentro da sala de aula, teoricamente né(.) que falasse sobre o machismo:: e tal...da masculinidade tóxica(.) e trabalhar isso com os guris também, não só com as gurias(.) e montar atividades sobre isso, então a gente meio que já trabalha isso ...só não sabia o termo...

No trecho acima, M responde a questão norteadora de *como seria uma didática capaz de viabilizar a decolonialidade?* Argumenta a partir da vivência em sua formação inicial quando destaca que puxaria, para o que ela mesmo diz, gostar mais, o ensino de Literatura, e faz uma constatação importante que reforça o quanto a colonialidade pedagógica está presente nesta formação. Em outro aspecto narrado por M, percebo um exemplo da geopolítica do conhecimento⁷¹ no que se refere à escolha do conteúdo curricular pelo curso de Licenciatura em Letras dos elencos da Literatura Clássica em detrimento de outros saberes latinos. Com isso, verifico a relação presente com o pensamento eurocêntrico focado em verdades da ciência moderna, que vai além da centralidade econômico-política e de forças, pois ‘esquece’ também as diferenças de gênero, de raça, dos não-europeus, das epistemologias do sul; impondo de forma subliminar, muitas vezes, esses apagamentos citados. Conforme a referência de Oliveira & Candau (2010, p.24) a decolonialidade possui como meta “a reconstrução radical do ser, do poder e do

⁷¹ A Geopolítica do conhecimento é tratado por Oliveira & Candau(2010,p. 23) como “a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”.

saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25); isso se nota quando M menciona que *“eu acho que eu tentaria buscar esses autores que são invisibilizados... para que o aluno possa talvez se sentir identificado(.) porque a gente não trabalha isso também(.) a identificação”*.

Por conseguinte, M traz questões importantes para trabalhar a didática sob o viés decolonial, pois no momento em que para e reflete sobre a Literatura Latina e as invisibilidades dos negros, das mulheres, e os apagamentos, está pensando na linha de uma didática sob o viés decolonial. Um outro exemplo da reflexão de M a respeito da didática decolonial se dá em relação ao domínio dos homens sobre as mulheres: *“A mulher(.) por exemplo, ela pode não se identificar com todos esses escritores(.) com todas as obras que eu estou trazendo porque elas são majoritariamente masculinas.”* M também faz uma referência sobre a masculinidade tóxica, que consiste em um outro viés perverso do masculino, impondo um padrão de comportamento desejável/esperado pelos padrões normativos machistas.

Com efeito, chamo atenção e me inspiro em Alves no rastro da questão de gênero e da diferença⁷², em especial naquelas noções de gênero limitantes e discriminatórias que ainda hoje são demandas que desestabilizam, principalmente, uma racionalidade moderna, pois são corpos que representam as diferenças e desacomodam padrões eurocêtricos, normativos com “as imposições da heteronormatividade” (2019, p.78). Em seguida passo para os rastros narrativos da acadêmica D.

Excerto 2- Licencianda D

Aluna D: “Eu penso que se eu fosse trabalhar (.) eu buscaria bastante trabalhar com discussões em sala de aula [...] porque às vezes eles não têm noção sobre temas como religiosidade, cultura, variantes da língua, por exemplo. [...] Na religiosidade(.) por exemplo, quando os portugueses chegaram aqui(.) os povos indígenas tinham sua religiosidade e sua cultura(.) e hoje a gente não vê nada disso. Está(.) tipo,

⁷² O termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou convivência, e o termo ‘diferença’ é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. (MISKOLCI, 2017, p. 15)

completamente apagado para quem não é indígena. Então acredito que seria bem importante trabalhar isso com os alunos todos. Eu achei esse termo bem interessante porque muitas vezes o outro não é dito... e o outro tem que ser dito.”

D responde a questão norteadora de *como seria uma didática capaz de viabilizar a decolonialidade?* se posicionando, tomando o lugar como professora, argumentando que levaria as discussões sobre a decolonialidade para dentro da sala de aula, como por exemplo o contexto indígena e suas representações. Na fala da acadêmica, a sinalização é para a Escola de Educação Básica na ausência do currículo escolar destes conhecimentos “esquecidos”, ou simplesmente marcados por aspectos eurocêntricos. Como exemplo, cita a História do Brasil a partir dos europeus. A própria educação brasileira está marcada pelos moldes eurocêntricos. Cabe fazer um adendo que o “advento dos estudos culturais vem nos últimos anos questionando esses padrões eurocêntricos” (SOUZA; PAIXÃO, 2014, p.1) possibilitando outros olhares. Com estes estudos, entendo que se problematiza e se coloca em questão essas marcas eurocêntricas na linha da resistência e da insurgência do conhecimento decolonial.

No que diz respeito ao olhar de Oliveira & Candau (2010), de que a decolonialidade possui como meta “a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (p. 25), a aluna D perfaz esse caminho ao narrar que *“na religiosidade (.) por exemplo, quando os portugueses chegaram aqui(.)os povos indígenas tinham sua religiosidade e sua cultura(.) e hoje a gente não vê nada disso. Está (.) tipo, completamente apagado para quem não é indígena”*. D faz considerações importantes, que evocam pensar sobre os apagamentos na direção do pensamento decolonial considerando a reconstrução do “ser, do poder e do saber”, conforme dito pelos pesquisadores (2010) como sendo a meta da decolonialidade. Passo em seguida para os rastros narrativos do acadêmico J.

Excerto 3- Licenciando J

Aluno J: “uma didática capaz de fazer possível a decolonialidade? [...] uma didática não normativa. [...] é eu ver os pequenos detalhes que eu posso mudar na minha

sala de aula mudar onde estou ensinando(.) e fazer com que isso se torne decolonial(.)...então, eu posso ter um livro e ser decolonial com ele:: eu acredito que o que transforma(.) o que faz a decolonialidade(.) é o professor, é o educador, é quem tá ali na sala de aula.

Hum não é que(.) tipo:: o que eu entendi(.) o que eu acredito que seja decolonialidade(.) é tu ver algo errado:: tu denunciar(.) não só ficar vendo assim assistindo sendo pacífico quanto a isso(.) é tu ser ativo:: vai lá e tu muda isso(.) e eu acho que isso que eu tento fazer todos os dias é mudar aquilo que eu sei que dá para melhorar...

J responde, assim como as colegas de classe, a questão norteadora de como *seria uma didática capaz de viabilizar a decolonialidade?* problematizando por meio de outra pergunta *uma didática capaz de fazer possível a decolonialidade?* De imediato, associo o que foi dito por J com a proposta de leitura apresentada para esta pesquisa: O que é uma educação decolonial? de Oliveira (2016), no entendimento que “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica”. Com isso, percebo a relação feita por J na linha de refletir sobre as amarras coloniais e constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. Neste sentido, ele aponta para o fazer docente como uma responsabilidade na luta por uma “didática não normativa” que esteja vinculada a uma educação decolonial, como bem trata Oliveira (2016, p.3): o que “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas”.

Associo ainda com a fala de Oliveira (2016) nos rastros narrativos apresentado por J: *“é tu ver algo errado:: tu denunciar(.) não só ficar vendo assim assistindo sendo pacífico quanto a isso(.) é tu ser ativo:: vai lá e tu muda isso(.) e eu acho que isso que eu tento fazer todos os dias é mudar aquilo que eu sei que dá para melhorar...”* Vejo na fala de J o quanto ele expressa a necessidade de mudança do que acredita estar incorreto, e também sinaliza um fazer pedagógico em sintonia com a fala de Franco e Pimenta (2016, p. 541): “o educador deve ajudar

os alunos a questionar sua realidade, problematizá-la e tornar visível o que antes estava oculto, desenvolvendo novos conhecimentos sobre ela.”

Entendo que os informantes demonstraram conhecer alguns dos fundamentos do pensamento decolonial⁷³, indo ao encontro da proposição já mencionada por Oliveira, de que a decolonialidade é “uma práxis baseada na insurgência educativa propositiva - portanto não somente denunciativa” (2016, p.37). Ao não se colocarem apenas na posição de denunciadores das ações, mas sim como sujeitos que denunciam e propõem condutas autoformativas, o que pode ser observado nos trechos *“eu acho que eu puxaria muito para esse lado”*, no caso da aluna M, e na narrativa da aluna D em *“eu penso que se eu fosse trabalhar (.) eu buscaria bastante trabalhar com discussões em sala de aula”* e *“eu achei esse termo bem interessante porque muitas vezes o outro não é dito... e o outro tem que ser dito”*. Assim como J, que acredita na possibilidade de mudança *“ver algo errado:: tu denunciar (.) não só ficar vendo assim assistindo sendo pacífico quanto a isso(.)”*.

Em seguida, passo para os rastros das narrativas em grupo que possibilitaram dar sequência aos estudos problematizando sobre a didática e suas relações com a formação docente e com a prática pedagógica de vanguarda/insurgente.

6.2.2 Rastros das narrativas em grupo

No segundo momento da pesquisa, busquei entender sobre como os acadêmicos percebem sua formação como professores; como pensam sobre a didática e o que seria para el@s uma prática pedagógica de vanguarda/ insurgente. Para isso, capturo como eixos temáticos: a) formação docente; b) didática; c) prática pedagógica.

⁷³ Pensar sobre os fundamentos/pensamentos da decolonialidade é entender que “a intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. ” (COLAÇO, 2012, p. 8) busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. (p.3). Implica também ver o que não é visto, bem como o sentido de uma educação decolonial/ intercultural que “parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos- saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça-social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1)

Nestes rastros das narrativas, apresento os efeitos de sentido produzidos pelos participantes na ordem das entrevistas em grupo organizadas pelas narrativas consideradas por mim mais significativas. A partir destes lugares de fala, foi possível encontrar outros rastros para fundamentar e interpretar segundo as bases teóricas estudadas até então, e que compuseram parte desta pesquisa. Nesta entrevista em grupo, busquei também compreender como veem sua formação docente em relação ao papel da didática e de uma prática pedagógica entendida como outra. Com isso, foi possível perceber o processo de formação e de constituição do sujeito profissional que se revela nestas histórias contadas e vividas, nestas identidades, nestes corpos em movimento dos licenciandos do Curso de Letras. Estes rastros das narrativas em grupo estão em sintonia com as entrevistas individuais que compuseram os eixos de análise da Didática retomados neste segundo momento da pesquisa com a percepção mais geral por parte dos licenciandos e na articulação com os outros dois eixos. Os discursos que são produzidos dentro e fora dos bancos da universidade apontam para a construção destas subjetividades, como veremos a seguir nos excertos das entrevistas narrativas que mais chamaram atenção. Sublinho aqui que as questões norteadoras possibilitaram eleger os eixos temáticos desta tese como já referido anteriormente.

A primeira questão norteadora para este segundo momento da pesquisa narrativa foi: *Como vês a tua formação como professor?* Para essa questão agrupou-se o segundo eixo temático, a Formação Docente. A intenção foi refletir sobre as performances identitárias destes alunos como reflexo da formação e das propostas formativas vivenciadas pelas experiências didático-pedagógicas promovidas ao longo do curso de formação dos sujeitos de pesquisa.

A segunda questão norteadora foi: *Como pensas a didática?* Essa questão se articula ao eixo de análise sobre a Didática. A ideia, aqui, foi analisar a compreensão mais geral dos sujeitos de pesquisa sobre as questões oriundas dos conhecimentos da didática trabalhados no curso de formação inicial e na constituição das subjetividades do profissional professor.

A terceira questão norteadora da pesquisa narrativa foi: *Como seria uma prática pedagógica inovadora de vanguarda?* Para essa questão, agrupou-se o terceiro eixo temático: Prática Pedagógica. Na verdade, os estudos pontuais e

localizados com estes alunos possibilitaram apontar algumas ideias referidas pelos acadêmicos que dialogam, neste momento, com ideias de insurgência, de busca de alternativas para atender a sala de aula. Para tanto, a proposta foi que o grupo respondesse na perspectiva das performances identitárias percorridas no Curso de Licenciatura em Letras. A partir do que é narrado pelos licenciandos, eles revelam a construção/constituição de uma performance identitária em seu processo de subjetivação.

Passo para o excerto 4, que se insere no eixo temático sobre a formação docente e problematizo: quais são os rastros narrativos que se apresentam nas performances dos licenciandos? Para pensar sobre isso, eles responderam à questão: *Como vê a tua formação como professor?*

Excerto 4- Formação Docente

J: *Grandioso...(.) tu não nasce professor tu te transforma num(.) e eu acredito que eu me transformei em um professor muito melhor do que um dia imaginei se(.) eu entrei para a faculdade com uma visão totalmente absurda que olho hoje e digo gente eu era assim (.) e hoje eu vejo que eu sou cabeça aberta(.) eu sou reflexivo eu sou menos preconceituoso e preconceito eu não digo preconceito de raça é preconceito de tudo em geral é aquela coisa que vamos ver o que tá acontecendo aqui depois dá um parecer(.) e também é tu saber dar a tua opinião sem criticar (.) quando tem que ser sabe porque às vezes tu dá a tua opinião e parece que tu tá impondo porque aquilo é regra porque é o formado ou porque tu é o professor.*

M: *Até porque tem que ouvir muito teu aluno na tua profissão...*

D: *A gente era muito cabeça fechada.*

M: *É tipo lá do interior e tal [...] ainda mora (.)...a gente só tinha contato com pessoas de lá e lá as pessoas têm uma mentalidade mais fechada (.) e ... quando a gente entrou no curso aqui meio que depois que a gente começou a cursar letras eu senti...*

D: *A gente evoluiu muito*

M: *Porque a gente tem muita discussão (.) na sala de aula. Com assuntos assim mais polêmicos...*

D: E a gente espera também eu e a M ... que consiga passar um pouco ... que vê na faculdade do estilo de aula de... discutir com teu aluno(.) porque tu quer também... de levar para sala de aula ... Porque a gente não tinha isso. Eu sempre nos estágios tento fazer isso...

J: Ser bem didático.

D: É e levar para aguçar a criticidade do aluno(.) porque a gente não tinha isso no ensino médio(.) não tinha isso.

Para os rastros narrativos em grupo do eixo temático formação docente, a proposta foi que o grupo respondesse à questão norteadora: *Como vês a tua formação como professor?* Nas respostas enunciadas pelos licenciandos chama atenção o quanto atribuem as mudanças ocorridas em seus comportamentos, identidades/ subjetividades ao processo de formação docente. Como exemplo, J refere que: *“eu entrei para a faculdade com uma visão totalmente absurda que olho hoje e digo gente eu era assim (.) e hoje eu vejo que eu sou cabeça aberta (.) eu sou reflexivo.”* Já as acadêmicas acreditam que o fato de serem do interior da região sul e vindo para a cidade de Pelotas cursar Letras teria sido um grande divisor de águas na vida delas conforme as falas: *“D: A gente era muito cabeça fechada M: É tipo lá do interior e tal [...] ainda mora (.) a gente só tinha contato com pessoas de lá e lá as pessoas têm uma mentalidade mais fechada (.) e ... quando a gente entrou no curso aqui meio que depois que a gente começou a cursar letras eu senti... D: A gente evoluiu muito.”*

Outra questão trazida pelos licenciandos que sugere os processos identitários no contexto de formação inicial estão nos rastros narrativos do grupo na constituição do fazer e do saber “ser docente”, do que acreditam que devem levar para a sala de aula: *M: ...tem muita discussão assim na sala de aula. Com assuntos assim mais polêmicos... D: ...que vê na faculdade do estilo de aula de... discutir com teu aluno; J: Ser bem didático. D: aguçar a criticidade do aluno.* Como se percebe, a formação inicial dos licenciandos compõem um conjunto de experiências/ vivências que vão constituindo subjetividades, performando os corpos em movimento do ser professor. Ou seja, Fabricio e Bastos (2009) reforçam que os processos identitários[...] são tantos quantos forem os contextos nos quais os indivíduos se encontram imersos,

influenciando-os e sendo influenciados[...] (p.41). Como se vê as identidades são fluidas, plurais, são “processos dinâmicos, históricos, em contínuo movimento.” (CANDAU, 2016, p.812) Desse modo, concordo com a posição de Velasques (2013) no que refere à constituição docente pois fazemos

o que fazemos em sala de aula porque fomos constituídos, em meio a uma trama discursiva polifônica, muitas vezes contraditória, sendo sujeitos constituídos e posicionados discursivamente, estando em constante construção. Somos professores, mas também alunos, filhos, pais, homens, mulheres, etc. Nossa constituição como professores parece depender desta união de saberes das experiências práticas e saberes teóricos, os quais serão balanceados por cada professora em formação a fim de constituir sua própria maneira de portar-se em sala de aula. (VELASQUES, 2013, p. 141)

Com isso, a formação docente carrega as marcas, os rastros da formação inicial no que se refere à unidade dos saberes teóricos com os práticos, reverberando nas identidades, na concretização do ensino na sala de aula. Os licenciandos responderam à pergunta como tu te vêes como professor, basicamente apontando para a importância de trabalhar a criticidade dos educandos a partir de suas trilhas/ tramas discursivas e do que aprenderam no Curso de Letras. J chama atenção para a expressão *‘que ninguém nasce professor’*⁷⁴ e sim se transforma em um. Acredita que se tornou um professor, sugerindo que essa identidade foi constituída ao longo da formação inicial. Ainda reforço o que está dito por J, com as palavras de Nóvoa (2019, p. 9), pois “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.” Para M, o ser professor significa dialogar com os discentes, e ele salienta o quanto é importante ouvi-los. M e D apontam o fato de serem do interior e de conviverem com pessoas muito conservadoras *‘a gente era muito cabeça fechada’* e que, acreditam, que depois de cursar Letras tornaram-se mais reflexivas, abertas e críticas.

Vejo, com isso, a formação docente nesses lugares de fala no quanto as experiências de vida e a atuação no mundo podem interferir na (re)constituição das

⁷⁴Acredito que J tenha feito relação da frase com essa afirmação de Simone de Beauvoir: [...] “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. A célebre frase que abre o segundo volume de *O segundo sexo*, de 1949, sintetiza as teses apresentadas por Simone de Beauvoir nas mais de 900 páginas de um estudo fascinante sobre a condição feminina. Disponível em: <https://app.estuda.com/questoes/?id=987450#:~:text=%E2%80%9CNingu%C3%A9m%20nasce%20mulher%3A%20torna%2D,fascinante%20sobre%20a%20condi%C3%A7%C3%A3o%20feminina>. Acesso em: 02 nov. 2020.

identidades/subjetividades docentes. Colaboram com essa ideia Medeiros e Aguiar (2015, p. 124), para quem

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe trocas, interações sociais e individuais, experiências e trajetórias, um sem fim de relações. Ter contato ao modo como cada sujeito se forma é ter em conta a especificidade de sua história de vida e, sobretudo, o modo singular como atua no mundo. Os percursos de formação são, assim, percursos de vida, de histórias, de experiências e de afirmações dos sujeitos com os contextos dos quais são parte.

Os percursos de formação são percursos de vida e não se esgotam com a conclusão do curso, pois vamos nos (re)constituindo profissionais conforme o rastro referido por J, e também corrobora Nóvoa (2016)⁷⁵ que “nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional.”. Ou seja, formar um docente é encaminhá-lo para que aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional professor. Desse modo, foi possível com estes rastros narrativos do grupo refletir sobre as performances identitárias como reflexo da formação e das propostas/ estratégias formativas vivenciadas pelas experiências didático-pedagógicas promovidas ao longo do curso de formação destes sujeitos de pesquisa. Vale lembrar, como já comentado, que é através do ato de narrar como ação e como performance que “construímos os significados sobre quem somos. ” (FREITAS; MOITA LOPES, 2017, p. 308). E é nesse sentido que os licenciandos desta pesquisa se assentam sobre suas identidades em seus corpos em movimento.

Na sequência, retomo aqui o primeiro eixo sobre a Didática, agora mais focada na compreensão geral dos sujeitos de pesquisa, com a intenção de problematizar e entender as questões oriundas à compreensão da didática na constituição do profissional professor, nos processos investigativos em que sujeitos de linguagem performam suas identidades.

⁷⁵ Informação na página inicial do IFSUL/Fluminense: Diretoria de Ensino Superior das Licenciaturas. entrevista concedida à Revista Educação, publicada em 08 de novembro de 2016 no site da revista e reproduzida, em 30 de janeiro último, no site da Revista Forproll Disponível em: <http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/news/formacao-docente-por-antonio-novoa>. Acesso em: 14 out.2020.

Passo, então, para o excerto 5, do eixo temático Didática e problematizo: quais são os rastros narrativos que se apresentam nas performances dos licenciandos ao responder: *Como pensas a didática?*

Excerto 5- Didática

J: *A didática é tudo por meio dela que a aula se realiza (.) dependendo da didática eu acredito que a didática é um produto que tu tá vendendo(.) se tu vender mal aquela didática ninguém vai comprar o produto:: agora e se tu mostrar aquela didática de uma forma muito atrativa(.) todo mundo vai querer a tua aula então (.) é como eu disse uma vez tu é um vendedor(.) tu tá vendendo aula e o crucial é a tua aula(.) se tu for um péssimo vendedor Ninguém vai querer comprar a tua aula agora se tu for um ótimo vendedor todo mundo vai querer aquele produto(.) o quer aprender contigo Então eu acredito muito que a didática é isso um produto que tu tá vendendo o professor é um vendedor a didática o produto e o aluno o comprador.*

D: *Por isso que a gente sempre tenta levar coisas mais dinâmicas para aula(.) eu a M e o J também a gente não procura ter aquela coisa de quadro escreve.*

M: *Assim na aula eles pedem muito para gente prestar atenção nisso quando a gente for entrar para dentro da sala de aula(.) é realmente eu não sei porque às vezes alunos não prestam atenção(.) Sabe não chama atenção deles*

D: *Não chama atenção deles(.) e aí tu faz uma coisa nova:: e vai chamar atenção de todos(.) e vão querer aprender [...] se interessar pelo assunto*

M: *E é uma coisa que a gente tinha muita dificuldade no início do curso(.) só que aí conforme eles foram trabalhando (.) sabe... antes eu não era muito criativa para fazer isso(.) e agora parece que ficou tudo mais fácil*

D: *Aham() sim até na nossa semana acadêmica o nosso grupo (.) levou várias ideias... de como trabalhar com tecnologia na escola () a gente criou (.) criou umas atividades bem legais assim também.*

Para os rastros narrativos em grupo deste eixo temático Didática, a proposta foi que respondessem a questão norteadora: *Como pensas a didática?* Nas respostas, percebi a compreensão que os licenciandos fazem em relação à Didática

como prática pedagógica nas marcas apontadas pelas vivências que têm e que se somam à formação inicial. O que mais chama a atenção nas falas dos licenciandos é o quanto a ideia de normatividade e prescritivismo está presente nos rastros narrativos apresentados na compreensão que fazem sobre a Didática como instrumental/técnica, pois atribuem ao uso de ferramentas tecnológicas. Ou seja, a didática instrumental é definida como um conjunto de procedimentos e técnicas orientadoras para a função docente, dominar a ação pedagógica para promoção do ensino eficiente. A preocupação central é a operacionalidade do processo. Em nenhum momento, aparece a didática fundamental sob o viés decolonial. A ementa da disciplina de didática na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Letras aponta algumas questões de discussão sobre os modelos pedagógicos e epistemológicos; nesses estudos, a discussão técnica está presente, mas também é ampliada considerando a historicização do movimento didático, o que não aparece nos discursos dos alunos. Assim para J, a didática é vista como um produto que o professor vende. [...] *o professor é um vendedor a didática o produto e o aluno o comprador* e que por isso é necessário apresentar uma aula diferente que seduza o aluno. Quando ouvi esse discurso do aluno fiquei pensando sobre os efeitos da mercantilização do ensino. Claro que não tenho a intenção de entrar nesta discussão, que certamente daria muito o que falar. Mas é interessante refletir o que está posto por Vieira e Macedo (2013) no artigo sobre ‘os reflexos da mercantilização do ensino na formação identitária do professor’. As autoras defendem que as transformações no discurso e nas práticas discursivas provocaram alterações profundas na educação. Como exemplo “a tecnologização que nos cerca no dia a dia invade cada discurso, incluindo as instituições da educação superior, em particular, as do ensino superior privado” (2013, p.67). Dessa forma, os autores argumentam que para compreender essas mudanças no discurso é importante começar falando sobre o lugar dos docentes/identidades e as consequências das novas práticas discursivas presentes no discurso da educação superior no Brasil. Ou seja, são discutidos os reflexos da mercantilização do ensino no discurso e na formação da identidade do professor da educação superior brasileira. Resumidamente, concluem que as “novas práticas discursivas, inclusive as publicitárias, revelam a venda de cursos, cujo propósito principal é o de ser um

produto barato, de rápido consumo e de fácil circulação, afetando a identidade do professor, que também se transforma em produto (p.67). Naturalmente, teríamos os reflexos deste formador da/e na licenciatura sobre o licenciando, talvez se performando nestes corpos em movimento como é o caso do aluno J. Destaco o que me parece como um reflexo na formação um dos rastros narrativos internalizados por J: *se tu for um ótimo vendedor todo mundo vai querer aquele produto(.)*. Percebo com isso o quanto esta narrativa se aproxima da fala das autoras:

É comum o discurso de que “você tem de ser o melhor produto”. No caso dos professores, estes têm de esforçar para se tornar semelhante a determinados produtos e marcas para que possam ser vendidos. Ser professor hoje requer uma identidade adestrada para se conformar às exigências da empresa e do mercado em que atua. O bom professor, nesse contexto, não deve ser crítico, não deve pensar, deve, sim, ser como um funcionário de uma lanchonete de *fast-food*; deve ser apenas simpático, dar sempre razão para o cliente; deve saber o número e a cor do produto pedido. Em contrapartida, o professor que passar disso está fora do padrão da instituição superior e terá de ser demitido. (VIEIRA; MACEDO 2013, p.82)

Pela mesma razão e manifestando resistência a estas ideias, Nóvoa (2019) sublinha que “não podemos permitir que, por omissão das universidades e fragilidade das políticas públicas, a formação de professores seja transformada num verdadeiro mercado por grupos, empresas e fundações” (p.13). Caso contrário, isso corroboraria para a formação de professores ser transformada em mercadoria, o que agravaria ainda mais o cenário da formação identitária do professor. Vieira e Macedo (2013) sustentam esta posição e chamam “a atenção para o fato de que a educação brasileira se tornou mais uma mercadoria na sociedade”, sendo tratada como um serviço e como moeda de troca.

Por outro lado, D e M, trazem a questão de que ficaram mais criativas e críticas ao longo da formação inicial e exemplificam que à medida que os professores foram trabalhando dentro e fora dos espaços educativos foram compreendendo a aplicabilidade dos conhecimentos técnicos da didática e tudo parecia mais fácil – “M: *parece que tudo ficou mais fácil*”. As duas acadêmicas acreditam que trabalhar com materiais diferenciados e com tecnologias leva o aluno a se interessar e querer aprender mais. Em outras palavras, somos o resultado de um amplo

processo de acumulação de conhecimentos determinados pelas diferentes oportunidades e experiências que constituem a história de vida individual. Cada um de nós é produto de contextos históricos e culturais, nos quais somos capazes de nos reconhecer como sujeitos e sobre os quais se constrói a nossa identidade; contextos dinâmicos, complexos e plenos de riqueza, a partir dos quais tratamos de nos adaptar constantemente (MARÍN, 2010, p.318).

É por essa e outras razões que aponto para a importância de (re)pensar os contextos de formação inicial de professores a partir destas sinalizações trazidas pelos alunos, e o quanto é necessário resistir a uma cenário de mercantilização, ou pelo menos levar a conhecer para os alunos que isso não pode ser naturalizado. No mínimo, deve ser reconhecido, para que possam entender o papel da didática dentro de uma perspectiva insurgente que possibilite pensar uma educação outra, capaz de desvelar condicionantes e perversões.

A didática instrumental e técnica é importante, mas deve estar associada à dimensão fundamental. Como bem refere Candau (2000), os efeitos desta didática estão na multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, que coloca em funcionamento a potência de três dimensões indissociáveis – a técnica, a humana e a política – na base das reflexões. Desse modo, procura partir da reflexão da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Por consequência, “contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre ‘situando-as’” (2000, p. 23).

E, por fim, no último eixo temático, os rastros narrativos performados são para uma prática pedagógica de vanguarda/inovadora ou, melhor dizendo, insurgente. Destaco que a partir destes estudos passei a entender que a prática educativa não seria mais de vanguarda ou inovadora, mas sim insurgente, pois surgem outras ideias a partir das urgências/ necessidades, configurando um processo crítico e criativo⁷⁶. Outrossim, passo a compreender o quanto os acadêmicos foram se constituindo professores à medida que vão se subjetivando e apontando para outros fazeres e saberes. De qualquer modo, a intenção foi verificar o que ficou de toda a discussão da pesquisa na perspectiva de insurgir sobre outras formas de ver e fazer

⁷⁶ De qualquer forma, em alguns momentos deste estudo estarei trazendo os termos de vanguarda/inovadora por terem sido as expressões utilizadas nas entrevistas narrativas.

o processo educativo como força propulsora de um fazer docente sob o viés decolonial, marcadamente na linha de dar voz aos invisibilizados e apagados pela colonialidade.

Passo, então para o excerto 6, eixo temático prática pedagógica, e problematizo: quais são os rastros narrativos que se apresentam nas performances dos licenciandos ao responder: *Como seria uma prática pedagógica inovadora de vanguarda?*

Excerto 6- Prática pedagógica

M: *Ah então agora a gente tem essa questão que recém estávamos falando dos gêneros digitais, [...]que apareceu agora na Base Nacional Comum Curricular e estão exigindo né(.) e aí tem muitas questões né(.) tipo Fanfic os nossos alunos leem muitas Fanfics. Por que nunca se pensou em fazer uma atividade com fanfic? E agora isso está na base nacional comum curricular é um dos gêneros digitais que eles estão exigindo sabe? eu acho que é uma coisa legal porque os alunos []* (palavras sobrepostas e inaudíveis)

J: *Eu trabalho tudo com música.*

D: *Música também é legal.*

J: *Tudo:: tudo com música(.) músicas que eles escutam no dia a dia. Funk moderado. É funk (.)tá ali samba (.) rap(.) hip hop todas as músicas que eles escutam.*

D: *E(.) coisas que eles estão no momento lendo(.) eles estão acostumados*

M: *...fanfic⁷⁷ é uma história tipo por exemplo Harry Potter [...]tu não gostou do final do Harry Potter ou sei lá(.) tu quer mudar alguma coisa na história(.) escreve uma Fanfic [...] uma Fanfic é tipo(.) um livro... só que é na internet tem:: Capítulo tem*

⁷⁷ *Fanfic* é a abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fã” na tradução literal para a língua portuguesa. As fanfics são histórias ficcionais que podem ser baseadas em diversos personagens e enredos que pertencem aos produtos midiáticos, como filmes, séries, HQ's, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades e etc.. Os fãs desses produtos se apropriam do mote da história ou dos seus personagens para criarem narrativas paralelas ao original. Disponível em: <https://www.significados.com.br/fanfic/#:~:text=Fanfic%20%C3%A9%20a%20abrevia%C3%A7%C3%A3o%20da,literal%20para%20a%20l%C3%ADngua%20portuguesa.&text=Os%20f%C3%A3s%20desse%20produto%20se,criarem%20narrativas%20paralelas%20ao%20original>. Acesso em: 16 set. 2020.

tudo assim sabe(.) a pessoa vai publicando um capítulo por semana ou depende...
[...]eu quando era adolescente eu lia várias Fanfics tipo muita Fanfic mesmo(.)
adorava ler Fanfics [...] eles ainda leem a gente vê que eles ainda leem muita fanfic.

D: E não é trabalhado em aula né [...] eles teriam muita facilidade para trabalhar com isso em sala de aula.

M: E é uma coisa(.) que eles têm muito contato e eles adoram sabe? [...]pode pegar o cantor que eles gostam e eles podem criar uma Fanfic(.) uma história para o cantor alguma coisa assim entendeu (.) eles podem fazer isso... isso é uma fanfic. E é muito legal assim tem várias possibilidades...

M: documentário... Trailer honesto

D: é a gente trabalhou com documentário e trailer honesto né (.) na criação do documentário tu vai trabalhar com várias habilidades do teu aluno(.) porque ele vai ter que procurar né (.) pesquisar sobre um tema... [...]criar contrato para concessão de imagem então... aluno vai ter que criar...um contrato... [...] vai ter que pesquisar vai ter que filmar...vai ter que editar(.) então vão ser várias habilidades que o teu aluno(.) além de por exemplo se o tema (.) tem que ter ali saber de cor um conteúdo né hh

D: Mas aí tu:: trabalha com outras habilidades pode descobrir a idade de seus alunos uma edição de vídeo que o programa que a gente usou para editar o vídeo vem nos computadores (.) não precisa nem baixar...

J: Não precisa internet.

D:...não precisa internet

M: Até no celular mesmo pode produzir um documentário todo no celular [...] É gravado no celular editado no celular (.) e eles tem que pesquisar bastante(.) e às vezes sei lá(.) é uma coisa que o teu aluno nunca nem fez assim sabe(.) talvez ele descubra alguma coisa que ele gosta de fazer fazendo esse tipo de atividade.

D: E às vezes que o teu aluno não sabe nem pesquisar na verdade(.) né E aí :: se tu aguçar isso de ele pesquisar(.) não dá coisa mastigada para ele eu acho que é mais interessante ainda

J: É isso(.) eu trabalho muito com música (.) bastante música :: whatsapp .

D: Whatsapp.

J: Face (.) Instagram tudo deles.

M: A aula Instagram sim(.) a Fulana⁷⁸ nossa colega ela mostrou agora esses livros que estão publicando que são os instapoetas que eles começaram (.)no Instagram publicando texto no Instagram. e:: por ali as editoras descobriram eles e publicaram os livros né(.) A Fulana começou a apresentar isso para os alunos dela(.) E pediu para eles produzirem um texto(.) produzirem poemas:: e uma aluna dela criou um Instagram de poesia perfeito maravilhoso muito bom

D: Muito bom(.) E ela:: eu acho que é do ensino médio né?

M: Sim e ela criou... só depois que a Fulana fez essa atividade:: que ela criou (.) porque antes ela não tinha coragem(.)aí ela disse que(.) ela manda todos os poemas (.) escreve e manda para Fulana corrigir(.) a Fulana é uma colega nossa do curso

M: É:: então é uma coisa tipo(.) sabe:: que talvez ela nunca publicasse isso nunca nem (.) tivesse coragem... de publicar se a Fulana não tivesse feito essa atividade (.) a partir da atividade da Fulana ela criou coragem.

D: E o teu aluno tá naquele meio(.) e a gente:: nem se liga sabe... então o aluno tá lendo fanfic (.)teu aluno tá seguindo essas páginas do Instagram(.) tá tentando(.) tá produzindo e tu nem sabe que às vezes tá produzindo isso daí. []

D: A gente estava dando um exemplo hh (.) acho que trabalhar com coisas que estão presentes na rotina do teu aluno.

M: Se aproximar do teu aluno(.) da realidade dele.

D: Isso... eu acho que ele vai ter mais vontade(.) uma coisa mais prazerosa para o aluno.

M: Mais prazerosa legal(.) eles vão ter vontade de fazer(.) a gente acredita que sim [...]Mas funciona:: funciona mesmo. Eu já trabalhei esses livros em sala de aula e eles realmente gostam... pedem mais (.) ah! professora traz de novo isso

D: Porque se tu leva um clássico assim Dom Casmurro para eles Madame Bovary eles "ah o que essa louca tá trazendo? Que que eu quero com isso?" hh sabe aí tu leva isso aí:: que tá mais presente na vida deles eu acho que isso é importante também.

Para os rastros narrativos em grupo do eixo temático Prática Pedagógica, a proposta foi que o grupo respondesse à questão norteadora: *Como seria uma*

⁷⁸ Fulana é a referência para não nomear a colega do grupo.

prática pedagógica inovadora de vanguarda? Para os licenciandos, a prática pedagógica inovadora está ligada à utilização de recursos tecnológicos e digitais, que são as novas formas de expressão no mundo presentes nas respostas. Com os avanços tecnológicos, novas formas de se comunicar vão surgindo e penetrando na vida de todos. A própria comunicação na internet vai criando e alterando gêneros textuais. Ou seja, não é novidade, mas o impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no cenário contemporâneo significa a alteração das rotinas e das práticas cotidianas das pessoas e consequentemente das práticas pedagógicas. E ainda encontra-se na BNCC⁷⁹ a referência entre os conteúdos, a abordagem de gêneros digitais que são outras formas de comunicação que surgiram em função destes avanços. M considera que uma prática pedagógica inovadora seria trabalhar com gêneros digitais como os fanfics, e chama a atenção para a presença deste gênero⁸⁰, na BNCC, avaliando como atual e pertinente. M: *...estávamos falando dos gêneros digitais, [...]que apareceu agora na Base Nacional Comum Curricular e estão exigindo...* Segundo M, a utilização de gênero digital *fanfic* seria um exemplo de inovação para a prática pedagógica e consequentemente a possibilidade de construção do conhecimento por parte do aluno.

J acredita que a prática pedagógica inovadora seria o trabalho que parte do contexto dos alunos por meio da utilização de gêneros musicais, da música *“que eles escutam”*. A acadêmica D vai reforçar o que foi dito por J e revela acreditar que o interesse da turma está, de certa forma, vinculado ao que os alunos estão acostumados a ver e a fazer no momento de suas vidas. D aponta que o trabalho

⁷⁹ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (BRASIL, 2018, p.7) Este documento define conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A Base é “orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2020.

⁸⁰ A Base sugere que novos gêneros sejam incorporados às aulas. O professor pode apresentar conteúdos com os quais os jovens já estejam familiarizados, sugerindo um debate sobre dimensões como a maneira como são elaborados e os princípios éticos envolvidos, além de analisar a linguagem em si. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/24/conheca-seis-generos-digitais-sugeridos-pela-bncc>. Acesso em 23 out. 2020.

fora da sala de aula se constituiria numa prática outra, inovadora. D também inclui nos gêneros digitais o “*Trailer honesto*”⁸¹, considerando que, de fato, possibilitaria a recriação crítica do seu discente, da Educação Básica, em cima de um material/filme/vídeo - D: *é... a gente trabalhou com documentário e trailer honesto né (.) na criação do documentário tu vai trabalhar com várias habilidades do teu aluno(.) porque ele vai ter que procurar né (.) pesquisar sobre um tema...* O grupo aponta a utilização da tecnologia (Instagram- @instapoetas⁸²) como alternativa para prática pedagógica outra e trazem um exemplo que aconteceu no curso, em estágio obrigatório, e que deu muito certo, pela participação e envolvimento que tiveram, que foi a proposta de criação dos instapoetas. Na matriz curricular do curso destes licenciandos não há uma formação tecnológica focada para a docência, acredito que esta formação está atravessada pelas disciplinas no curso promovendo a autoformação e a socialização do saber tecnológico e consequentemente a aplicabilidade no estágio acadêmico.

Segundo o grupo, uma prática pedagógica inovadora está diretamente ligada ao olhar atento para a realidade dos alunos, trabalhando com questões presentes na vida cotidiana e com uso de gêneros digitais. Para estes licenciandos, foram considerados diferenciais o *fanfic*, trailer honesto, documentários e músicas como recursos a serem incorporados para uma prática pedagógica inovadora. Desse modo, usar a tecnologia como aliada no processo de ensino e aprendizagem é andar nos rastros do que acontece no mundo, nas vidas das pessoas, em especial na educação. Com isso cabe fazer muitas perguntas, problematizar muito mais do que buscar respostas, pois neste caso das entrevistas narrativas, nos rastros

⁸¹ O *Trailer honesto* é referido na BNCC (2018, p. 187) como alternativa para trabalhar as práticas de linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental possibilitando o desenvolvimento da habilidade de: “Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.” - por meio de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. Trailer honesto é um videoclipe criado para anunciar um filme. No entanto, é geralmente produzido por leigos ou fãs de cinema e não pela indústria, o que faz com que os aspectos diversos prevaleçam nos comentários e cenas. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/24/conheca-seis-generos-digitais-sugeridos-pela-bncc>. Acesso em: 23 out. 2020.

⁸² O instapoeta tem como desafio escrever poesia nas redes sociais e conseguir sintetizar uma ideia. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/instapoetas-como-tecnologia-e-internet-influenciam-literatura#:~:text=%22O%20instapoeta%20%C3%A9%20um%20escritor,produzir%20conte%C3%BAdo%20liter%C3%A1rio%22%2C%20analisa.&text=%22A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20dos%20versos%20quando,da%20imagem%20para%20colocar%20palavras>. Acesso em: 26 set. 2020.

apresentados, a inovação aparece como um processo de insurgência no sentido de fazer de outro jeito, pois significa também pensar que todas estas questões tecnológicas não podem se descolar dos efeitos de viver em um mundo carregado de conteúdos de toda ordem. Seria isso mesmo? Ou seja, o quanto é necessário considerar as mudanças do mundo e os desafios para a prática pedagógica, pois são muitos dilemas presentes para a sala de aula num tempo de avanços tecnológicos. Reforço o que já foi dito: que muito mais do que trazer respostas, a intenção é de fazer perguntas e problematizar sempre. É com esse espírito investigativo e inconformado com o que precisa ser feito que nossos rastros precisam ficar marcados.

Na modernidade recente, precisamos nos preparar para o combate, para a insurgência no sentido da própria superação do que precisa ser feito/apreendido – do colocar em questão, do ver e fazer o processo educativo como força propulsora de um fazer docente outro/insurgente – por este novo modo de viver e consequentemente para outras formas do saber e fazer a prática pedagógica.

Por fim, quero sublinhar que a partir dos estudos realizados até aqui compreendo, neste momento, que a didática pode facultar uma prática educativa de vanguarda entendida como insurgente no sentido de que, para todas as situações apresentadas pelos sujeitos de linguagem performando suas identidades nos rastros narrativos, eles apontaram para práticas pedagógicas que respondiam à provocação que lhes era feita através de cada pergunta.

Logo, foi por meio das análises que refleti também sobre a perspectiva da decolonialidade e sobre as performances identitárias destes alunos como reflexo da formação através das propostas e das estratégias formativas vivenciadas pelas mediações didáticas promovidas ao longo do curso de formação dos sujeitos de pesquisa.

Porém, naturalmente, para finalizar mas sem colocar um ponto final, é importante lembrar, conforme Nóvoa (2019), que atualmente vivemos um tempo de metamorfose da escola. É neste contexto que os licenciandos estarão participando e subjetivando-se durante a prática profissional. O autor sublinha que a fase do

desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação

precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada. (NÓVOA, 2019, p. 10)

Em suma, ser professor, como já foi dito no início deste estudo, não é um dom e exige formação continuada constante. Pensar a didática, a formação docente e a prática pedagógica outra se faz necessário no sentido de agir no enfrentamento à colonialidade, na busca pelo debate e pelas contribuições do pensamento decolonial, do empenho de todos e de cada um para tratar dos efeitos deixados por esta “herança” colonial.

Como pude refletir, foi possível compreender que a didática pode facultar uma prática pedagógica insurgente, não normativa, a partir da análise de narrativas de como alunos de um Curso de Letras se subjetivam e constroem suas identidades docentes, seus corpos em movimento a partir da(s) linguagem(ns).

Cabe, ainda, reforçar o que já foi dito no início deste estudo e que se apresenta de maneira urgente: compreender o vigor crítico da didática, pois a didática existe, resiste e se reinventa juntamente à formação dos professores. Portanto, os rastros narrativos dos licenciandos me permitiram vislumbrar as pistas de uma aprendizagem que não cessa e, especialmente, o quanto resistem e insistem na profissão e (se) desacomodam e colocam em questão práticas pedagógicas para um pensamento outro a favor da educação.

7. PARA ENCERRAR AS TRILHAS/TRAMAS, MAS SEM CHEGAR A UM PONTO FINAL...

“todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.” (BOFF, 2014)

Para finalizar as trilhas/tramas percorridas nesta pesquisa, mas sem chegar a um ponto final é que sinalizo, no que vimos até aqui, e que se revelaram como marcas, rastros narrativos percorridos pelos sujeitos desta pesquisa neste espaço-tempo localizado. Os licenciandos trouxeram seus pontos de vista por meio da posição que ocupam no campo social que reverberaram pelo lugar de fala – tanto o saber quanto o poder estão condicionados pelas histórias de vida, pelas oportunidades, dificuldades de toda ordem: econômica, cultural, etc., enfim – neste contexto de estudo. Além destes rastros que ficaram, outros serão traçados/lançados para outras aprendizagens e estas irão depender, de certa forma, do ponto de vista que cada sujeito, identidade fluida, plural vai construindo. Entendo que este foi apenas um estudo localizado, com um grupo de licenciandos e que, neste momento, surgiram algumas pistas para pensar uma didática outra no processo de constituição das performances identitárias por meio das análises dos rastros narrativos para pensar na conclusão de uma aprendizagem que não cessa.

Pensar a didática é um aprendizado em movimento, pois a didática deve ser entendida como obra/peça cumulativa do passado que tece o presente e abre caminhos ao futuro. A experiência didática é a possibilidade de concretização dos saberes ensinados e aprendidos por meio da aplicabilidade dos exercícios e atividades na linha da decolonialidade. A didática se reflete em uma espécie de teia e tessitura que representa as muitas combinações das influências, econômicas, políticas e culturais que são o alimento para a configuração do modo de vida e que reverbera na atividade docente. Desse modo, acredito nas possibilidades de defender uma outra perspectiva, nos rastros de revisitar a didática como premissa para novos desdobramentos no âmbito do planejamento pedagógico sob um olhar

decolonial, no sentido de visibilizar as lutas contra toda forma de invisibilidade e opressão.

A proposta deste trabalho oportunizou a reflexão da (re)construção das práticas contextualizadas na formação de alunos de um Curso de Letras, voltando-se tanto para as questões hegemônicas quanto para aquelas questões imbricadas na constituição dos sujeitos participantes. De maneira plural, devem ser valorizadas as performances identitárias dos sujeitos constituintes do espaço de formação, reconhecendo, assim, as teias performativas transgressivas.

O resultado desta investigação aponta, por parte dos licenciandos, para a identificação de aspectos do pensamento plural e decolonial, entre eles questões de gênero, geopolítica do conhecimento e religião, visibilizando, assim, as lutas, as práticas sociais, as práticas epistêmicas e as práticas políticas contra a colonialidade. Essa perspectiva colabora para a constituição das identidades docentes dos licenciandos, possibilitando uma certa maneira de ser e de estar no mundo e na sala de aula. Para corroborar com o que está posto, retomo que os alunos demonstram ter identificado alguns aspectos do pensamento decolonial, caracterizando-o como uma via alternativa marcada pela pluralidade na construção do pensamento e, por consequência, dos espaços de interação social. Nesse sentido, eles apontaram questões de gênero, de geopolítica do conhecimento (dentro da literatura), e de religiosidade como pontos sobre os quais devemos refletir, uma vez que a lógica colonial se faz com base no sujeito masculino branco, cristão, europeu, heterossexual. No que se refere ao gênero, M enfatiza a abordagem acadêmica calcada em obras escritas por homens brancos; quanto à religiosidade, D salienta que as religiões indígenas foram apagadas devido à hegemonia da religiosidade europeia; e sobre Literatura Latina, M destaca que é a Literatura Brasileira (que, a rigor, já tem espaço em outras disciplinas do curso de Letras) que é ensinada, em detrimento de outros olhares. Vale ressaltar uma ideia apresentada por D e que demonstra sua compreensão a respeito de como a lógica da colonização epistemológica ainda está presente: *“muitas vezes o outro não é dito... e o outro tem que ser dito”*. Outro argumento trazido por J: *o que faz a decolonialidade(.) é o professor, é o educador, é quem tá ali na sala de aula...,*

sugerindo que a decolonialidade está presente nas escolhas didáticas do fazer a prática pedagógica do professor e a responsabilidade de resisitir e insurgir.

Posso argumentar, com base nos excertos das narrativas, que um primeiro passo em relação a uma abordagem decolonial é dado, uma vez que “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Ademais, as narrativas das alunas permitem compreender não apenas o lugar de fala de cada uma - expresso nas posições de mulheres, acadêmicas do curso de Letras, com trajetórias distintas, mas, também, os lugares de enunciação trazidos por suas narrativas, como a falta de estudos sobre escritoras e a não discussão dos autores latinos não lusófonos - no caso da aluna M - e as relações de religiosidades e constituição do outro nos discursos - no caso da aluna D. Dessa maneira, as relações decoloniais não apenas são demonstradas nas narrativas, como remontam ao lugar de fala de cada um, constituintes das “realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica (RIBEIRO, 2017, p.60).

Observei, com isso, que a didática pode fomentar uma prática pedagógica outra, a partir da análise de narrativas sobre como alunos de uma universidade comunitária lidam com tais conceitos, operam com eles e constroem suas identidades docentes a partir da(s) linguagem(ns). Desse modo, a compreensão que os licenciandos fazem em relação à Didática mais geral e sobre a didática outra, sob viés decolonial estão nas marcas apontadas pelas vivências que têm e que se somam à formação inicial.

O que mais chama a atenção nas narrativas dos licenciandos é o quanto a ideia de normatividade e prescritivismo está presente nas falas apresentadas na compreensão que fazem sobre a Didática como instrumental/técnica, pois atribuem ao uso de ferramentas tecnológicas. Ou seja, a didática instrumental é definida como um conjunto de procedimentos e técnicas orientadoras para a função docente, dominar a ação pedagógica para promoção do ensino eficiente. A preocupação central é a operacionalidade do processo. E também consideraram a importância de tratar de temas ligados às discussões do pensamento decolonial, mesmo que não tendo aparecido na entrevista narrativa da didática mais geral. Desse modo, com esse estudo foi possível pensar sobre este diálogo da didática sob o viés decolonial

pois na medida que trouxeram a dimensão técnica também podem lançar mão da dimensão socio-político-cultural na perspectiva da educação decolonial como uma didática outra.

Sublinho o que bem coloca Candau (2020), e que concordo nesta última edição do ENDIPE⁸³, que insurgir é muito mais do que resistir mas é também ficar propositivo, criar alternativas e agir. O professor é o ator principal para a reinvenção e insurgência. Com isso, percebi os efeitos de sentido constituídos nos corpos em movimento dos licenciandos de um Curso de Letras pelas entrevistas narrativas que corroboraram pensar sobre a construção de suas identidades por meio das vivências da formação inicial que reverberaram em uma prática pedagógica insurgente a partir da didática mais geral e sob o viés decolonial.

Além disso, foi possível perceber também a sintonia com a pesquisa maior que investiga de que maneira ambientes formais e não formais de ensino concorrem para a produção das subjetividades a partir dos discursos produzidos nesses locais.

Portanto, ressalto que esta é uma pesquisa situada e que não tem ambição de fazer generalizações e afirmações totalizantes; este não é um ponto final, apenas finalizo esta trilha, e anuncio a possibilidade e o começo para um olhar outro para a didática sob o viés decolonial.

⁸³ XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.

REFERÊNCIAS:

ALLAIN, Luciana Resende; COUTINHO, Francisco Candido. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0143>

ALVES, André Nogueira. **ENTRE O SILENCIAMENTO NATURALIZADO E O ECO ESCOLAR DA COMUNIDADE LGBTQ+:** a emergência da existência/resistência do NUGED – IFSUL. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em Estudos Culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à Filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico:** Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer.** Palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00097.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. (orgs). **A entrevista na pesquisa qualitativa:** perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá: PPGEL/UFMT, v. 26, n. 44, p. 123-145, out./dez., 2019.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

PORCHEDDU, Alba; ZYGMUNT, Bauman: Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p. 661-684, maio/ago., 2009.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BES, Pablo Rodrigo. **Currículo**: identidade e alteridade. In: Currículo e desafios contemporâneos. Porto Alegre: SAGAH, 2020. (Recurso on line)

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 52. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BORBA, Rodrigo; LIMA, Fátima. Por uma educação rizomática: sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades. 2. ed. **Revista Periódicus**, UFBA, nov., 2014, abr., 2015.

BRASIL. 2006. MEC. Resolução CNE/CP nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. 2015. MEC. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 15 jul. 2019

_____. 2017. MEC. Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular BNCC. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

_____. 2019. MEC. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**: Feminismis and the Subversion of Identity. London: Routledge, 1990.

CAMOZZATO. Viviane Castro. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, 2018. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3526>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CANÁRIO, R. **O que é escola?** Um “olhar” sociológico. Portugal, Editora Porto, 2005.

CANDAU, Vera Maria (org) **Rumo a uma nova didática:** Eis o desafio do momento a superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental. 4. ed. Petrópolis:Vozes,1991.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de; OLIVEIRA, Maria Rita. **Alternativas do ensino de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **A didática em questão.** 18 ed; Petrópolis: 2000.

_____. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. **A didática em questão.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteira**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.161, p.802-820, jul./set., 2016.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria.(org) **Didática Crítica Intercultural.** 2. reimp. Petrópolis: Vozes, 2018

CASALI, Jessica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão- REDD**, São Paulo, v. 10, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/index>. Acesso em: 22 jan. 2020.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina:** o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COMENIUS, I. **A. Didactica Magna.** Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

CORTEZ, Pedro Afonso Cortez; SOUZA, Marcus Vinícius Rodrigues de; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino da. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Caderno de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Estudos Culturais em educação:** mídia,

arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 37, p. 129-152, mai./ago. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 23, p. 36-61, mai./jun./jul./ago. 2003.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p.1216-1233, jul./set. 2019.

_____. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 89-117, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 15 set. 2020.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 1, p. 51-86, ene. /dic. 2003. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/122.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Performances identitárias e práticas translingues em redes sociais: implicações para o ensino de línguas. **The Especialist**, PUC: SP, 2018. DOI:10.23925/2318-7115.2018v39i2a10

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. Rio de Janeiro: Parábola, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, Branca Falabella; BASTOS, Liliana Cabral. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro; PEREIRA, Tânia Conceição (orgs.). **Discursos socioculturais em interação Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação**: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 39-66.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA Selma Garrido. Didática multimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun., 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan. /jun. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100003>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Fontes, 1987.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Formação de professores e constituição de identidades docentes. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, v. 2, n. 1, 2012, Uberlândia. **Anais do II SIELP**, Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 01-08.

_____. Posicionamentos interacionais em pequenas histórias contadas por um universitário migrante - performances de masculidade heterossexual. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2116-2127, abr./jun. 2017.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de; MOITA LOPES, Luiz Paulo da Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo: desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 305-316, mai./ago. 2017. DOI: 10.4013/cld.2017.152.08

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIORGI, Maria Cristina; DAHER, Del Carmem; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; MELO, Fabiany Carneiro. Em tempos de neocolonialismo: Escola sem partido ou Escola partida? **Arquivos analíticos de políticas Educacionais**, v. 26, n. 90, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3512>

GONZALES, Clarissa; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Reflexividade metapragmática sobre cinema de Almodóvar numa interação online: indexicalidade, escalas e extetualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 57, n. 2, p. 1102-1136, mai./ago., 2018.

HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, David, KUAN-HSING, C. (Eds). **Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies**. London; New York, Routledge, 1996.

_____. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 24, p. 68-75, 1996.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: SILVA, Tomás Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOSSO, M. C. As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades. In: **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Eds.). **Objectos impuros: experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Afrontamento, 2008. p. 39-61.

LIBANÊO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MARÍN, José. Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, estado e sociedade. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010. p. 313-330.

MARIN, Alda Junqueira e PIMENTA Selma Garrido.(Orgs). **Didática: teoria e pesquisa**. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2018.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Didática e suas forças vertiginosas. **Revista Conjectura**: Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 93-134, jan./mai., 2009.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Percursos de formação: experiências e trajetórias (re) significadas nas histórias de vida de professoras no PARFOR. **Educação & Linguagem**, v. 18, n. 2, p. 121-146, jul./dez., 2015.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005. p. 71-103.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: TELLES RIBEIRO, Branca; COSTA LIMA, Cristina; LOPES DANTAS, Maria Tereza (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 55-71.

_____. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1 sem., 2004.

_____. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORESCO, Marcielly Cristina; RIBEIRO Regiane. O conceito de identidade nos Estudos Culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **ANIMUS, Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v. 14, n. 27, 2015.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1983.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é uma educação decolonial? **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é uma educação decolonial? **Nuevamérica - La revista de la patria grande**, Buenos Aires, v. 149, p.35-39, jan./mar., 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte; v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai./ago., 2004.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PETRONILIO, Paulo. “Lugar de fala”: o grau da performance e outras heterotopias. **Guará**, Goiânia, v. 6, p. 39-59, jan./dez., 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (1999).

_____. (Org) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de, ROSÁRIO, Maria Amélia do. A construção da didática no GT Didática- análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED; v. 18; n. 52, p.142- 162, jan. /mar., 2013.

PINTO, Joana Plaza. Corpo como contexto-de-ocorrência de metapragmáticas sobre o português em socializações de estudantes migrantes para o Brasil. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão v. 18, n. 3, p. 751-768, set./dez., 2018.

_____. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 1, p.1-26, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento. 2017. 112 p.

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques; BARBOSA, Clara Irene Veiga; BLOIS, Maria Dias. O processo da avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente 1ª parte. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, Sorocaba, v. 11, n. 2, 2996. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/934>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Vida e obra**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores)

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Akiko. **Didática**: sob a ótica do pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. Do Confinamento à Conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares. In: CASTRO, Paula Almeida (Org.) **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade** [Livro Eletrônico]. Campina Grande: Editora Realize, 2015.

SILVA, Cassandra Ribeiro. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa**: guia prático. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Arlézia de. **Narrativas docentes**: construindo e reconstruindo histórias. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SOUZA, Sullivan Ferreira de; PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Descolonizando o currículo**: a crítica da pedagogia decolonial. Universidade Federal do Pará: Belém: Pará, 2014.

SOUZA, Sullivan Ferreira de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Colonialidade pedagógica**: outras epistemologias e insurgências pedagógicas. Universidade Federal do Pará: Belém: Pará, 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS(RS). Pró-Reitoria Acadêmica. **Abertura de Inscrições para Vestibular de Fevereiro de 2016 para vagas remanescentes**. Edital 02/2016- PRAC.Pelotas, p. 1-11, 7 jan. 2016. Disponível em: https://vestibular.ucpel.edu.br/wp-content/uploads/2015/09/Edital_02_2016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS(RS). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Pelotas, 2016.

VALE, Maria Irene Pereira. **As questões fundamentais da didática**: enfoque político-social construtivista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.

VEIGA- NETO, Alfredo. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

_____. Cultura e Currículo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, n. 4, p. 43-50, 2002.

_____. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio), em março de 2005.

_____. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. ETD-Educação **Temática Digital**, Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP; v. 12, n. 1, p. 147-166; jul./dez., 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VELASQUES, Matheus Trindade. **Why is the book on the table?** Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua Inglesa em formação. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Os reflexos da mercantilização do ensino na formação identitária do professor. **Discursos Contemporâneos em Estudos**, v. 1, n. 2, abr., 2013. DOI: <https://doi.org/10.26512/discursos.v2i1.0/8290>

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de políticas educativas**, Arizona, v. 26, n. 83, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/1014507/epaa.26.3874>

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**: Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan. /abr. 2015.

YAMANAKA, Juliana Harumi Chinatti. Do “corpo falado” à “fala corporificada”: a compreensão das convergências de estruturas de poder para repensar a Linguística Aplicada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 19, n. 4, p. 825-848, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Letras</p>	
---	---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa com licenciando em Letras

1) Envolvimento com a pesquisa: Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (Sra.) permite que a pesquisadora grave a entrevista. A coleta de dados se dará de forma oral. Portanto, o (a) Sr. (Sra.) tem a liberdade de desistir a qualquer momento ou interromper a entrevista, que será marcada previamente em horário e local desejado. A participação nesta pesquisa é completamente voluntária.

2) Confidencialidade: Toda e qualquer informação coletada nesta pesquisa será de uso restrito da pesquisadora. Nomes próprios serão preservados e manter-se-ão em anonimato.

3) Dessa forma, eu, _____, declaro que estou de acordo em fornecer informações a Ieda Lourdes Gomes de Assumpção, para o desenvolvimento desta pesquisa. Declaro que tenho conhecimento de que minha participação, totalmente voluntária, consiste em ceder entrevistas que serão gravadas em áudio. Estou ciente de que todas as informações cedidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência à minha identificação ou qualquer referência que ponha em risco minha integridade.

4) Garantia de resposta a quaisquer perguntas: Garante-se a todos os participantes o direito de obter informações sobre a pesquisa, a qualquer momento.

Caso tenha dúvidas posso entrar em contato pelos contatos que seguem: e-mail: iedaassumpcao@gmail.com Fone: (53) 999.13.13.35

Assinatura do participante

APÊNDICE B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS- 2016-2019

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1° SEMESTRE	
600011 - ATIVIDADE COMPLEMENTAR GERAL I-A	20 h
100001 - CIÊNCIA E FÉ	30 h
*200089 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60 h
342002 - INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA	60 h
342001 - INTRODUÇÃO À LITERATURA	60 h
349001 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA I	30 h
349002 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	110 h
2° SEMESTRE	
600021 – ATIVIDADE COMPLEMENTAR GERAL II-A	20 h
100003 – ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	30 h
*200094 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	90 h
349034 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60 h
349004 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA II	60 h
349005 - LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA I	80 h
349006 - LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES I	30 h
3° SEMESTRE	
600031 – ATIVIDADE COMPLEMENTAR GERAL III-A	20 h
*200001 – LIBRAS	60 h
*200123 – DIDÁTICA	60 h
349007 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA I	60 h
349008 - LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA II	30 h
349009 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	30 h
349035 - INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE LETRAMENTO	50 h
349011 - LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DE	30 h

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES II	
4° SEMESTRE	
600041 - ATIVIDADE COMPLEMENTAR GERAL IV-A	20 h
100002 - TEOLOGIA E ÉTICA	30 h
200124 - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO	60 h
349013 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA II	30 h
349014 - LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA III	30 h
349015 - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA I	110 h
349016 - LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES III	30 h
5° SEMESTRE	
600051 - ATIVIDADE COMPLEMENTAR V-A	20 h
449001 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	100h
349017 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: PSICOLINGÜÍSTICA	30 h
349019 - LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA IV	30 h
349020 - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA II	110h
749001 - OPTATIVA I – A	30 h
349021 - LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES IV	30 h
6° SEMESTRE	
600061 - ATIVIDADE COMPLEMENTAR GERAL VI-A	20 h
449002 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	100 h
349037 - LINGUISTICA TEXTUAL	110h
349023 - LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA V	30 h
349024 - LITERATURA UNIVERSAL I	30 h
749002 - OPTATIVA II – A	30 h
349025 - LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES V	30 h
7° SEMESTRE	
600071 - ATIVIDADE COMPLEMENTAR GERAL VII-A	20 h

449003 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	100 h
349038 - LINGUAGEM EM USO: ENUNCIÇÃO E DISCURSO	110h
349039 - LINGUAGEM EM USO: SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	30h
349027 - LITERATURA UNIVERSAL II	30 h
349029 - LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES VI	30 h
8° SEMESTRE	
649001 - ATIVIDADE COMPLEMENTAR ESPECÍFICA	60 h
449004 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	100 h
349030 - PRODUÇÃO LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA EM LÍNGUA PORTUGUESA	110h
349012 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: SOCIOLINGÜÍSTICA	30h
349031 - TEXTO E GÊNERO: PRÁTICAS DE ANÁLISE	30 h
349033 - LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES VII	30 h
* Disciplinas em destaque consideradas para a formação pedagógica de todas as licenciaturas da IES	

APÊNDICE C - ENTREVISTAS NARRATIVAS - INDIVIDUAIS

Excerto 1: Entrevistas individuais (M, D, J)

Licencianda: M

Ieda: Para iniciar o teu nome(.) e qual é o teu curso(.) e também e em que semestre tu estás?

M: Então meu nome é M. L. Eu faço letras na Universidade Católica e eu tô(.) no oitavo semestre

Ieda: Tá. Eu queria(.) que tu me dissesse(.) na tua opinião:: como seria uma didática capaz de viabilizar a decolonialidade?

M: Tá então puxando um pouco pro meu lado(.) eu gosto muito de Literatura:: Pensando no ensino de Literatura(.) geralmente a gente só fala de escritores homens brancos(.) a gente não fala sobre as escritoras mulheres(.) no máximo Clarice Lispector(.) e negros também não...eu acho que eu puxaria muito pra esse lado... e também, por exemplo(.) a gente vive na América Latina(.) e a gente só vê(.) de Literatura Latina(.) a Literatura Brasileira mesmo né... eu não faço nem ideia...[...] de outros escritores latinos(.) por exemplo:: a gente não vê isso:: a gente não valoriza, eu acho que eu tentaria buscar esses autores que são invisibilizados...(risos abafados)

Ieda: Buscar esses outros autores(.) que são:: na verdade invisibilizados

M: Exatamente invisibilizados, sim:: e para que o aluno possa talvez se sentir identificado(.) porque a gente não trabalha isso também(.) a identificação. A mulher(.) por exemplo:: ela pode não se identificar,com todos esses escritores(.) com todas as obras que eu estou trazendo porque elas são majoritariamente masculinas... por exemplo(.) então, eu acho que falta um pouco disso, não sei...

Ieda: Sim(.) com certeza:: concordo contigo(.) eu penso que é uma forma:: sim(.) de trabalhar a questão da decolonialidade. É:: me diz mais uma coisa(.) como é que foi para ti participar desse momento de discussão(.) não tivemos muito tempo:: mas de qualquer forma:: foi possível conhecer sobre esse tema(.) e pensa... esse tema(.) a partir da tua prática profissional... da tua prática como professora?

M: Sim hh desculpa(.) é que eu demoro um pouquinho...

Ieda: Não tem problema hh

M: Então, eu nunca tinha ouvido falar:: da decolonialidade

Ieda: Decolonialidade

M: Mas meio que(.) eu já sabia o que era(.) não sei:: eu só não sabia o nome...

Ieda: Sim

M: mas eu já...

Ieda: ..uma certa consciência em relação a isso

M: Uma certa consciência, exatamente, até porque:: no Curso de Letras a gente geralmente:: os professores(.) valorizam muito esse tipo de atividade, por exemplo, que a gente puxe, mais para esse lado, que eu não sei explicar... acho que eu tô explicando muito mal, mas...

Ieda: Não:: com certeza não

M: Mas geralmente eles valorizam muito isto, por exemplo, ontem a gente teve(.) que falar um pouco sobre machismo:: e(.) montar uma atividade, que seria feita dentro da sala de aula, teoricamente né(.) que falasse sobre o machismo:: e tal...e a gente

Ieda: de poder enxergar os dois lados

M: exatamente

Ieda: esse lado...

M: da masculinidade tóxica(.) e trabalhar isso com os guris também, não só com as gurias(.) e montar atividades sobre isso, então a gente meio que já trabalha isso a gente só não sabia o termo

Ieda: sim,sim e que se aproxima das questões da decolonialidade

M: Isso exatamente.

Ieda: Aham tá bem... eu não sei se tu gostarias de dizer mais alguma coisa para nós

M: Eu não sei hh

Ieda: hh

M: Desculpa eu não sou muito boa(.) eu fico nervosa...

Ieda: Mas não tem problema(.) mesmo. Então tá(.) eu queria te agradecer pela tua disponibilidade... e se tu quiseses dizer mais alguma coisa(.) nesse sentido:: ou não hh

M: Não desculpa.

Licencianda: D

Ieda: Oi(.) fala então:: de que curso tu és?

D: eu sou do Curso de Letras.

Ieda: O teu nome?

D: D

Ieda: Conta um pouquinho, então, D:: na sua opinião(.) como seria uma didática capaz de viabilizar a decolonialidade?

D: Então. Eu penso que se eu fosse trabalhar(.) eu buscaria bastante trabalhar com discussões em sala de aula(.)

Ieda: E que temas, tu acreditas que seria possível de trabalhar sobre essa questão da decolonialidade?

D: Acho que religiosidade

Ieda: A religiosidade

D: Dá para trabalhar(.) a cultura em si, e talvez, não sei se língua, também, se com variantes e tal mesmo[...] porque às vezes eles não têm noção sobre temas como religiosidade, cultura, variantes da língua, por exemplo, e provavelmente trazer documentários:: alguma coisa assim(.) até filmes, para mostrar para o aluno, porque às vezes:: ele não tem noção disso, né(.) e eu acho que isso, seria interessante(.) acho que:: basicamente isso, eu trabalharia

Ieda: Sim um viés

D: É dá para trabalhar, acho que isso

Ieda: sim hã...enfim, hh até eu silencieei nesse momento... mas pensar um pouco nessa prática tua como professora...

D: Ahan

Ieda:e discutindo essa própria questão da decolonialidade(.) pensando no próprio Curso de Letras(.) o próprio conteúdo que vocês têm(.) o conteúdo específico que pode possibilitar um leque de(.) digamos assim, de referências desse contexto da decolonialidade pode estar presente.

D: Ahan

leda: E o que ficou pra ti:: em relação a esse pensamento da decolonialidade(.) que te marcou fortemente?

D: Como assim?

leda: Tu falaste que trabalharias com a questão da religiosidade, que aspecto da religiosidade por exemplo/

D: Porque, na verdade, na religiosidade, por exemplo, quando os portugueses chegaram aqui(.) os povos indígenas tinham sua religiosidade e sua cultura(.) e hoje a gente não vê nada disso. Está(.) tipo, completamente apagado para quem não é indígena"...Então acredito que seria bem importante trabalhar com isso...

leda: sim

D: com os alunos todos e tal

leda: de que eles vissem, então, de quem chegou no nosso país:: e que tipo de efeito de poder isso acarretou no caso...

D: Sim com certeza

leda: Não sei D(.) se tu queres falar mais alguma coisa?

D: Não tenho muito que falar assim, não...hh

leda: Em relação a isso:: sobre essa questão da consciência crítica(.) da importância de levar para esse nosso aluno:: esse viés(.) de consciência desse pensamento europeu desse pensamento eurocêntrico... Quais são os vieses(.)de uma certa forma:: que impõe uma certa realidade em relação a outra(.) essa visão normativa:: enfim um pouco nessa linha

D: Sim é(.) não sei muito, assim, o que falar, na verdade:: mas basicamente é isso, que a gente já discutiu...

leda: Aham te interessou bastante esse tema?

D: Aham eu achei esse termo bem interessante(.) bem legal, eu nunca tinha ouvido falar né

leda: Sim claro. Foi nessa oportunidade que tivemos do vídeo:: do texto(.) que vocês conseguiram perceber um pouco:: desse cenário(.) desse pensamento eurocêntrico:: e das relações de poder que estão vinculadas à isso.

D: Às vezes a gente não se dá conta(.) né:: porque muitas vezes o outro não é dito...e o outro tem que ser dito.

Ieda: *Exatamente:: não é ensinado na escola. A verdade é essa(.) até mesmo, muitas vezes(.) na própria universidade.*

D: *Exatamente(.)nunca a gente tinha tido contato com isso.*

Ieda: *Exatamente e vocês já estão no oitavo semestre já saindo da universidade*

D: *Sim*

Ieda: *Então tá bem D(.) um pouco era isso:: para que pudéssemos conversar rapidamente acerca da decolonialidade.*

Licenciando: J

Ieda: *J a pergunta é: na tua opinião como seria uma didática capaz de viabilizar uma perspectiva da decolonialidade?*

J: *Bom:: uma didática capaz de viabilizar(.) então:: uma didática capaz de fazer possível a decolonização? Uma didática não normativa..*

J: *Nada de normativo(.) tipo...eu ir lá pegar(.) e usar, tudo o que eu tenho mas de forma não normativa:: é eu ver os pequenos detalhes que eu posso mudar na minha sala de aula mudar onde estou ensinando(.) e fazer com que isso se torne decolonial(.) porque não adianta eu ter o computador(.) e passar o a e i o u:: por slide...então, eu posso ter um livro e ser decolonial com ele:: eu acredito que o que transforma(.) o que faz a decolonialidade(.) é o professor, é o educador, é quem tá ali na sala de aula e diz assim(.) meu eu não quero ser normativo(.) eu não quero ser mais um(.) eu mesmo, quando eu vou dar uma aula eu penso assim, eu, gostaria de ter essa aula, entendeu. Eu acho que isso que move muita gente, eu acho que isso faz com que a gente seja decolonial, por causa que, se eu fizer uma aula porque eu tenho que fazer vai ser normativo.*

Ieda: *Sim*

J: *Agora se eu pensar, para quem é esse plano(.) como eu tava perguntando esses dias para quem tu planeja aula(.) porque tu passa dias planejando aula(.) se tu planejar aquela aula pra ti(.) então aquela aula vai ser a melhor que tem(.) porque tu vai querer aquilo(.) e se tu não quer:: como é que tu vai querer que os outros queiram aquilo, então, eu acho que decolonial(.) é isso tu sair do teu espaço dê conforto da tua zona de conforto(.) e:: procurar sempre melhorar(.) como eu digo assim qualquer coisa que me pergunte eu nunca vou ser bom:: porque sempre tu melhora, quando tu chegar no grau que tu acha que é bom... já vai andar porque tu anda para frente e tudo anda junto*

Ieda: É claro

J: e aí eu acho que remete muito a isso assim(.) a tu sair da tua área, tu pode ter um lápis () e esse teu lápis se transformar a tua aula em decolonial o teu computador e fazer uma aula totalmente normativa e normal assim, sabe, chata

Ieda: É Claro é importante(.) que nós não temos como fugir do que é normativo

J: Normativo

Ieda: ...que são os conteúdos básicos(.) mas a maneira com que a gente vai trabalhar esses conteúdos(.) é que vai fazer a diferença(.) é nessa linha que tu estás pensando de poder transgredir(.) no bom sentido:: no sentido de levar a conhecer outras questões importantes

J: É o que eu penso:: tipo(.) eu dou muita gramática(.) tempos verbais, conjunções, se tu for passar no quadro, eles copiarem, decorarem, eles vão, naquele momento aprender depois vão esquecer(.) então eu vejo que está errado:: então eu não vou só ver que está errado(.) eu vou lá fazer o que:: eu levo a conjunção, a gramática e ensino e os exercícios eu faço o que? eu boto música(.) que condiz que dê:: para trabalhar aquilo(.) eu levo o filme, eu levo o vídeo:: faço produção textual, troco de grupo, então eu vi...

Ieda: E tu:: podes estar trabalhando a decolonialidade a partir disso que tu estás me dizendo?

J: Sim, por causa que eu vi um problema:: eu vi que a gramática passando ali normal tá ruim(.) e eu fiz alguma coisa para mudar lá:: entendeu? eu fui lá e busquei outros métodos que não fizessem com que eu fugisse daquilo:: não fiquei parado e não só, apenas vi, que estava errado, e deixei mesmo assim. Eu vi que tava errado fui lá e fiz outra coisa para aquilo não acontecer(.) ao invés de passar: classifique as conjunção:: eu fui lá e passei músicas, eles escutaram as músicas, e a partir da escuta deles(.) eles foram lá listando conjunções, e quais que eram, e aí foi saindo daquela coisa que eu achava que tava errada

Ieda: Sim(.) claro:: então está bem J (.) um pouco era isso:: de podermos conversar...e te escutar(.) o que seria para ti essa possibilidade de viabilizar a perspectiva da decolonialidade:: a partir da tua sala de aula:: da tua didática(.) como seria possível viabilizar essa decolonialidade:: não sei se gostarias de dizer mais alguma coisa?

J: Hum não é que(.) tipo:: o que eu entendi(.) o que eu acredito que seja decolonialidade(.) é tu ver algo errado:: tu denunciar(.) não só ficar vendo assim assistindo sendo pacífico quanto a isso(.) é tu ser ativo:: vai lá e tu muda isso(.) e eu acho que isso que eu tento fazer todos os dias é mudar aquilo que eu sei que dá para melhorar...

Ieda: Claro

J: Apesar de que...

leda: Despertar a consciência crítica:: porque eu acho que o grande diferencial é exatamente esse.

J: Eu não ser mais um(.) é eu ser o diferencial.

leda: É isso aí.

J: E aqueles professores que eles dizem assim não... Esse

leda: professor deixou uma marca na minha vida hh

J: Mais ou menos isso:: e era isso.

leda: Tá bom então obrigada J.

J: Eu que agradeço.

APÊNDICE D- ENTREVISTA NARRATIVA EM GRUPO

Excerto 2: Entrevista em grupo (J, M, D)

Ieda: Então hh boa noite grupo é com muita satisfação que eu retorno com vocês pra essa entrevista e:: eu queria que vocês respondessem a três questões. A primeira é como é que (.) vocês veem a formação de vocês como professores. Como vês a tua formação como professor?

J: Como assim eu vejo a minha formação? Como eu me vejo hoje formado? (.) Ou o outro trajeto?

Ieda: É...também.

J: Grandioso... né:: por causa que tu (.) como tu vê muito em palestras(.) tu não nasce professor tu te transformas num(.) e eu acredito que eu me transformei em um professor muito melhor do que um dia imaginei se(.) Eu entrei para a faculdade com uma visão totalmente absurda que hoje eu olho e digo gente eu era assim (.) e hoje eu vejo que eu sou cabeça aberta(.) eu sou reflexivo eu sou menos preconceituoso e preconceito eu não digo preconceito de raça é preconceito de tudo em geral(.) é aquela coisa que vamos ver o que tá acontecendo aqui depois dá um parecer(.)e também é tu saber dar a tua opinião sem criticar (.) quando tem que ser sabe(.) porque às vezes tu dá a tua opinião e parece que tu tá impondo porque aquilo é regra porque é formado ou porque tu é o professor.

M: Até porque tu(.) tem que ouvir muito teu aluno na tua profissão(.) também, então, tem isso(.) e realmente:: eu entrei para o curso... eu a D a gente...

D: É:: a gente era muito cabeça fechada

M: É tipo lá:: do interior e tal...

J: E ainda moram, né? hh

M: É (.) ainda moram... e a gente só tinha contato com pessoas de lá...

D: e lá, as pessoas têm uma mentalidade mais fechada(.)

M: e... quando a gente entrou no curso aqui meio que depois a gente começou a cursar letras eu senti...

D: evoluiu muito

hh

M: Porque a gente tem muita discussão(.) na sala de aula. Com esses assuntos

assim mais polêmicos...essas coisas

D: *E a gente espera também, eu e a M... assim, né:: ... que consiga passar um pouco... do que a vê na faculdade do estilo de aula... discutir com teu aluno(.) porque tu quer também né, isso assim(.) de levar para sala de aula...*

M: *Ah sim*

D: *Porque a gente não tinha isso. Eu sempre nos estágios tento fazer isso...*

J: *Ser bem didático*

Ieda: *Unhum*

D: *É e levar para aguçar(.) a criticidade do aluno porque a gente não tinha isso no ensino médio(.) não tinha isso*

Ieda: *Ok(.) uma segunda pergunta? Como pensas a didática?*

J: *A didática é tudo por meio dela que a aula se realiza (.) dependendo da didática Eu acredito que a didática é um produto que tu tá vendendo(.) se tu vender mal aquela didática ninguém vai comprar o produto:: agora e se tu mostrar aquela didática de uma forma muito atrativa(.) todo mundo vai querer a tua aula então(.) é como eu disse uma vez tu é um vendedor(.) tu tá vendendo aula e o crucial é a tua aula(.) se tu for um péssimo vendedor Ninguém vai querer comprar a tua aula agora se tu for um ótimo vendedor todo mundo vai querer aquele produto(.) quer aprender contigo(.) Então eu acredito muito que a didática é isso um produto que tu tá vendendo, o professor é o vendedor a didática o produto e o aluno o comprador.*

D: *Por isso que a gente sempre tenta levar coisa mais dinâmica para aula(.) eu a M e o J também a gente não procura ter aquela coisa de quadro escreve.*

M: *Assim na aula eles pedem para gente prestar atenção nisso quando a gente for entrar para dentro da sala de aula(.) é realmente eu não sei porque às vezes alunos não prestam atenção(.) Sabe não chama atenção deles*

D: *Não chama atenção deles(.) e aí tu traz uma coisa nova:: e vai chamar atenção de todos(.) e vão querer aprender[...].se interessar pelo assunto*

M: *E é uma coisa que a gente tinha muita dificuldade no início do curso(.) só que aí conforme eles foram trabalhando (.) sabe... antes eu não era muito criativa para fazer isso(.) e agora parece que ficou tudo mais fácil*

D: *Aham() sim até na nossa semana acadêmica o nosso grupo(.) levou várias*

ideias.. de como trabalhar com tecnologia na escola(.) a gente criou(.) criou umas atividades bem legais assim também

Ieda: *E uma terceira questão:: grupo: como seria uma prática pedagógica inovadora de vanguarda?*

J: *Uau!*

hh hh

M: *Inovadora?*

M: *Ah(.) então agora a gente tem essa questão que recém estávamos falando dos gêneros digitais, que a gente tava apresentando[...] que apareceu agora na Base Nacional Comum Curricular e tão exigindo né(.) e aí tem muitas questões né(.) tipo Fanfic os nossos alunos leem muitas Fanfics. Por que nunca se pensou em fazer uma atividade com fanfic? E agora isso está na base nacional comum curricular é um dos gêneros digitais que eles estão exigindo sabe? eu acho que é uma coisa legal porque os alunos [] (palavras sobrepostas e inaudíveis)*

J: *Eu trabalho tudo com música.*

D: *Música também é legal.*

J: *Tudo:: tudo com música(.) músicas que eles escutam no dia a dia. Funk moderado. É funk (.) tá ali, samba (.) rap(.) hip hop todas as músicas que eles escutam.*

D: *E(.) coisas que eles estão no momento lendo (.) eles estão acostumados*

J: *E aí... hh () (risos e palavras sobrepostas)*

Ieda: *O que é fanfic?*

M: *Fanfic é uma história... tipo por exemplo Harry Potter[...]*

Ieda: *Tá*

M: *E aí tu não gostou do final do Harry Potter ou sei lá(.) tu quer mudar alguma coisa na história(.) tô escreve uma Fanfic[...] uma Fanfic é tipo(.) um livro... só que é na internet tem:: capítulo tem tudo assim sabe(.) a pessoa vai publicando um capítulo por semana ou depende...*

Ieda: *Sim/ Construção de conhecimento*

M: *Exatamente[...] e eu quando era adolescente eu lia várias Fanfics muita Fanfic mesmo(.) adorava ler Fanfics [...]e ainda leem a gente vê que eles ainda leem muita fanfic.*

D: *E não é trabalhado em aula né [...]*

M: *E é uma coisa(.) que eles têm muito contato que eles adoram, sabe?*

Ieda: *Sim*

D: *[...] eles teriam muita facilidade para trabalhar com isso em sala de aula.*

M: *Sim tu [...]pode pegar o cantor que eles gostam e eles podem criar uma Fanfic(.) uma história para o cantor alguma coisa assim entendeu (.) eles podem fazer isso... isso é uma fanfic. E é muito legal assim tem várias possibilidades...*

Ieda: *Que mais gente? Mais alguma outra..*

M: *documentário*

D: *é a gente trabalhou com documentário e trailer honesto né(.)*

M: *Trailer honest*

D: *E aí:: na criação do documentário tu vai trabalhar com várias habilidades do teu aluno(.) porque ele vai ter que procurar né (.) pesquisar sobre um tema...[...] criar contrato para concessão de imagem então... aluno vai ter que criar... um contrato... [...] vai ter que pesquisar vai ter que filmar... vai ter que editar(.) então vão ser várias habilidades que o teu aluno(.)além de por exemplo se o tema (.) tem que ter ali saber de cor um conteúdo né hh*

Ieda: *Sim*

D: *Mas aí tu:: tu trabalha com outras habilidades pode descobrir a idade de seus alunos habilidades uma edição de vídeo que o programa que a gente usou para editar o vídeo vem nos computadores (.) não precisa nem baixar...*

Ieda: *Ahan*

D: *...não precisa internet*

M: *Até no celular mesmo pode produzir um documentário todo no celular.*

Ieda: *Interessante.*

M: *É gravado no celular editado no celular(.) e eles tem que pesquisar bastante(.) e às vezes sei lá(.) é uma coisa que... teu aluno nunca nem fez assim sabe,(.) talvez ele descubra alguma coisa que ele gosta de fazer fazendo esse tipo de atividade.*

D: *E às vezes o teu aluno não sabe nem pesquisar na verdade (.)né E aí:: se tu aguçar isso de ele pesquisar(.) não dá a coisa mastigada para ele eu acho que é mais interessante ainda*

Ieda: Sim claro(.) e tu J?

J: É isso(.) eu trabalho muito com música(.) bastante música:: whatsapp.

D: Whatsapp

J: Face(.)Instagram tudo deles.

M: A aula Instagram sim(.) a Fulana nossa colega ela mostrou agora esses livros que estão publicando... que são os instapoetas que eles começaram(.) no Instagram publicando texto no Instagram. e:: aí por ali as editoras descobriram eles e publicaram os livros né(.) A Fulana começou a apresentar isso para os alunos dela(.) E pediu para eles produzirem um texto(.) produzirem poemas:: e uma aluna dela criou um Instagram de poesia perfeito maravilhoso muito bom

D: Muito bom(.) E ela:: eu acho que é do ensino médio né?

M: Sim e ela criou... só depois que a Fulana fez essa atividade:: ela criou (.) porque antes ela não tinha coragem(.) aí ela disse que(.) ela manda os todos os poemas (.) que ela vai... que ela (.) escreve e manda para a Fulana corrigir(.) a Fulana é uma colega nossa do curso.

Ieda: Sim eu lembro da Fulana hh

M: É:: então é uma coisa tipo(.) sabe:: que talvez ela nunca publicasse isso nunca nem (.) tivesse coragem... de publicar se a Fulana não tivesse feito essa atividade (.) e aí a partir da atividade da Fulana ela criou coragem.

Ieda: Sim(.) despertando a consciência crítica(.) e de pensar outros temas também importantes de serem tratados.

D: E o teu aluno tá naquele meio(.) e a gente:: nem se liga sabe... então o aluno tá lendo fanfic (.)teu aluno tá seguindo essas páginas do Instagram(.) tá tentando(.) tá produzindo e tu nem sabe que às vezes teu aluno está produzindo isso daí. []

Ieda: Poder se aproximar dele na verdade isso que é importante mesmo (.) então para vocês uma prática pedagógica inovadora seria (.) se vocês tivessem que traduzir isso rapidamente, seria... trabalhar?

() hh hh

D: A gente estava dando um exemplo hh (.) acho que trabalhar com coisas que estão presentes na rotina do teu aluno

M: Se aproximar do teu aluno da realidade dele.

D: Isso...

Ieda: É isso aí...

D: Que eu acho que ele vai ter mais vontade(.) uma coisa mais prazerosa para o aluno.

M: Mais prazerosa.. mais legal(.) eles vão ter vontade de fazer(._)

D: a gente acredita que sim.

Ieda: Sim ...Com certeza

hh hh

M: [...]Mas funciona/ funciona mesmo.

Ieda: Claro

M: Eu já trabalhei esses livros em sala de aula e eles realmente eles gostam... assim, sabe? ...pedem mais (.) ah! professora traz de novo isso.

D: Porque se tu leva um clássico assim Dom Casmurro para eles Madame Bovary eles "ah o que essa louca tá trazendo? Que que eu quero com isso?" hh sabe aí tu leva isso aí:: que tá mais presente na vida deles eu acho que isso é importante também.

Ieda: Sim até para trabalhar isso eles primeiro precisam se aproximar

D: Sim(.) Exatamente

Ieda: Eles precisam do vínculo com vocês(.) do professor para que se possa trabalhar outros conhecimentos(.) outros conceitos(.) então é isso:: né guris(.) (risos em grupo)

D: Eu acho que sim.

Ieda: hh eu agradeço a disponibilidade de vocês e (.) encerramos por aqui:: obrigada.

D: Tá bem.