

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TODO CAMBIA:
**OUSADIA CRIATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS
DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL**



ANA CRISTINA BORGES FIUZA

**UBERABA - MG
2024**

ANA CRISTINA BORGES FIUZA

TODO CAMBIA:
OUSADIA CRIATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa

UBERABA - MG

2024

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

F585t Fiuza, Ana Cristina Borges
Todo cambia: ousadia criativa nas práticas pedagógicas cotidianas de uma professora de espanhol / Ana Cristina Borges Fiuza. -- 2024.
188 f. : il., fig.

Tese (Doutorado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
Orientador: Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa

1. Professores - Formação. 2. Investigação narrativa (Método de pesquisa). 3. Narrativa (Retórica). 4. Prática de ensino. 5. Língua espanhola. I. Corrêa, Thiago Henrique Barnabé. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

ANA CRISTINA BORGES FIUZA

TODO CAMBIA:
OUSADIA CRIATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL

Data de aprovação: 18/03/2024

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Membro Titular: Prof.^a Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO, México)

Membro Titular: Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Membro Titular: Prof.^a Dra. Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Membro Titular: Prof.^a Dra. Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Belinaso Guimarães, Usuário Externo**, em 20/04/2024, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **THIAGO HENRIQUE BARNABE CORREA, Professor do Magistério Superior**, em 21/04/2024, às 00:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alda Regina Tognini Romaguera, Usuário Externo**, em 21/04/2024, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES, Professor do Magistério Superior**, em 22/04/2024, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALDINA GONCALVES DA COSTA, Professor do Magistério Superior**, em 23/04/2024, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1224598** e o código CRC **EFB61351**.

À minha eterna professora **Sandra Maria Ramos de Godoi** (*in memoriam*)

que me ensinou sobre/com amorosidade ao ensinar.

Se eu soubesse escrever, escreveria a meus pais, Jadir e Anésia, que me deram o bem mais precioso que tenho – a vida e a oportunidade de vivê-la intensamente ao lado deles, neles e com eles. São a base do meu existir.

Se eu soubesse escrever, escreveria à minha irmã Lilianne, que atuou como verdadeira gerente de pesquisa, fiscalizando, cobrando e ajudando a cumprir metas na escrita desta pesquisa. Minha companheira inseparável, metade de mim.

Se eu soubesse escrever, escreveria a meu filho Tomás, cujo sorriso constante, o brilho dos seus olhinhos quando me olha e o calor de seu amor em forma de abraço me impulsionam a ser melhor a cada dia. Aprendendo a ser mãe me questiono e me (re)descubro professora, pois os caminhos se (entre)cruzam, fundem-se, pertencem-se. Impulso do meu “*viverexistir*”.

Se eu soubesse escrever, escreveria aos colegas de trabalho, alunos, ex-alunos e filhos acadêmicos que me nutriram (e nutrem) ao longo da caminhada.

Se eu soubesse escrever, escreveria ao Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa, por me adotar como filha acadêmica durante o doutorado já em curso, acolher-me, aconselhar, confiar na minha capacidade e, acima de tudo, por tanta amorosidade no processo de incluir-me na família *Perspectiva Ecologista de Educação*, sendo o tempo todo um verdadeiro (e raro) Pai acadêmico, que acolhe no lar, pois “filho se atende em casa”, como ele diz.

Se eu soubesse escrever, escreveria a meus irmãos acadêmicos, que provocaram muitos atravessamentos e afetações, verdadeiros “*presentes pessoas*” que foram colocados em meu caminho para me ajudar na trajetória.

Se eu soubesse escrever, escreveria a Deus, meu pai amado, e a Jesus, meu irmão e mestre, por sempre me conduzir no caminho, traçando o roteiro preciso e enchendo-me de perseverança para realizar grandes coisas mesmo sendo mera aprendiz nesta vida.

Se eu soubesse escrever, escreveria sentimentos que revelassem aqui tudo o que senti ao longo dessa trajetória.

Se eu soubesse escrever, escreveria gratidão.

Mas como não sei escrever, apenas sinto.

“Gracias a la vida, que me ha dado tanto!”

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (...). É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (Freire, 1997, p.10).

Assim, a única verdade assumida por esta tese, nas palavras de Mercedes Sosa, é que:

“Cambia, toda cambia”

Resumo

Esta é uma pesquisa insubordinada criativa de uma professora, sobre professores, para professores. Inspirada na Perspectiva Ecologista da Educação, que nos convida a voltar o olhar para a existência e para a relação dos indivíduos com o meio em que se vive, busco compreender como insubordinação criativa conceito muito utilizado na educação matemática, que interfere e desloca minha prática pedagógica cotidiana nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Voltando o olhar para meu próprio cotidiano escolar e os processos formativos que o atravessam, (re)significando e atribuindo novos olhares por meio das narrativas, reconheci a ousadia criativa como constituinte de minha práxis. E defendo aqui que ousadia e insubordinação criativas são movimentos distintos, porém indissociáveis. A ousadia criativa apresenta-se como um componente tridimensional, composto por ousadia indignativa, insubordinação criativa e ousadia da responsabilização. Esta é uma pesquisa qualitativa e também uma pesquisa narrativa que se apresenta em dois movimentos: da bio:grafia e das narrativas ficcionais, que me auxiliam na compreensão dos fatos e do processo. Utilizei as narrativas bio:gráficas no movimento de voltar o olhar para minha práxis docente, possibilitando-me evocar a historicidade e a subjetividade da professora em formação contínua que sou, revisitando minha experiência das trajetórias de escolarização, que oferecem pistas sobre as práticas educacionais que moldaram minha existência e marcaram minha vida. Por meio das narrativas ficcionais, apresento histórias “*vividassentidas*”, criadas, pensadas, repletas de vozes de outras pessoas que fazem parte do meu cotidiano, além minha própria voz, compondo o corpo investigativo deste álbum-tese, buscando reconhecer e compreender as perspectivas existenciais, ontológicas e epistemológicas no contexto de minha vida em suas diversas dimensões. Esteticamente, esta pesquisa é um convite à desnaturalização de nossos vícios de leitura acadêmica e, para isso utilizei a evolução das mídias utilizadas para veiculação musical como uma grande metáfora do armazenamento de nossas memórias escritas no grande livro da vida. Para isso, apropriei-me da voz de Mercedes Sosa para (en)cantar comigo, dando o tom dos *musicapítulos* compostos neste álbum-tese. Considerando o ser inacabado que sou, após este exercício restritivo de tirar o foco do que acontece no externo, voltando o foco para o interior, buscando compreender o que eu faço com o externo que me acontece e me atravessa, utilizei como música, tema central desta pesquisa, a canção “*Todo cambia*”, relacionando-a à necessária evolução do meu fazer docente, alterando-se com/pelo/para o cotidiano. ‘*Todo cambia*’, tudo se transforma, metamorfoseia-se a partir da nossa tomada de consciência sobre nosso fazer em nosso cotidiano dando início a um poderoso e estimulante processo de reflexão além de inundar o mundo com experiências narrativas transformadoras.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; narrativa ficcional; cotidiano escolar; insubordinação criativa; língua estrangeira.

Resumen

Esta es una investigación insubordinada creativa, de una profesora, sobre profesores, para profesores. Inspirada en la Perspectiva Ecologista de la Educación, que nos invita a volver la mirada a la existencia, a la relación de los individuos con el medio en que vive, busco comprender cómo la insubordinación creativa, concepto muy utilizado en la educación matemática, interfiere y desplaza mi práctica pedagógica cotidiana en las clases de español como lengua extranjera (E/LE). Y volviendo la mirada hacia mi propio cotidiano escolar y los procesos formativos que lo atraviesan, (re)significando y atribuyendo nuevas miradas por medio de las narrativas, reconocí la osadía creativa como constituyente de mi praxis. Y definiendo aquí que osadía e insubordinación creativas son movimientos distintos, pero indisociables. La osadía creativa se presenta como un componente tridimensional, compuesto por osadía indignante, insubordinación creativa y osadía de la responsabilidad. Esta es una investigación cualitativa y también una investigación narrativa que se presenta en dos movimientos, de la Bio:grafía y de las Narrativas Ficcionales que me ayudan en la comprensión de los hechos y del proceso. Utilicé las narrativas bio:gráficas en el movimiento de volver la mirada hacia mi praxis docente permitiéndome evocar la historicidad y la subjetividad de la profesora en formación continua que soy, revisitando mi experiencia de las trayectorias de escolarización, que ofrecen pistas sobre las prácticas educativas que han dado forma a mi existencia y han marcado mi vida. Y, a través de las narrativas ficcionales, presento historias “*vividassentidas*”, creadas, pensadas, repletas de voces de otras personas que forman parte de mi cotidiano más allá de mi propia voz, componiendo el cuerpo investigativo de este álbum-tesis y, buscando reconocer y comprender las perspectivas existenciales, ontológicas y epistemológicas en el contexto de mi vida en sus diversas dimensiones. Estéticamente, esta investigación es una invitación a la desnaturalización de nuestros vicios de lectura académica y para ello he utilizado la evolución de los medios utilizados para la transmisión musical como una gran metáfora del almacenamiento de nuestras memorias escritas en el gran libro de la vida. Para ello, me apropié de la voz de Mercedes Sosa para (en)cantar conmigo, dando el tono de los “*musicapítulos*” compuestos en este álbum-tesis. Y así, considerando el ser inacabado que soy, después de este ejercicio restrictivo de sacar el foco de lo que sucede en el exterior, volviendo el foco hacia el interior, buscando comprender lo que yo hago con el externo que me sucede y me atraviesa utilicé, como música tema central de esta investigación, la canción “*Todo cambia*”, relacionándola a la necesaria evolución de mi hacer docente, modificándose con/por/para el cotidiano. ‘*Todo cambia*’, todo se transforma, se metamorfosea a partir de nuestra toma de conciencia sobre nuestro hacer en nuestro cotidiano. De esa forma, daremos inicio a un poderoso y estimulante proceso de reflexión además de inundar el mundo con experiencias narrativas transformadoras.

Palabras-clave: investigación narrativa; narrativa ficticia; cotidiano escolar; insubordinación creativa; lengua extranjera.

Abstract

This is creative insubordination research, by a teacher, about teachers, for teachers. Inspired by the Ecologist Perspective of Education, which invites us to look at existence, the relationship of individuals with the environment in which they live, I seek to understand how creative insubordination, a term widely used in mathematics education, interferes and displaces my daily pedagogical practice in Spanish as a Foreign Language (E/LE) classes. Turning my gaze to my own daily school life and the formative processes that cross it, (re)signifying and assigning new looks through the narratives, I recognized creative boldness as a constituent of my praxis. I defend here that creative boldness and insubordination are distinct movements, but inseparable. Creative boldness presents itself as a three-dimensional component, composed of indignative boldness, creative insubordination and daring accountability. This is a qualitative research and also a narrative inquiry that is presented in two movements, Bio:graphy and Fictional Narratives that help me to understand the facts and the process. I used the bio:graphic narratives in the movement to look back at my teaching praxis enabling me to evoke the historicity and subjectivity of the teacher in continuing education that I am, revisiting my experience of the trajectories of schooling, that offer clues about the educational practices that shaped my existence and marked my life. And, through fictional narratives, I present lived stories, created, thought, full of voices of other people who are part of my daily life beyond my own voice, composing the investigative body of this album-thesis and, seeking to recognize and understand the existential, ontological and epistemological perspectives in the context of my life in its various dimensions. Aesthetically, this research is an invitation to the denaturalization of our academic reading vices and, for this I used the evolution of the media used for musical broadcasting as a great metaphor for the storage of our memories written in the great book of life. For this, I appropriated the voice of Mercedes Sosa to (en)sing with me, giving the tone of the *musicchapters* composed in this album-thesis. And so, considering the unfinished being that I am, after this restrictive exercise of taking the focus of what happens in the external, turning the focus inwards, seeking to understand what I do with the external that happens to me and crosses me, as music central theme of this research, the song "*Todo cambia*", relating it to the necessary evolution of my teaching practice, changing with/by/for everyday life. 'Todo Cambia', everything is transformed, metamorphoses from our awareness of our doing in our daily lives. In this way, we will begin a powerful and stimulating process of reflection and flood the world with transformative narrative experiences.

Keywords: narrative inquiry; fictional narrative; school routine; creative insubordination; foreign language.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Fita cassete – Doutorado: apresentação	13
Figura 2 – Fita cassete – Doutorado: orientações disruptivas	16
Figura 3 – Capa LP - disco de vinil: <i>Razón de Vivir</i>	21
Figura 4 – Lado A do LP	22
Figura 5 – Lado B do LP	29
Figura 6 – Quadro das escolhas	40
Figura 7 – Frente do CD “ <i>Yo canto porque tengo vida</i> ”	41
Figura 8 – Verso do CD “ <i>Yo canto porque tengo vida</i> ”.	41
Figura 9 – O Grito, 1893, Edvard Munch	60
Figura 10 – Musgo funaria nascendo sobre a pedra	74
Figura 11 – Identidade profissional	108
Figura 12 – Zoom impressão digital	109
Figura 13 – Playlist “ <i>Hermano dame tu mano</i> ”.	116
Figura 14 – Foto de lousa escrita durante uma aula em abril de 2018	139
Figura 15 – Foto de material de estudo	141
Figura 16 – Sequência de fotos de lousa desenhada por alunos durante as aulas de espanhol	143
Figura 17 – Fita cassete – <i>Todo cambia</i> : fazer-me docente em meu fazer docente	155
Figura 18 – Cambiar e seus sinônimos em espanhol	157
Figura 19 – Dimensões da ousadia criativa	163
Figura 20 – Fita cassete – <i>Todo cambia</i> : sólo se trata de vivir	166

Sumário

K7 – DOUTORADO

Lado A: Apresentação 14

Lado B: Orientações disruptivas 16

LP – RAZÓN DE VIVIR

Lado A: Preâmbulo 24

Lado B: Escolhas do caminhar e algumas constatações 31

CD – YO CANTO PORQUE TENGO VIDA

Faixa 1 – *Soy pan, soy paz, soy más*: insubordinação criativa no contexto escolar 43

Faixa 2 – *Como la cigarra* 50

Faixa 3 – *Igual que sobreviviente*: ser professora de E/LE no Brasil 54

Faixa 4 – *Y seguí cantando...* 65

Faixa 5 – *Volver a los diecisiete*: voltar o olhar pra si 69

Faixa 6 – *Como el mosquito en la piedra* 75

Faixa 7 – *Se va enredando*: autonomia 78

Faixa 8 – *Yo canto porque tengo vida* 89

Faixa 9 - *Si se calla el cantor*: Transgredir(se) 98

Faixa 10 - *Canción con todos*: constituição identitária 107

PLAYLIST – HERMANO DAME TU MANO

<i>Un pueblo en mi voz:</i> narrativas ficcionais	118
Ana C.	119
Fran	120
Alê	123
Luiza G.	125
Dani	129
Hannah B.	132
Rafa	134
As professoras e a música como instrumento de aprendizagem	138
Eu, Ana C., ensinando com música	140
Eu, Luiza G., aprendendo com música	140
Eu, Hannah B., ensinando e aprendendo com música	141
Gui	143
<i>Canción de las simples cosas:</i> revelações	148

K7 – TODO CAMBIA

Lado A: <i>Todo cambia:</i> fazer- <u>me</u> docente em <u>meu</u> fazer docente	157
Lado B: <i>Sólo se trata de vivir.</i> Considerações	168

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

179



Figura 1: Fita cassete – doutorado: apresentação.
Fonte: A autora, 2023.

Lado A: Apresentação

*“Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo”*
(Violeta Parra / Mercedes Sosa)

Mudei de novo!

Início esta apresentação já antecipando essa verdade em minha vida.

Esta fita já foi (re)gravada algumas vezes.

Iniciar o registro/gravação de sua voz no mundo (e quem sabe no coração das pessoas) é algo valioso e desafiador. Por ser um dos instrumentos apropriados para registrar processos, utilizo-me de uma fita cassete para registrar esse meu processo de doutorar-me.

Sou uma professora em processo de constituir-me e mudo com frequência. Já rebobinei e (re)gravei algumas vezes essa fita “doutorado”. A primeira versão que trazia uma ideia de projeto inicial para ingresso precisou ser (re)gravada logo após o início do curso. Fui convidada a considerar outras possibilidades em meu pré-projeto de pesquisa doutoral, ao lado de outra produtora musical.

Eu mudei!

[Música: Todo Cambia](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



Novos caminhos surgiram, passei a estudar, buscar compreender um novo (para mim) campo de estudos e realizei com meus educandos do ensino médio uma experiência nas aulas de língua espanhola, utilizando os novos aportes teóricos em estudo. Sinto que caminhei um pouco na ampliação de meus conhecimentos sobre os muitos caminhos possíveis de se fazer pesquisa.

Porém, após alguns semestres já caminhados no curso, fui atravessada pela última disciplina eletiva que estava cursando, “*(Des/re)construção das práticas pedagógicas cotidianas*”, carinhosamente intitulada por nós como “*Cotidianos aprendentes*” e os estudos sobre o/no/do/com o cotidiano e **mudei de novo!**

Novo orientador, novo projeto, mas as mesmas paixões e indagações!

Decidi (re)gravar a fita. Utilizei a caneta, rebobinei a fita e aqui vamos nós nessa nova (re)gravação. Vale lembrar que o ato de (re)gravar é um processo de gravar por cima. Não é uma fita nova, mas a mesma fita com uma nova gravação, que só será possível devido à existência das gravações anteriores.

Eis que aqui apresento o novo!





Figura 2: Fita cassete – doutorado: orientações disruptivas.
Fonte: A autora, 2023.

Lado B - Orientações disruptivas

Partindo do princípio de que um dos grandes objetivos desta tese é compreender como a insubordinação criativa interfere e desloca minha prática pedagógica cotidiana nas aulas de espanhol como língua estrangeira, trago inicialmente estas importantes orientações.

Além de orientações sobre como ler esta pesquisa, apresento também algumas justificativas que, para alguns, podem parecer desnecessárias, mas eu considero importante, uma vez que pretendo que minha pesquisa chegue a vários tipos de leitores.

Para muitas pessoas, o formato da tese não é um foco de discussão nem observação, basta cumprir as normas estabelecidas pela instituição de ensino baseadas na Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). No meu caso, pratico atos de insubordinação criativa também nesse quesito (Brião, 2017a), pois quero dizer-me por meio de palavras, sons, cores e tudo que for possível utilizar para aproximar você - quem lê esta tese - ao máximo, do meu sentimento.

As palavras escritas sozinhas num papel nem sempre conseguem dizer a complexidade do sentir. Busco, assim, outros suportes para auxiliar-me nesta tarefa. As páginas na horizontal representam outro olhar para as experiências compartilhadas aqui, uma vez que utilizo recursos imagéticos que na orientação vertical não ficariam esteticamente bem distribuídos.

Sigo, dentro do possível, um padrão apresentado no “Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Conforme estabelecido

[Leitura deste musicapítulo](#)



na página 16, utilizo folha A4 branca, margens superior e esquerda 3cm, inferior e direita 2cm; fonte Arial 12 na cor preta, elementos pré e pós-textuais e referências bibliográficas segundo a atualização da ABNT em 2023 (UFTM, 2023).

Mas, para além das normas, também uso outras fontes com uma finalidade específica: tornar meu texto mais claro e personalizado, aproximando um pouco mais do meu estilo. Uma vez que está em foco e discussão minha constituição identitária e meu fazer docente, não há como falar de Ana Cristina em textos puramente formais, sem cor nem imagens, sem recursos digitais, sem sons... sem criatividade, que é uma das palavras que me definem - e afirmo isso sem falsa modéstia.

O próprio manual para apresentação de trabalhos acadêmicos afirma, em sua página 10, que “a ABNT apresenta em suas normas algumas regras que são opcionais ou permite ao próprio autor defini-las” (UFTM, 2023), e é sobre isso que estamos conversando aqui. Não pretendo transgredir por transgredir. É uma ação disruptiva necessária, uma ação de subversão responsável, respeitando os princípios da ética sem tolher minha liberdade criativa.

Denomino a materialização desta pesquisa como um álbum-tese, cujas faixas musicais representam os capítulos inspirados na voz da cantora argentina Mercedes Sosa, *musicapítulos* compostos por mim, sob supervisão do meu produtor Thiago Henrique Barnabé Corrêa.

Em cada *musicapítulo* deste álbum-tese você encontrará na primeira página um *QR code* com a leitura do capítulo na minha voz, proporcionando uma experiência auditiva da minha pesquisa. Também na primeira página, haverá outro *QR code* contendo a música e/ou poesia, tema inspirador do capítulo, pois a partir de um percurso musical na voz de Mercedes Sosa, vou



tecendo minha tese utilizando algumas canções que dão o tom da minha narrativa. Ouvir a canção antes de ler o capítulo não é um caminho obrigatório, porém pode ser uma experiência interessante, pois imprime outros sentidos ao texto.

Utilizo os nomes das músicas e algumas citações em espanhol ao longo da jornada narrativa e não utilizo tradução propositalmente, porque sou professora de língua estrangeira que acredito que minha tese também pode servir como instrumento de aprendizagem nesse quesito. Quem não compreende o espanhol, ao buscar compreensão está também aprendendo algo novo.

Trago em minha narrativa articulações entre as diversas dimensões que me compõem como ser humano, como a ética, espiritual, artística, cultural, científica e pedagógica para que seja possível ter uma noção mais sistêmica sobre porque eu faço as escolhas que faço ao ensinar Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para educandos do ensino médio integrado de um instituto federal, em toda a minha complexidade que fui capaz de reconhecer e escrever. Assim, teremos uma noção de como uma professora de língua espanhola como língua estrangeira constitui sua identidade não só na formação inicial, mas como isso vai acontecendo, dia após dia, no seu exercício profissional e como essa identidade profissional vai pautando escolhas pedagógicas no seu fazer docente cotidiano.

Hoje não sou mais a mesma que ontem e muito menos aquela que começou este (per)curso. Você também não será mais a mesma pessoa que era antes de começar a ler minha pesquisa, pois com certeza você fará paralelos em sua mente, comparando e ressignificando minhas experiências com as suas, lembrando situações vividas por você que, ao ler as



minhas, em algum ponto se conectou com a sua. Possivelmente, se sentirá inquieto em alguns momentos (quem sabe já está) e se perceberá indagando sua própria trajetória. Isso acontece porque somos parte de uma grande rede emaranhada de vidas que se conectam e se inspiram umas às outras. O particular da minha singularidade se confunde e se expande ao coletivo (Alves, 2002).





Figura 3: Capa LP - disco de vinil: Razón de Vivir. Fonte: A autora, 2023.

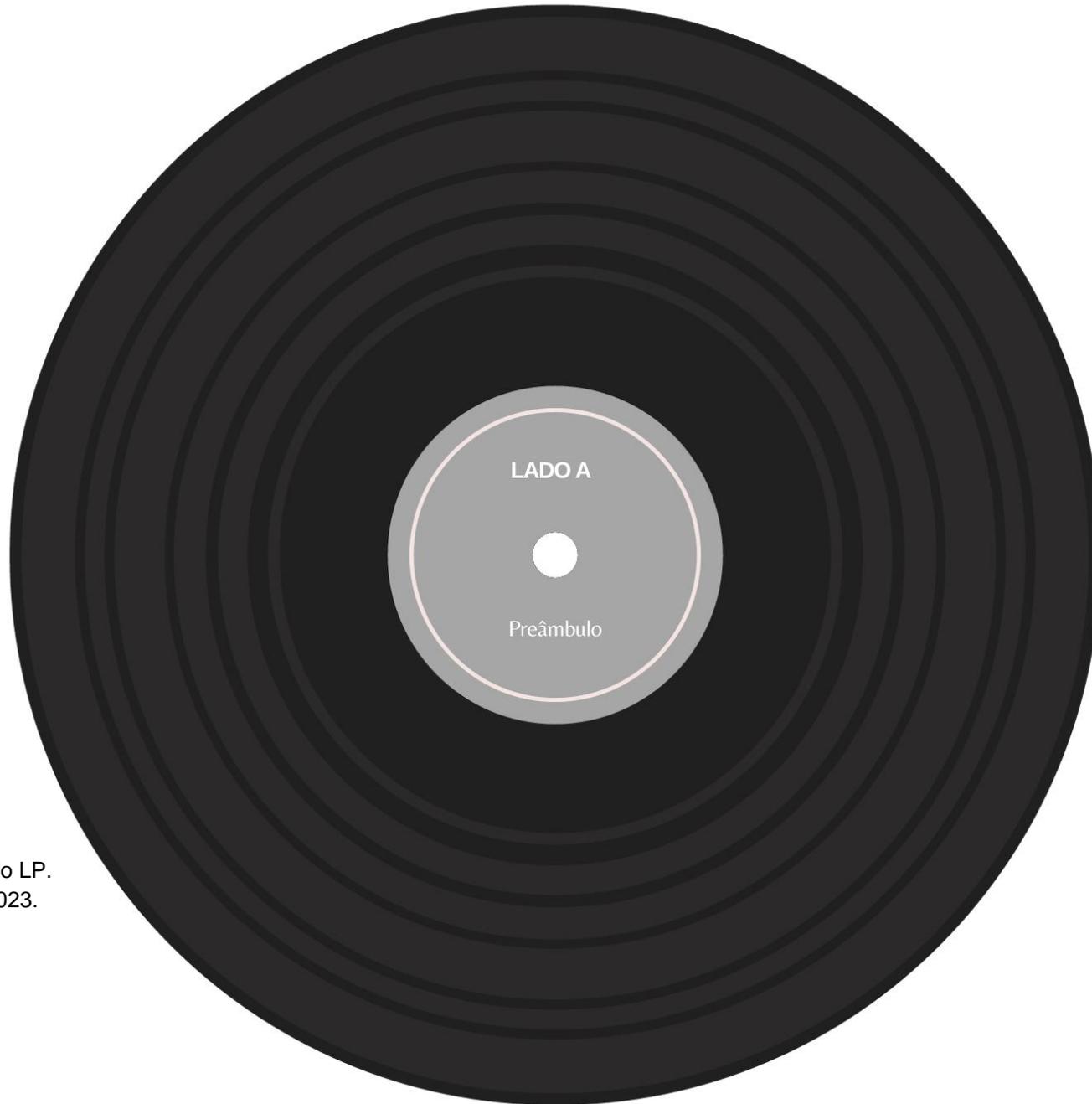


Figura 4: Lado A do LP.
Fonte: A autora, 2023.

Todo pasa y todo queda
Pero lo nuestro es pasar
Pasar haciendo caminos
Caminos sobre la mar.

Nunca perseguí la gloria
Ni dejar en la memoria
De los hombres mi canción
Yo amo los mundos sutiles
Ingrávidos y gentiles
Como pompas de jabón.

Me gusta verlos pintarse de sol y grana
Volar bajo el cielo azul
Temblar súbitamente y quebrarse
Nunca perseguí la gloria
Caminante son tus huellas el camino y nada más
Caminante, no hay camino se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca

Se ha de volver a pisar
Caminante no hay camino sino estelas en la mar.

Hace algún tiempo en ese lugar
Donde hoy los bosques se visten de espinos
Se oyó la voz de un poeta gritar
Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

Golpe a golpe, verso a verso
Murió el poeta lejos del hogar
Le cubre el polvo de un país vecino
Al alejarse, le vieron llorar
“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.

Golpe a golpe, verso a verso
Cuando el jilguero no puede cantar
Cuando el poeta es un peregrino
Cuando de nada nos sirve rezar
Caminante no hay camino, se hace camino al andar
Golpe a golpe, verso a verso.



Lado A - Preâmbulo

*Caminante son tus huellas,
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

(Antonio Machado)

Assim que concluí meu curso de Letras e disseram-me que eu já era professora, veio o pânico de pensar se eu estava pronta.

Eu saberia ensinar?

Conhecia a língua espanhola o suficiente para ensiná-la?

“Claro que sim, é só começar!” Diziam alguns. Na primeira oportunidade comecei. Usei inclusive o mesmo livro didático que eu havia estudado na licenciatura e a cada unidade do livro me recordava como meus professores haviam feito e reproduzia.

Certo dia, em um curso de pós-graduação, fizeram-me a intrincada pergunta:

Por que você ensina como ensina?

Se tentasse possíveis respostas, vindas de prontidão, diria que “é assim que se ensina língua estrangeira” ou “assim que aprendi” ou, ainda, “não conheço outra forma de ensinar”...

[Poema: Caminante](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



Perguntas provocadoras como essa nos fazem sair da inércia e provocam um verdadeiro caos em nós, algumas vezes. E isso dói. Dói mas é bom. É como as contrações na hora do parto, doem, mas é uma dor que prenuncia a vida.

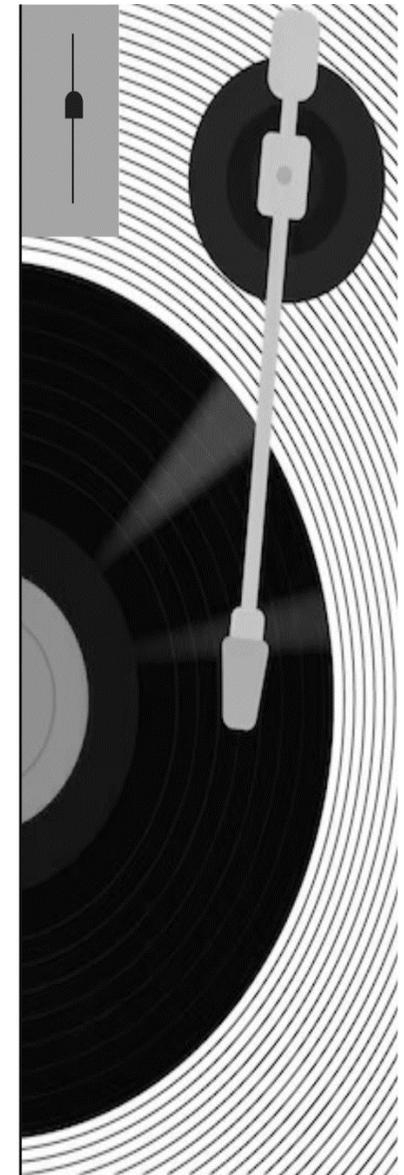
A partir desse dia comecei a buscar as possibilidades e descobri que uma possível resposta a essa pergunta tem relação com a concepção de ensino que adotamos. Mais uma novidade: eu tinha que ter uma concepção de ensino (de educação) que pautasse meu fazer em sala de aula. Meu Deus! Quanta novidade... Eu que estava quase acreditando que estava pronta para ensinar, como me diziam, entendi, na prática, a importância da famosa “formação continuada”. Quatro anos de licenciatura é muito pouco tempo para aprender o idioma e aprender como ensiná-lo. É preciso continuar... Antonio Machado já dizia:

*Caminante no hay camino,
se hace camino al andar.*

Nos estudos do mestrado, continuei tentando entender-descobrir-definir qual concepção de ensino eu adotava como minha. Descobri que era a concepção do livro que eu usava, sem questionar.

Nesse meio tempo tive uma intensa experiência de um mês em uma escola de idiomas conceituada e famosa nacionalmente, em que utilizavam um método, segundo eles, infalível e no qual meu papel como professora era simplesmente seguir um roteiro.

Nas orientações aos professores estava escrito:



- Após a entrada dos estudantes e cumprimentos iniciais, escreva na lousa a unidade que será estudada hoje.

- Peça que abram os livros e coloque o áudio nº 01, duas vezes.

- Em seguida, peça para que realizem a atividade da página XX e, em seguida, coloque o áudio nº 02 que corrigirá a atividade...

Minhas inquietações e indignações internas não me deixaram dar a aula, seguir o roteiro. Eram quatro estudantes apenas. Comecei, então, a conversar com eles sobre lugares que havia visitado, aspectos culturais, etc. E em poucas semanas me chamaram na direção e me deram um ultimato: ou siga nosso método ou paramos por aqui... Agradei e segui em busca do que eu acreditava.

Essa experiência, que a princípio pareceu frustrante, ensinou-me muito, pois me fez questionar vários métodos e concepções nos quais não acredito.

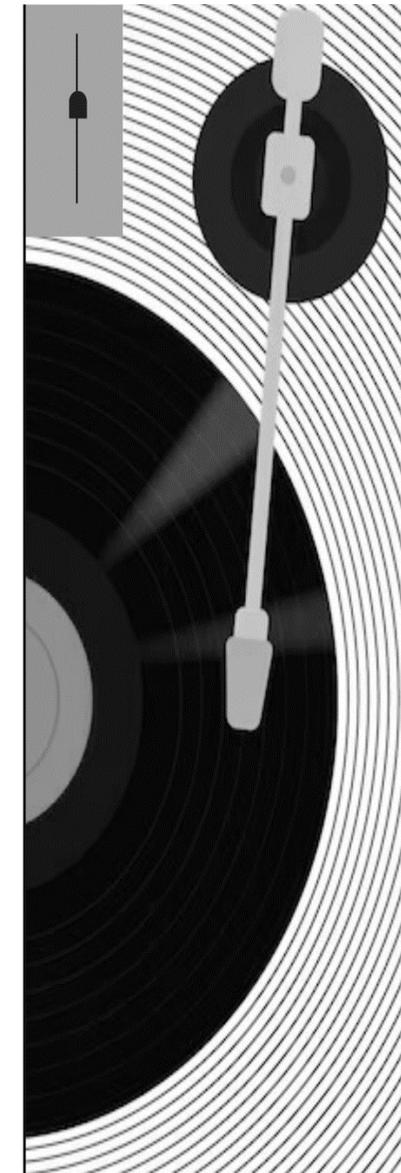
- Qual o papel da professora em sala de aula?

- Qual sua autonomia?

- Porque os “nativos” dos áudios dos materiais didáticos são tidos como autoridade dentro de nossas aulas?

- Seguir o roteiro/livro é o único caminho para aprender E/LE?

Dilma Mello, minha orientadora da pesquisa de mestrado, disse-me certa vez que se para ensinar língua estrangeira há que seguir as diretrizes gramaticais impostas/seguidas por todos os livros didáticos, então, poderíamos utilizar uma notícia de jornal e discutir na primeira aula com os estudantes e, com ela, cumpriríamos todo o “conteúdo gramatical”, para que a partir da



segunda aula tivéssemos liberdade para ensinar o que interessa aos estudantes e os motiva a aprender.

Esse comentário dela causou uma rebelião dentro de mim. E comecei a mesclar em minhas aulas outros materiais e atividades ao livro didático utilizado pelo centro de idiomas em que eu trabalhava na época.

Após o mestrado, fui aprovada em um concurso público para um instituto federal e ali pude criar meu próprio roteiro. Contava com muita autonomia, pois era a primeira professora de espanhol naquele nascente *campus*.

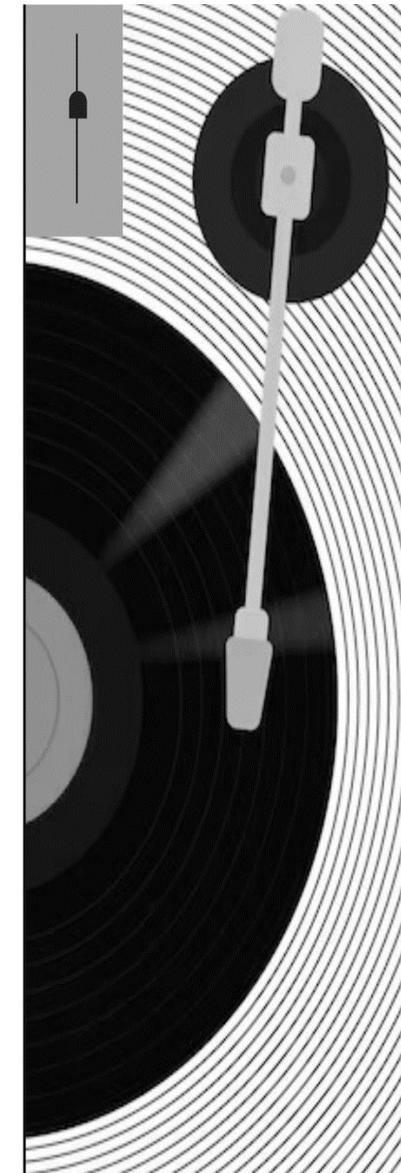
Eu criei as ementas dos cursos e resolvi não adotar livros, mas os usava como roteiro para criar minhas aulas (que continuaram iguais aos livros), mas a pergunta sempre estava ali, latente:

Por que ensino como ensino?

Em minha dissertação de mestrado (Fiuza, 2013), um dos tópicos que discuti foi o papel do livro didático em uma aula de espanhol, pois é um assunto que me intriga muito há um tempo.

Em contato com tantos professores no mundo todo, por meio de cursos, eventos, plataformas *on-line*, fui descobrindo um caminho pelo qual ainda trilho. Comecei a criar alguns jogos e materiais, que chamo de objetos de aprendizagem, conforme Araújo (2013), para dinamizar as aulas, otimizar o tempo e também atrair a atenção dos estudantes.

Essas atividades mesclam recursos físicos impressos e digitais. Mesclo o aprendizado de língua espanhola com o aprendizado e manuseio da tecnologia digital, uma vez que trabalho essencialmente em cursos técnicos integrados na área de tecnologia. E tenho saído um pouco



mais feliz das aulas. Nos últimos sete anos da minha vida, aprendi muito e provoquei muitos estudantes e estagiários no percurso.

E agora, diante de minha pesquisa de doutorado, ainda não tenho respostas às perguntas:

- Por que ensino como ensino?

- Por que faço as escolhas que faço ao planejar minhas aulas?

Espero, ao final deste álbum-tese, ter respostas a essas perguntas, ou quem sabe mais perguntas movediças como essas.

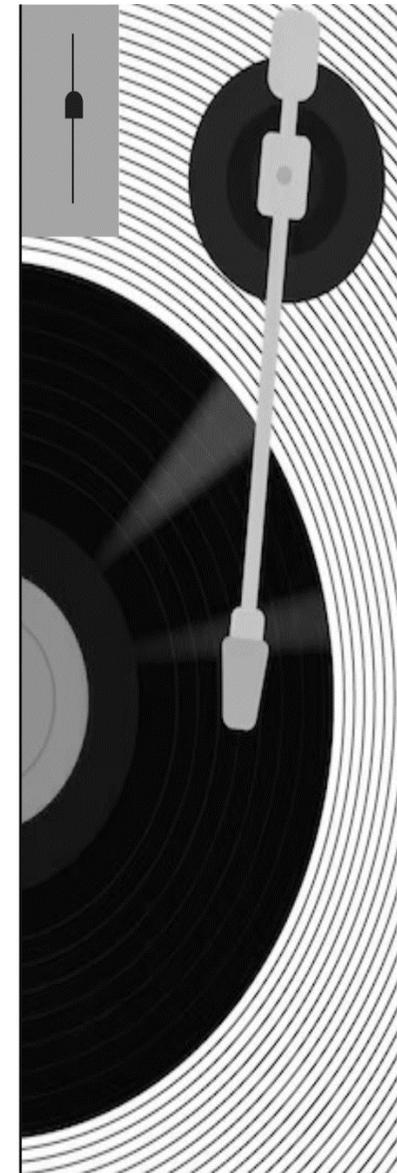




Figura 5: Lado B do LP.
Fonte: A autora, 2023.

Para decidir si sigo poniendo
Esta sangre en tierra
Este corazón que bate su parche
Sol y tinieblas.

Para continuar caminando al sol
Por estos desiertos
Para recalcar que estoy vivo
En medio de tantos muertos;

Para decidir
Para continuar
Para recalcar y considerar
Solo me hace falta que estes aquí
Con tus ojos claros

Ay! fogata de amor y guía
Razón de vivir mi vida

Para aligerar este duro peso
De nuestros días
Esta soledad que llevamos todos
Islas perdidas

Para descartar esta sensación
De perderlo todo;
Para analizar por donde seguir
Y elegir el modo

Para aligerar
Para descartar
Para analizar y considerar
Solo me hace falta que estes aquí
Con tus ojos claros

Ay! fogata de amor y guía
Razón de vivir mi vida

Para combinar lo bello y la luz
Sin perder distancia
Para estar con vos sin perder el ángel
De la nostalgia

Para descubrir que la vida va
Sin pedirnos nada
Y considerar que todo es hermoso
Y no cuesta nada,

Para combinar
Para estar con vos
Para descubrir y considerar,
Solo me hace falta que estes aquí
Con tus ojos claros.

Ay! fogata de amor y guía
Razón de vivir mi vida.



Lado B - Escolhas do caminhar e algumas constatações

Para decidir, para continuar, para recalcar y considerar [...]

*Para aligerar este duro peso de nuestros días,
esta soledad que llevamos todos, islas perdidas!*

*Para descartar esta sensación de perderlo todo,
para analizar por donde seguir y elegir el modo.*

(Mercedes Sosa Razón de Vivir)

A todo o momento em nossas vidas somos convocados a fazer escolhas, pois segundo o filósofo existencialista Jean-Paul Sartre, “a escolha é possível num sentido, mas o que não é possível é não escolher” (Sartre, 1973, p. 23). Somos condenados a ser livres, livres para escolher, mas nunca não fazer escolhas. Mesmo sem ter consciência disso, estamos escolhendo o tempo todo. Neste momento, você que se aventura em ler estas reflexões, escolheu não fazer outra coisa e sim dedicar-se a esta leitura. Quando despertamos pela manhã, escolhemos ficar na cama ou nos levantar, mesmo que nossa escolha interna seja a permanência, a voz da responsabilidade nos faz levantar e construir a vida. **Primeira constatação:** escolhas são necessárias.

Paulo Freire (2004, p. 55) aponta que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” E assim, considerando o ser inacabado que sou, sinto uma vontade incontrolável de compreender-me. Meu ousado desejo de voltar o

[Música: Razón de vivir](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)

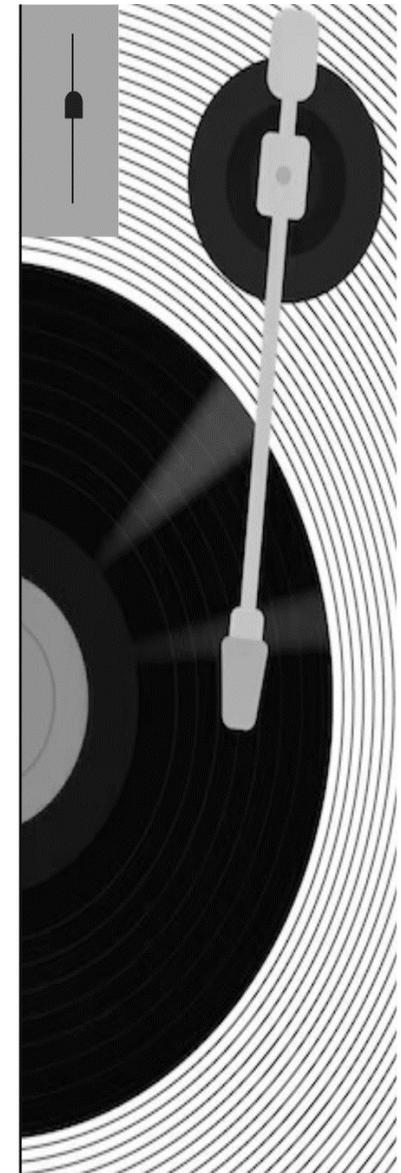


olhar sobre mim (Morin, 2000), sobre **meu** fazer docente nesse processo de **me** fazer docente, às vezes se assemelha com o despertar pela manhã. Uma confortável vontade de continuar “deitada” no meu mero fazer docente, mas um apelo ousado e intenso de “levantar-me” diante de mim e olhar para dentro. Morin (2000), referindo-se ao inacabamento de Freire (2004), compreende-o como um processo contínuo de aprendizagem da/pela condição humana e, apresenta a ideia de que o homem está num movimento permanente de se construir e reconstruir, de se conhecer, aprender, cultivar-se e se transformar durante toda a vida. **Segunda constatação:** escolhas às vezes causam alegria e/ou desconforto.

Diante disso, a primeira escolha, porém, já foi feita: tirar o foco do que acontece no externo, voltando o foco para o interior, buscando compreender o que eu faço com o externo que me acontece e me atravessa, mas também como faço e porque faço (Schnetzler, 2002). E para conseguir atender a essa escolha, outra pergunta se faz necessária: qual caminho me levará a atingir esse objetivo tão subjetivo?

Sou membro do grupo de pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação que, mesmo trazendo a palavra “ecologista” no nome, não se refere apenas a estudos ambientais, mas na compreensão rizomática do *habitat* em foco. Sua própria etimologia carrega um significado mais amplo, ‘eco’ = *oikos* (grego) significa casa e ‘logia’ = *logos* significa estudo, assim, trata-se das interações que se dão na casa (ambiente) como meio em que os indivíduos vivem seu cotidiano.

A Perspectiva Ecologista de Educação fundada por Marcos Reigota (2012) pauta-se na pedagogia freiriana “em que estão em evidência a noção de ética e cidadania, de respeito às diferenças, de amorosidade e de solidariedade” (Fiuza *et al.*, 2023, p. 4.425) e encoraja um



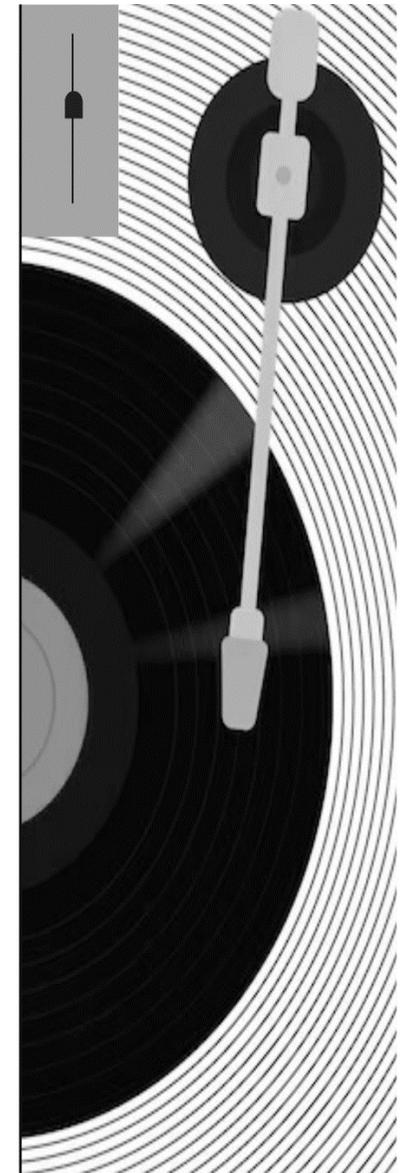
processo de releitura e ressignificação de nós mesmos, ao trazer a característica do inacabamento (Freire, 2004).

Nesse contexto, sob o ponto de vista da Perspectiva Ecologista de Educação, que nos convida a voltar o olhar para a existência, para a relação dos indivíduos com o meio em que se vive, para as implicações de suas escolhas e posicionamentos, busco compreender meu próprio cotidiano escolar e os processos formativos que o atravessam, (re)significando e atribuindo novos olhares por meio das narrativas.

Assim, escolho fazer uma pesquisa qualitativa percorrendo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa bio:gráfica e ficcional (Reigota, 2008, 1999).

Outra escolha necessária a se fazer é sobre que tipo de narrativa trato aqui. Existem pesquisas *sobre* narrativas, *com* narrativas e pesquisas narrativas. É dessa última que tratamos aqui. Utilizo a narrativa como método de exploração de meus esconderijos epistemológicos (Bezerra; Corrêa, 2023), pois “ao narrar construímos processos, movimentos compreensivos e contextuais em torno do como nos tornamos o que somos, como vimos a ser o que somos” (Henriques *et al.*, 2021, p. 150).

Escolhi esse caminho teórico-metodológico não por crer que seja melhor que os outros possíveis caminhos. Escolhi simplesmente por crer ser possível, por meio dele, refletir e compreender um pouco mais sobre o percurso de **me** fazer docente em **meu** fazer docente, pois a escrita da pesquisa qualitativa propicia ao pesquisador/escritor/conversador compor significados à medida que escreve (Spink, 2008; Ely *et al.*, 2005), permite conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano (Bauer; Gaskell, 2008) e trabalha com



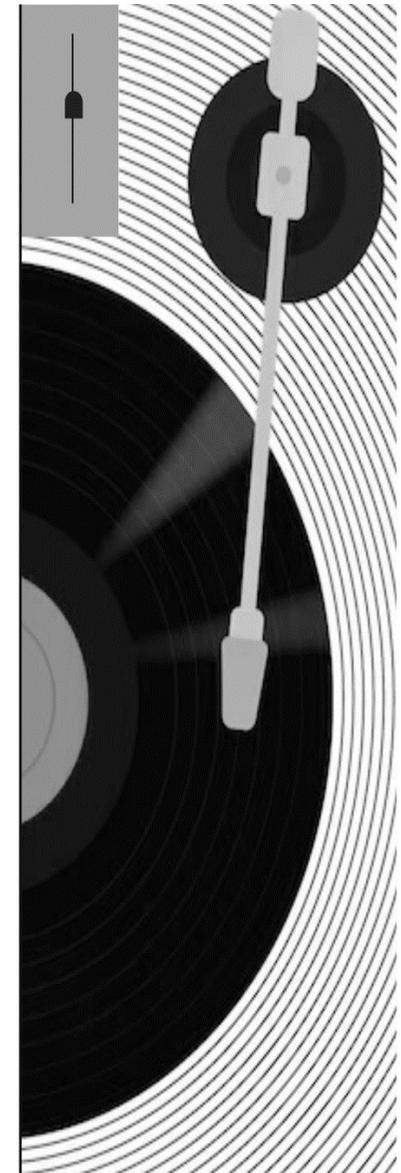
o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, com o nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2014).

Compreender, segundo Minayo (2012, p. 623), é o principal verbo da análise qualitativa e, para compreender é preciso considerar a singularidade do indivíduo porque sua “subjetividade é uma manifestação do viver total”. Entretanto, é preciso levar em conta que toda compreensão é parcial e inacabada, pois temos um entendimento contingente e incompleto de nossa vida e do nosso mundo, e somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Por sermos limitados, escrever e analisar nossas próprias narrativas em busca de compreensão é um exercício impossível de se fazer sozinho. É preciso que o coletivo nos ajude a compreender o processo e a compreender-nos, para ser possível interpretar.

Minayo (2012, p. 623) aponta que

interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido.

Segundo Henriques e Azevedo (2018, p. 316), o conceito de narrativa “carrega um significado histórico e social pelo entrelaçamento do individual e do coletivo”. Considerando esse entrelaçamento, utilizo em minha narrativa outras vozes, algumas delas por meio de citação e outras tecidas nas narrativas ficcionais, frutos de vivências, conversas e encontros que aconteceram antes e durante a escrita desta tese. Busco por meio desta pesquisa narrativa



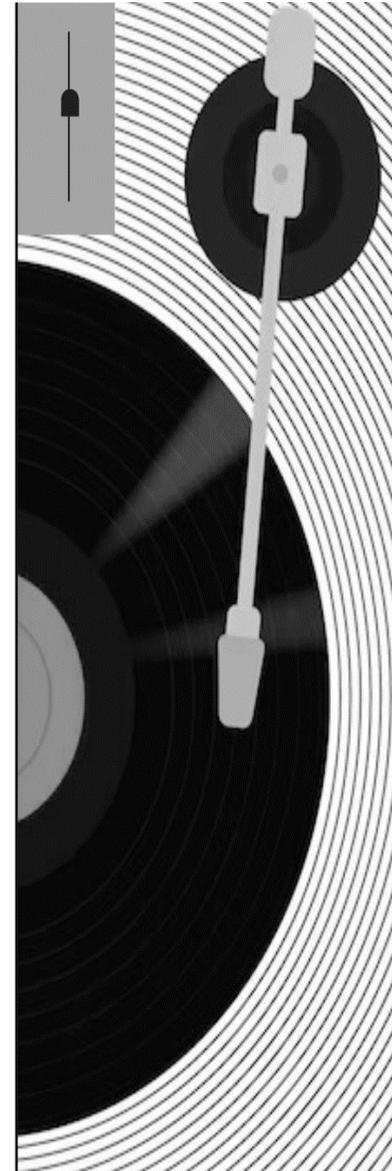
atribuir palavras à minha experiência humana numa tentativa de criar significados para essas experiências. **Terceira constatação:** minha história não é só minha.

Além de ser uma pesquisa qualitativa, é também uma pesquisa narrativa que se apresenta em dois movimentos, o da bio:grafia (Reigota; Prado, 2008) e o das narrativas ficcionais (Reigota, 1999), as quais me auxiliam na compreensão dos fatos e do processo.

O prefixo '*bio*', posposto por dois pontos e pela palavra '*grafia*', difere-se do termo já consagrado 'biografia', pois além de descrever e registrar a vida de um indivíduo, as bio:grafias propostas por Reigota e Prado (2008) caracterizam-se por pautar-se nas trajetórias pessoais resultantes de processos pedagógicos, nos seus aspectos culturais, políticos, econômicos, sociais e ecológicos e apresentam, ainda, um modo particular de compreender as vivências cotidianas e comunicar os conhecimentos obtidos por meio delas.

As bio:grafias permitem a presença de 'múltiplas vozes' e favorecem a visibilidade de 'zonas desconhecidas', pois nos convidam a acessar a intimidade e a privacidade com total cumplicidade e abertura ao diálogo entre quem escreve e quem lê, destacando ainda a necessidade de refletir a veracidade dos fatos e sentimentos narrados (Reigota; Prado, 2008).

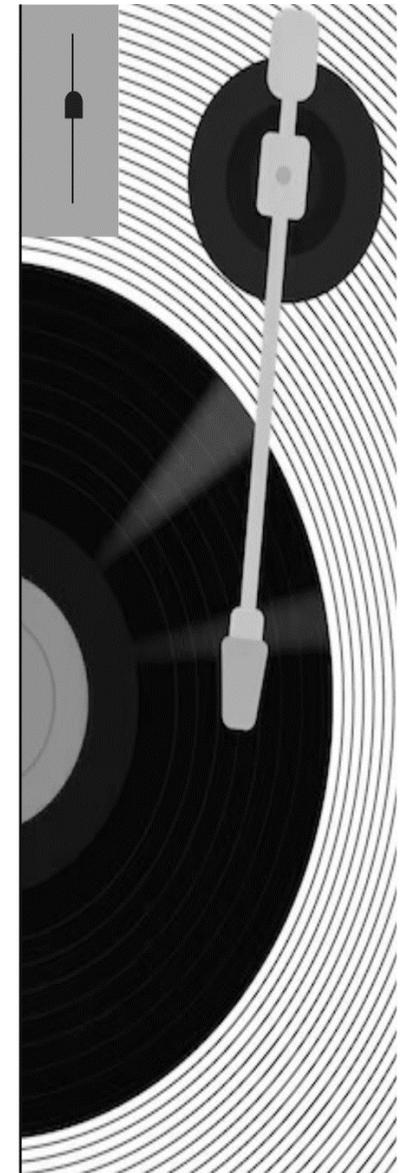
Assim, a pesquisa narrativa bio:gráfica é um recurso importante para esta pesquisa para, além de revisitar o passado, oportunizar meu (auto)reconhecimento como construtora de minha própria história com consciência e autonomia, pois no exercício de escrita há também o exercício de resgate da própria existência pela memória (Bezerra, 2022). Todo esse processo promove autoformação e formação, pois ao escrever, ler e reescrever nossas experiências por meio de narrativas, somos convidados a refletir sobre as dimensões do vivido, (re)ver todo o processo



formativo que vem nos constituindo como professores. Esse movimento é ainda uma oportunidade de autoformação (Nóvoa, 2000; Henriques *et al.*, 2021).

Utilizar as narrativas bio:gráficas neste movimento de voltar o olhar para minha práxis docente possibilita-me evocar a historicidade e a subjetividade da professora em formação contínua que sou, revisitando minha experiência das trajetórias de escolarização, que oferecem pistas sobre as práticas educacionais que moldaram minha existência e marcaram minha vida. E é esse processo que tenho vivido desde meu mestrado, em que utilizei as histórias de formação de professores pelos caminhos formais e não formais e, além disso, minha própria formação como objeto de pesquisa (Fiuza, 2013). Utilizar aqui a bio:grafia é uma forma de ir além de um relato fiel da própria vida, é uma construção e configuração de minha própria identidade, pois a pesquisa narrativa bio:gráfica não se trata de fazer uma história objetiva para documentar as experiências de uma vida, mas para compreender e reconstruir epistemologicamente tais experiências, pois acredito que o ato de narrar-se é, ao mesmo tempo, o ato de constituir-se.

As denominadas narrativas ficcionais que também compõem esta pesquisa trazem vozes de outras pessoas que fazem parte do meu cotidiano, além de minha própria voz, fragmentos de histórias “embaralhadas”, baseadas em fatos reais, “mas que devem ser lidas como ficção” (Reigota, 2003, p. 74). E para compreendermos o que chamamos de narrativas ficcionais é importante apontar que o termo ‘ficção’, ao qual nos referimos aqui, converge com a ideia de Saer (2014), que entende que a ficção é composta por dois elementos que a caracterizam, o duplo caráter da ficção que mistura de maneira inevitável o empírico e o imaginário e, seu lugar incerto, uma vez que seus limites não são plenamente definíveis. Dessa forma, ele considera a ficção



como “uma ferramenta para a especulação sobre o real e que também se projeta como enunciativa de conhecimento” (Mota, 2016, p. 47). Essa ideia de ficção é o que nos importa aqui.

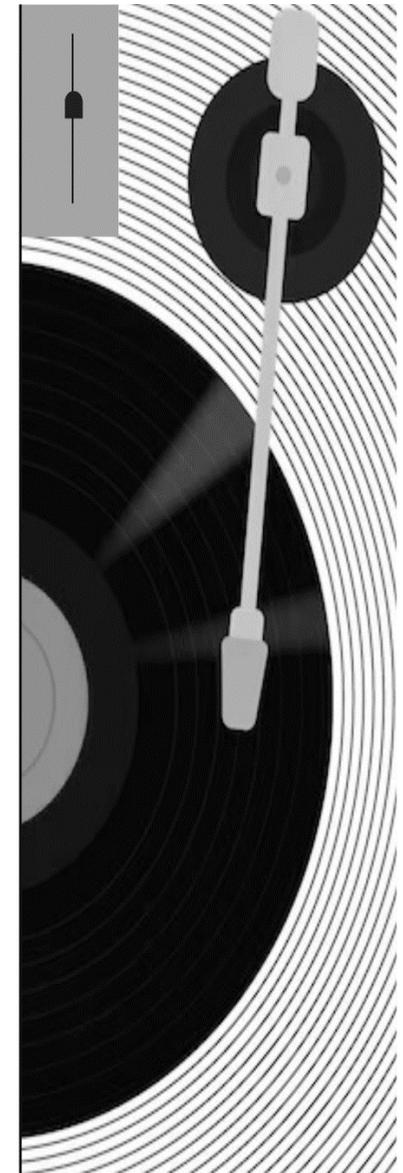
Segundo Reigota (2003), as narrativas ficcionais surgiram como uma possibilidade de substituir a escrita de um estudo etnográfico, por uma escrita mais criativa, atendendo a critérios éticos, como por exemplo, a possibilidade de utilizar “dados” e informações, narrar experiências em que o pesquisador tenha sido a única ou uma das poucas testemunhas, sem expor ou ferir os participantes do evento, preservando as relações sociais e de intimidade com as pessoas as quais convivemos. Trazem ainda, em sua essência, “componentes históricos, culturais, políticos, coletivos e/ou individuais”, “verdades percebidas, vividas, presenciadas e contadas” (Bezerra; Corrêa, 2023, p. 110).

Bezerra (2022) afirma ainda que as narrativas ficcionais permitem trazer à tona e explicar as perspectivas existenciais, ontológicas e epistemológicas do pesquisador no contexto de sua vida de acordo com seus níveis de produção de sentidos ou construção da realidade por meio da leitura do mundo e das letras.

Narrativa e vida caminham juntas. Utilizar a narrativa como caminho teórico-metodológico é uma maneira de explorar nossa capacidade de reproduzir as experiências da vida, sejam elas pessoais, profissionais ou sociais, de maneira relevante e repleta de sentido.

Paiva (2008, p. 5) aclara que “quem faz pesquisa narrativa é sempre confrontado com a indagação se o narrador está sendo verdadeiro. Isso nos leva, inevitavelmente, a outra (tradicional) pergunta: existe realidade ou ela é também uma construção?”.

Respondendo a esse questionamento, Reigota (1999, p. 81) afirma que



em linhas gerais a narrativa tem sempre um componente verdadeiro, histórico, coletivo ou particular. A partir do momento em que ela passa a ser relatada, a ficção vai se tornando presente. Por mais próxima que seja da verdade dos fatos, cada pessoa conta a história de sua maneira, enfatizando ou eliminando elementos, deixando implícitas ou explícitas as suas representações sobre o fato concreto, suas consequências e desdobramentos.

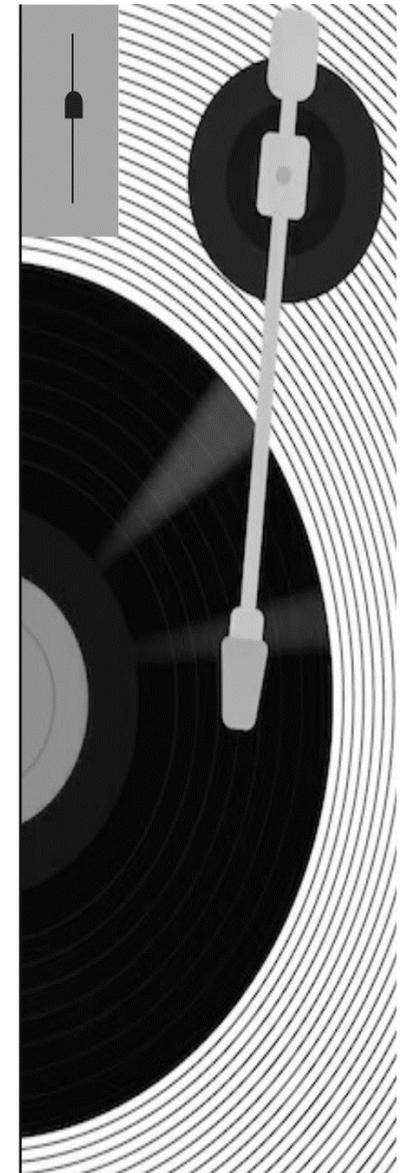
Por isso, as narrativas ficcionais são, em primeiro lugar, uma maneira ética de lidar com as experiências dos outros e revelam “a necessidade de dizer o dito em surdina, tática para lidar com as sutilezas e detalhes das experiências vividas” (Cupelli; Galliazi, 2009, p. 159). **Quarta constatação:** Qualquer semelhança com a realidade não é mera coincidência.

Insisto em frisar que esta pesquisa não é um simples contar de histórias, como pode parecer a princípio. Por mais que escolhi a narrativa como caminho teórico-metodológico, o apelo teórico de uma pesquisa científica está presente, uma vez que, por meio das narrativas, discuto os temas propostos e analiso como eles aparecem na minha constituição docente e, além disso, como eles influenciam ou metamorfoseiam meu ser professora.

Prado *et al.* (2017, p. 1.159-1.160) apontam que

ao narrar um episódio, o narrador expõe sua maneira de ver o mundo, de modo que narrar torna-se uma sistematização da experiência para a compreensão do fato ocorrido, assim como também ocorre com o receptor ou ouvinte. Narrar e ouvir não são ideias livres, visto que englobam o saber, a racionalidade e a identidade de como se percebe o mundo.

Escolhi narrar em primeira pessoa, pois para mim é uma forma particular de fazer pesquisa. Ao narrar vou compondo sentidos da minha própria narrativa e vou imprimindo reflexões na escrita e, assim como toda escrita, está imbricada de ideologia e análises, não há neutralidade. O simples fato de escolher este ou aquele fragmento para discutir ou embasar a escrita já aponta

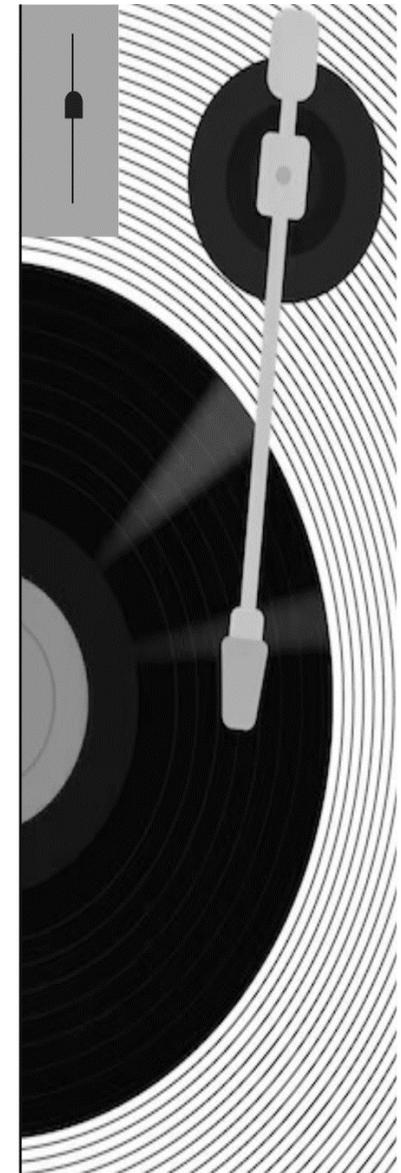


uma intenção e a participação do pesquisador. E nesse sentido, fiz um recorte em alguns pontos da minha experiência escolhendo histórias que tivessem uma relação direta com a insubordinação criativa para serem (re)visitadas e (re)compostas aqui por meio das narrativas ficcionais e da bio:grafia.

Assim, utilizar “o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem” (Nóvoa; Finger, 1988, p. 13), buscando encontrar sentido nas experiências vividas, conforme aponta Pineau (2006, p. 43),

os adultos em formação – dos quais espero fazer parte – não procuram escrever sua história para fazer literatura e, ainda menos, como uma atividade disciplinar. Eles procuram escrever sua história para tentar sobreviver, isto é, em primeiro lugar, ganhar sua vida, fazê-la ou refazê-la e compreendê-la um pouco. Operações vitais que não são tão fáceis [...].

Assim, para finalizar essa discussão epistemológica, resumi no quadro a seguir as escolhas que fiz para esta pesquisa:



CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

QUALITATIVA

Ao se tratar de uma pesquisa sobre o processo vivido e não o resultado de um caminho, a natureza qualitativa se torna mais coerente.

NARRATIVA

A pesquisa narrativa compõe meu caminho teórico metodológico, pois acredito que ao narrar as histórias vividas (ou não) criamos e recriamos significados para nossas experiências, constituindo-se em um processo de formação e auto formação.

Utilizo-me da escrita de algumas narrativas ficcionais ao longo da tese com o objetivo de trazer histórias vividas e ouvidas de alunos, estagiários e residentes pedagógicos que fazem parte de minha trajetória docente.

FICCIONAL

Por meio de um processo de revisitar meu passado e trazer para conversar com meu presente e quem sabe ditar meu futuro como professora, utilizo-me de uma narrativa bio:gráfica como forma de construir significados para o MEU fazer docente ao ME fazer docente.

BIO:GRÁFICA

Figura 6: Quadro das escolhas. Fonte: A autora, 2023.



Figura 7: Frente do CD “Yo canto porque tengo vida”.
Fonte: A autora, 2023.



Figura 8: Verso do CD “Yo canto porque tengo vida”.
Fonte: A autora, 2023.

Yo so-o-oy, yo so-o-oy, yo so-o-oy
soy agua, playa, cielo, casa, planta,
soy mar, Atlántico, viento y América,
soy un montón de cosas santas
mezcladas con cosas humanas
como te explico . . . cosas mundanas.

Fui niño, cuna, teta, techo, manta,
más miedo, cuco, grito, llanto, raza,
después mezclaron las palabras
o se escapaban las miradas
algo pasó . . . no entendí nada.

Vamos, decíme, contáme
todo lo que a vos te está pasando ahora,
porque sino cuando está el alma sólo llora
hay que sacarlo todo afuera, como la primavera
nadie quiere que adentro algo se muera
hablar mirándose a los ojos
sacar lo que se puede afuera
para que adentro nazcan cosas nuevas.

Soy, pan, soy paz, sos más, soy el que está por acá
no quiero más de lo que me puedas dar, uuuuuuh
hoy se te da, hoy se te quita,
igual que con la margarita . . . igual al mar,
igual la vida, la vida, la vida, la vida . . .

Vamos, decime, contáme
todo lo que a vos te está pasando ahora,
porque sino cuando está el alma sólo llora
hay que sacarlo todo afuera,
como la primavera
nadie quiere que adentro algo se muera
hablar mirándose a los ojos
sacar lo que se puede afuera
para que adentro nazcan cosas nuevas. (BIS)
cosas nuevas, nuevas, nuevas . . . nuevas.



Soy pan, soy paz, soy más: insubordinação criativa no contexto escolar

A criatividade nasce do desejo de fazer coisas diferentes, de ser rebelde em relação ao status quo, de apostar em situações inovadoras. Não apenas de sistematicamente se estar em oposição, que pode ser insubordinação.

(Belmiro de Azevedo)

Trago no título desse álbum-tese o termo *ousadia* criativa, por pensar que minhas práticas pedagógicas cotidianas têm algo de diferente do que a maioria espera em uma aula de língua espanhola como língua estrangeira. Iniciando meus estudos doutorais, fui atravessada pela concepção de insubordinação criativa que não conhecia, um conceito utilizado a princípio na área de educação matemática. Fui em busca de pesquisas na área de ensino de línguas e, sem sucesso, debruçei-me a conhecer essa noção independente de sua área de abrangência e passei a me questionar por que não a trazer para a área de estudos linguísticos?

Pensar sobre a insubordinação criativa no Brasil é trazer Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes para dialogar. Essas duas pesquisadoras realizaram várias pesquisas sobre esse conceito, principalmente na área de educação matemática, e trouxeram o termo

[Música: Soy pan soy paz, soy más](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



para o Brasil pela perspectiva de Paulo Freire, que considera a inconclusão como um permanente processo de busca (Freire, 2004). Assim, o conceito de insubordinação criativa ganha o viés da ética, autonomia, colaboração, solidariedade e da justiça social.

Meu convite neste *musicapítulo* é acercar-nos do conceito de insubordinação criativa para pensar sua possível contribuição na prática docente nas aulas de língua estrangeira, mais especificamente a língua espanhola. Para isso, utilizamos o texto “*Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático*” de Beatriz Silva D’Ambrosio e Celi Espasandin Lopes (2015) como embasamento para esse exercício de aproximação.

O termo Insubordinação Criativa, doravante IC, já havia sido utilizado desde o fim da década de 70 e início dos anos 80 nos Estados Unidos, em outras áreas do conhecimento.

D’Ambrosio e Lopes salientam que o conceito de IC foi exposto pela primeira vez a partir de uma publicação de um relatório de um estudo etnográfico realizado por Morris *et al.* (1981), que evidenciava a desobediência ante atividades burocráticas de alguns diretores de escolas em Chicago com a finalidade de atender “à melhoria e ao bem-estar da comunidade educacional, de modo a preservar princípios éticos, morais e de justiça social” (D’Ambrosio; Lopes, 2015).

Depois, em 1993, outro estudo, por McPherson e Crowson, como no primeiro estudo, foi também realizado nas escolas em Chicago.



No Brasil, o conceito de insubordinação criativa foi apresentado pelas duas pesquisadoras, D'Ambrosio e Lopes (2015), buscando pensar e refletir sobre as ações dos profissionais de educação matemática. As autoras consideram a premissa de que “atrever-se a criar e ousar na ação docente decorre do desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuam significados ao conhecimento” adquirido. Num contexto educativo geral, elas afirmam que esse termo se refere às pessoas que educam, que por escolha ética escolhem não seguir as normas do contexto em que estão inseridas, porque percebem que muitas delas não asseguram o melhoramento e o bem-estar da comunidade educativa.

Podemos considerar como atos de insubordinação toda vez que um profissional, alicerçado por bases éticas, resolve agir de maneira diversa à imposta pelo contexto em que está inserido. São ações de rupturas assumidas diante às normas ou regras institucionais visando a um melhor atendimento às necessidades das pessoas envolvidas no processo.

A junção de duas palavras para esse conceito apresentado por D'Ambrosio e Lopes (2015) é proposital para denominar ações em que há insubordinação e criação. Celi Lopes, em uma narrativa cedida e publicada por Josâne Barbosa (2021), afirma que o conceito de insubordinação criativa “atrela duas ações: você se insubordina e você cria [...] para se contrapor a uma regra porque você tem um objetivo claro, que é gerar um benefício ao outro” (Barbosa, 2021).



Diante disso, é preciso estar atento, pois é comum no universo educacional os agentes da educação praticarem a insubordinação, ou seja, rupturas com o que é imposto – “astúcias anônimas das artes de fazer” (Certeau, 2012). Mas o que Celi Lopes nos alerta é que para que haja insubordinação criativa é preciso lançar mão da criatividade para que essas rupturas não sejam apenas subversões (Barbosa, 2021). A insubordinação se efetiva com criatividade. D’Ambrosio e Lopes (2015) defendem que a criatividade deve se constituir de ações positivas que visem ao bem-estar humano, considerando a ética e o respeito ao outro.

Dessa forma, a insubordinação criativa objetiva assegurar que o sistema de orientações, por exemplo, um currículo rígido, não influencie negativamente os intervenientes na educação, impedindo assim o acesso a uma educação de qualidade. Mas, Celi Lopes afirmou na VI Semana da Matemática da UFLA – 2022, que para ser um docente insubordinadamente criativo, é necessário ser um profissional que invista continuamente em seu desenvolvimento profissional, tenha domínio teórico e metodológico para ter condições de criar outras práticas, trazendo uma amplitude de estratégias para saber o que fazer com o cenário que precisa ser alterado.

Em um contexto de ensino de línguas estrangeiras, mais particularmente o espanhol, ser insubordinadamente criativo é uma forma de repensar e reinventar a própria prática. Conforme afirma Rosa (2020, p. 1), “a ousadia se encontra, muitas vezes, no próprio ato de ser criativo, concomitantemente ao ato de educar” e de educar-se, entendendo educar aqui como o ato que “tem uma preocupação de ampliar



possibilidades, nutrir maneiras de desenvolvimento pessoal e comunitário, incluindo as formas de intervenção para que essa ampliação e nutrição ocorram e fortaleçam um sentido, o do bem comum” (Rosa, 2020, p. 1).

Com base nisso, volto o olhar para minha prática docente no ensino de língua espanhola e me questiono se há insubordinação criativa no meu fazer docente cotidiano? Arrisco a dizer que sim, inclusive autoinsubordinação criativa, que acontece quando resolvo agir de maneira diferente àquilo que tenho como verdades indiscutíveis, que foram sendo incorporadas durante meu processo de formação, mas que percebo a necessidade de rupturas com essas ‘verdades para’ proporcionar a meus educandos uma experiência de aprendizagem da língua espanhola que faça sentido para eles, utilizando-me da criatividade.

No entanto, outra indagação surge: **Como a insubordinação criativa interfere e desloca a minha prática pedagógica cotidiana?** Essa é uma das respostas que busco ao realizar esta pesquisa narrativa sobre me fazer docente em meu fazer docente e tenho claro que essas são apenas impressões iniciais, porém, à medida que este álbum-tese vai sendo produzido, uma melhor compreensão desse processo de tornar-me a professora que *sou-estou* vai tornando-se possível diante das muitas vozes e experiências que serão trazidas por meio de narrativas ficcionais nos *musicapítulos* vindouros e, ainda, da experiência de narrar-me, pois conforme afirma Passeggi (2011, p. 154),

a formação, quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises. Ela



adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana.

Com base no que foi apresentado, espero um narrar-me não sem crise. Também entendo que a desconstrução de ideias, as rupturas e a imprevisibilidade são necessárias, pois, de alguma forma, permitem compreensões sobre nossas escolhas docentes. Ao se lidar com resquícios de formação, ruídos e conformações sociais, surgem conflitos conosco mesmo e deixam o caminho livre para autoinsubordinações, que são “ações que se realizam de forma criativa para diminuir estes conflitos visando à aprendizagem dos estudantes” (Brião, 2017b, p. 45). Autoinsubordinamo-nos diante da nossa formação, buscando outras possibilidades e novos olhares sobre nossa prática, e esse processo envolve uma reinvenção contínua de si mesmo em constante autodesafio (Brião, 2017b).



Tantas veces me mataron
Tantas veces me morí
Sin embargo estoy aquí resucitando

Gracias doy a la desgracia
y a la mano con puñal
Porque me mató tan mal
Y seguí cantando

Cantando al sol como la cigarra
Después de un año bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra

Tantas veces me borraron
Tantas desaparecí
A mi propio entierro fui sola y llorando
Hice un nudo del pañuelo
pero me olvidé después
Que no era la única vez
Y seguí cantando

Cantando al sol como la cigarra
Después de un año bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra

Tantas veces te mataron
Tantas resucitarás
Cuántas noches pasarás desesperando
Y a la hora del naufragio
y a la de la oscuridad
Alguien te rescatará
Para ir cantando

Cantando al sol como la cigarra
Después de un año bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra.



Como la cigarra

Lembro-me como se fosse hoje o dia em que nos encontramos pela primeira vez, quando adentrei a sala do meu professor de língua espanhola na universidade, para devolver um livro didático que me havia emprestado para meus estudos autodidatas. Ele ouvia uma canção tão linda e envolvente.

A música vinha de uma voz feminina grave e com pronúncia clara para compreender o espanhol que eu estudava há pouco tempo. Essa voz forte e doce ao mesmo tempo atravessou-me os sentidos.

E assim, o professor me apresentou Mercedes Sosa cantando “Como la cigarra”. A partir desse dia, essa cantora argentina passou a fazer parte das minhas buscas na internet e comecei a estudar o idioma ouvindo suas canções. Eu ouvia e tentava escrever o que ouvia e, depois, comparando a letra que buscava na internet, eu descobria muitas palavras novas, além de melhorar minha compreensão auditiva e meu vocabulário em espanhol.

Cada vez mais ia conhecendo um pouco sobre suas músicas, interessei-me por sua vida e descobri que seu propósito como cantora era ser a voz dos latino-americanos, a voz do povo sem voz.

[Música: Como la cigarra](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



Mesmo sem que eu soubesse, este álbum-tese começou a ser escrito lá naqueles dias da licenciatura. Quando Mercedes e eu fomos apresentadas, uma rede educativa começou a se formar e a arte, que sempre habitou em minha vida, novamente me capturou e me mostrou que não posso viver sem ela, como afirmam Alves *et al.* (2021), “tudo o que tinha vivido, sentido, ouvido e pensado até então tinha me formado e proporcionado inúmeras experiências estéticas que também auxiliam na formação de outras pessoas” (Alves *et al.*, 2021, p. 164).

Assim, escolhi trazer o percurso musical de Mercedes Sosa para compor a espinha dorsal deste álbum-tese numa tentativa de ‘narrar a vida e literaturizar a ciência’ (Alves, 2007), pois acredito que “a partilha do sensível se movimenta pela necessidade das artes, que nos trazem possibilidades de relações mais humanas, agudizando nossos sentidos de comunidades”, permitindo experiências éticas, estéticas e políticas (Alves *et al.*, 2021, p. 160).

Como Mercedes, eu também uso minha voz para dar sentido à minha vida e à vida de tantos outros. Cada aula é meu concerto particular, alguns apenas me ouvem, outros dão o tom que devo cantar, inspiram-me sobre o que cantar e muitos cantam comigo uma canção feita por nós. E eu vou professando diante deles, dando sonoridade à minha arte de ensinar.



*Professora sou
E canto
Canto minha esperança
Minha tristeza
Minha alegria
Canto meu desejar e meu fazer
Canto minha arte de inspirar outros cantos
Até mesmo porque cantar é verbo
E verbo é ação
Agir, estar em movimento
Professar e seguir cantando.*

(Minha autoria, 2023)

Aqui, assumo o papel de cantora-compositora de minha própria experiência, compondo meu álbum-tese sob a tutela de meu produtor, Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa, que com seus conhecimentos ‘técnicos’ na arte de produzir álbum-teses conduz este trabalho em todas as áreas, na criação, recriação, mixagem, registro e tratamento sonoro das palavras, incluindo “instrumentos” e as demais tecnologias associadas ao som-texto.



Este movimento de trazer Mercedes Sosa para (en)cantar comigo, enchendo este álbum-tese de música, trata-se de um “pretexto para distender linhas mais fluidas e musicadas na substância fônica do meu próprio pensamento” (Catunda; Galera, 2022, p. 62). Tudo isso pode incomodar um pouco aqueles que buscam compreender minhas escritas apenas por meio da reconhecimento, mas busco fartar-me aqui da naturalidade que transpira das narrativas ficcionais ao juntar tudo isso em uma pesquisa.



‘Igual que sobreviviente’: Ser professora de E/LE no Brasil

Ensinar é sempre um ato político, já dizia Paulo Freire (2004). Sou professora de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE), uma vez que ensino esse idioma no Brasil para estudantes brasileiros. Assim sendo, é necessário dizer (e reconhecer) que minha constituição como professora está afetada pela política educacional no que se refere ao ensino de língua estrangeira no Brasil. Minha formação inicial pela licenciatura em Letras Português/Espanhol aconteceu em um período em que nosso país estava investindo na formação de professores, criando incentivos legais para que a iniciativa privada criasse as condições para “formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para amenizar a crise internacional capitalista” (Neves, 1999), ficando a cargo do Estado, cada vez mais, a função de legislador e fiscalizador da educação no país. Nessa época, a Universidade de Uberaba ofertou vários cursos de licenciatura com um valor acessível para atender a essa demanda, e foi quando eu tive a oportunidade de ingressar no ensino superior.

Considerando o posicionamento de Almeida Filho (2015), quando afirma que precisamos conhecer a história das políticas públicas que envolvem nossa profissão e, no mesmo sentido, Hilário Bohn (2000), que ressalta que se queremos, de fato, mudanças no cenário político-educacional precisamos nos envolver e nos engajarmos nessa problemática, iniciamos essa discussão aqui.

[Leitura deste musicapítulo](#)



Diante desse cenário, entendo que não há outra forma de promover um processo reflexivo sobre me fazer docente em meu fazer docente sem trazer para discussão um pouco sobre as competências profissionais atribuídas ao ser professor e sobre seu papel na educação, voltando nosso olhar para os documentos criados com as diretrizes educacionais/linguísticas no país.

Vale ressaltar que esses documentos não nascem por acaso, estão diretamente relacionados com o contexto político da época. Meu convite é olharmos um pouco para os documentos que regem as políticas linguísticas educacionais no que se refere ao ensino de língua estrangeira, mais especificamente o espanhol, que é meu campo de trabalho.

Se olharmos para a história das políticas públicas sobre o ensino de línguas estrangeiras no sistema escolar brasileiro, antes de 1998 não existia nenhum documento prescritivo de caráter nacional, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (Brasil, 1998).

Os PCN de língua estrangeira orientam que o professor deve possibilitar ao educando o conhecimento sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira nos vários níveis (Brasil, 1998). O professor é 'convocado' a considerar a natureza sociinteracional da língua estrangeira, ou seja, considerando o estudante como um ser social e por isso aprendiz na interação com o outro. Já o professor age como condutor do aprendizado, como mediador e estimulador da aprendizagem (Brasil, 1998).



Em agosto de 2005, o governo brasileiro sancionou a Lei nº 11.161/05, que tornou obrigatória no país a oferta de língua espanhola, em horário regular nas escolas públicas e privadas, e de oferta facultativa no ensino fundamental 2 (Brasil, 2005). Em virtude disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram publicadas em 2006 numa tentativa de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente (Brasil, 2006). As OCEM trazem orientações sobre o ensino de língua estrangeira e, pela primeira vez, um capítulo específico ao ensino de língua estrangeira moderna – espanhol, no ensino médio.

No que se refere a conhecimentos de línguas estrangeiras, as OCEM têm como objetivos:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (Brasil, 2006, p. 87).

Especificamente sobre a língua espanhola, o documento apontava que seu objetivo é “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (Brasil, 2006, p. 127), num caráter minimamente regulador, trazendo esclarecimentos, marcando posições teórico-metodológicas, sugerindo caminhos de trabalho, entre outros. E afirmam ainda que



para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas (Brasil, 2006, p. 127).

As OCEM trazem aos agentes educacionais a necessidade da compreensão e discussão de tais diretrizes no coletivo das escolas, e aqui me atrevo a fazer duas perguntas: nós, professores que estamos em exercício nas escolas, conhecemos as políticas linguísticas que envolvem nossa prática? Discutimos e analisamos individualmente e no coletivo escolar? São perguntas simples, que deveriam ter respostas afirmativas sem titubeio, porém, infelizmente nem sempre é o que acontece.

Sobre as concepções de ensino apresentadas nos documentos em questão, diferente da abordagem comunicativa, até então em voga no Brasil, propostas pelos PCNs (Brasil, 1998), as OCEM apresentam uma proposta de letramento crítico das línguas estrangeiras, ou seja, ao aprender uma língua estrangeira, o educando na abordagem comunicativa aprendia para a interpretação, expressão e negociação de significado (Savignon, 2001). Com essa publicação das OCEM, o educando passa a aprender a língua estrangeira por meio do letramento crítico, com o objetivo de transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier.

Como é ensinar língua pelo viés do letramento crítico? Sabemos o que é isso e como impacta na vida dos professores?



Vale ressaltar aqui que, com as transformações ocorridas na sociedade, o conhecimento, que antes era adquirido por meio de livros impressos, em sua maioria livros que eram considerados quase como objetos sagrados e incontestáveis, na atualidade podem ser revogados com uma simples consulta a um site de buscas na internet. Rajagopalan (2018, p. 7) destaca ainda que “nunca antes na história da humanidade o pensamento crítico se apresentou como tão necessário em nossas vidas no dia a dia”. Por isso, nosso papel como professores, como escola, é desafiado o tempo todo.

...
...
...
...

Há dias tento concluir a escrita deste tema, mas creio que me falta coragem, coragem para apresentar-lhes o seguinte episódio à publicação das OCEM. Vamos fazer uma pausa , ouvir uma canção  e, quem sabe, tomar um café para equilibrar as emoções e encorajar-nos a seguir, apresentando o cenário das discussões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil e refletindo sobre nosso papel nesta sociedade em que estamos inseridos.



*Tantas veces me mataron
Tantas veces me morí
Sin embargo estoy aquí
Resucitando
Gracias doy a la desgracia
Y a la mano con puñal
Porque me mató tan mal
Y seguí cantando
Cantando al sol
Como la cigarra
Después de un año
Bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra...*

A história nos mostra que a língua espanhola como língua estrangeira no Brasil sempre foi um idioma que lutou por sua permanência no ensino formal (Silva Júnior, 2000). Seguindo nosso percurso pelas políticas que regeram/regem o ensino de línguas no Brasil, em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415/17 foi sancionada e, além de alterar a LDB (Lei 9.394/96), revogou a Lei nº 11.161/05, conhecida



popularmente como Lei do Espanhol. Essa lei se apresentou da seguinte forma:

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil 2017).

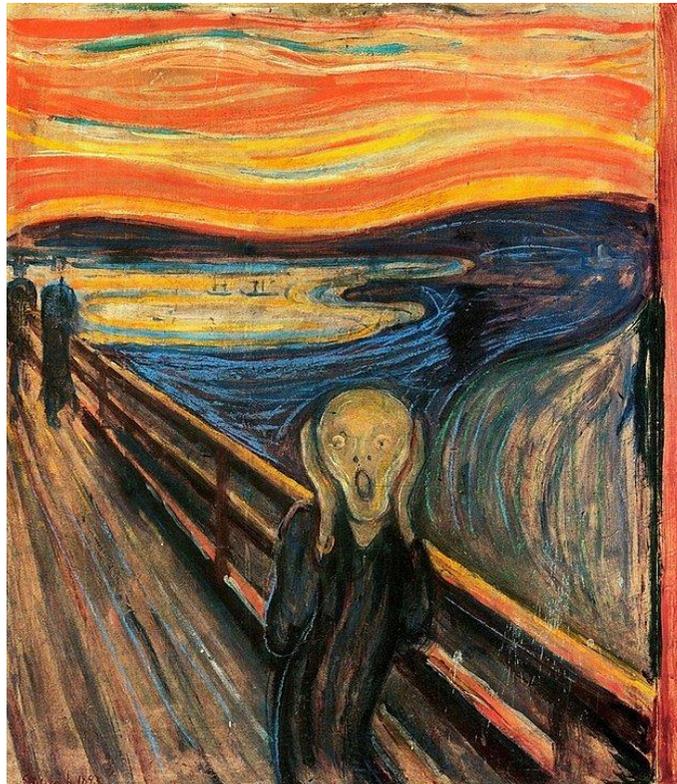


Figura 9: MUNCH, Edvard. O Grito. Óleo e pastel sobre cartão. 1893. Museu Nacional de Arte, Arquitetura e Design.



Não consigo expressar-me de outra forma senão por meio da famosa obra “O Grito”, de Edvard Munch (1893). Essa obra representa uma figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero, tal como me senti. Doze anos após sancionada a Lei do Espanhol, crescimento na oferta de ensino da língua no país, vasta produção de pesquisas, aumento significativo do número de mestres e doutores, “publicação de um capítulo específico nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); a abertura de concursos públicos em diferentes esferas; a entrada do Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a criação de revistas; a publicação de artigos e livros voltados para nossa área de forma plural” (Paraquett; Silva Júnior, 2019, p. 84), ou seja, depois de tanta conquista alcançada não sem luta, a revogação da Lei do Espanhol pela Lei nº 13.415/17 foi um grande retrocesso em termos de políticas linguísticas no país.

*Tantas veces te mataron
Tantas resucitarás
Cuántas noches pasarás
Desesperando...*

Em 20 de dezembro de 2017 foi publicada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após um processo que se iniciou em 2014. A BNCC tem como foco as etapas da educação básica, ou seja, a educação infantil, o ensino



fundamental e o ensino médio, e está alinhada ao que foi estabelecido na Lei nº 13.415/17, apresentando apenas o ensino da língua inglesa como obrigatório (Brasil, 2017). Apesar disso, considerando as necessidades do alunado, a realidade do contexto brasileiro e os rumos da educação mundial, Eres Fernández (2018) aponta que a BNCC se mostra incoerente, impondo a língua inglesa como única e continuando o apagamento da língua espanhola e de todos os avanços linguísticos que já haviam sido conquistados nos últimos 12 anos.

Quando voltamos nosso olhar para as políticas públicas e a fragilidade da política linguística do nosso país, percebemos que muitas decisões são tomadas conforme o viés político da época, não levando em consideração o povo brasileiro. E nós professores e pesquisadores nos perguntamos: que consequências essa medida traz? Quais esferas são impactadas por essa decisão?

Há que pensar que além da grande quantidade de professores de espanhol que têm seu trabalho comprometido, há ainda um grande prejuízo aos estudantes brasileiros. A inclusão do espanhol nos currículos permitiu que os estudantes brasileiros tivessem acesso à língua predominante do continente em que estamos inseridos. É preciso observar o “investimento já feito nos últimos anos, considerando-se que se encontram muitos professores já concursados e muitos cursos de licenciatura e pós-graduação que formam profissionais e pesquisadores em todo o país” (Parraquett; Silva Júnior, 2019, p. 78). Tudo isso parece que não foi considerado antes das medidas tomadas.



A BNCC, sobre o ensino de língua inglesa, propõe o desenvolvimento de habilidades e competências para que o estudante tenha autonomia para utilizar a língua como recurso comunicativo, acessar os saberes necessários para o engajamento e a participação em um mundo cada vez mais globalizado, contribuindo para o exercício da cidadania (Brasil, 2017). Por outro lado, entretanto, ignora a necessidade de pluralidade linguística num mundo globalizado.

O documento aponta entre as competências específicas da área da linguagem, que se pretende

desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2017, p.63).

E sobre isso, Eres Fernández (2018) aponta que

claro está que al tener clases solamente de lengua inglesa durante la enseñanza fundamental y media, no resultará totalmente eficaz el acercamiento del alumnado a diferentes manifestaciones artísticas y culturales, ni se fomentará de manera adecuada el respeto a la diversidad identitaria y cultural ya que ese contacto se verá restringido por la limitación lingüística impuesta por la ley.

A BNCC apresenta muitas contradições, é um documento que de certa forma demonstra-se contra a pluralidade linguística. Pressupor que todos os usuários e



estudantes vão precisar somente do inglês acaba sendo contra a mentalidade atual, sobre o que o mundo espera dos usuários de uma língua.

O Brasil, que de certo modo ainda não tem uma política educacional linguística clara, não se reconhece como um país multilíngue, não reconhece libras, língua de contato, etc. Isso se reflete na escola e a BNCC é o reforço disso (Almeida Filho, 2015).

Porque discutir esses documentos aqui? O que essa discussão impacta em minha pesquisa sobre me fazer docente em meu fazer docente?

O conhecimento sobre as políticas linguísticas educacionais que regem o ensino de língua espanhola no Brasil impacta em minha prática, pois a escolha do material que eu levo para a sala de aula, a abordagem que utilizo, são pautados em diretrizes analisadas e compreendidas por mim, para que faça sentido meu fazer docente cotidiano. Dessa forma, é preciso ter consciência dessas políticas, pois isso me permite como “*professoreducadora*”, inclusive, levar à minha sala de aula uma contraproposta àquela da máquina política vigente no país (Bohn, 2000), respaldando meu fazer docente pelas minhas crenças sobre “*ensinaraprender*” (Alves, 2015) ou, ainda, conforme afirma Corrêa (2013, p. 135), “a escola é lugar de invenção e não de reprodução. Talvez seja o momento de atentarmos para a necessidade de um ensino não somente relevante e interessante para os educandos, mas também para os professores”.



Y seguí cantando...

Depois de sobreviver a essas profundas reflexões, sem bem saber o que dizer ou fazer em meu universo linguístico-profissional, resolvi conversar um pouco com Mercedes para tentar, pelo menos, acalantar meu coração inquieto e preocupado. Ao apresentar a ela todas as minhas inquietações sobre o futuro do espanhol no Brasil, *La Negra*, como também é conhecida em toda América Latina, me diz:

No te preocupes Ana, sepas que cuando digo en mi canción, que tantas veces me mataron, tantas desaparecí, no es solo poesía. La verdad es que mi vida realmente fue llena de situaciones adversas. Hubo una época en que fui “invitada” al destierro, porque si continuaras en Argentina no podría cantar mis canciones, por cuenta de la censura. Ellos elegían que canciones yo podría cantar en un concierto, y con eso me iban matando poco a poco prohibiéndome de cantar, porque cantar es mi vida.

Por mi propia seguridad, me fui a Europa por 3 largos años. Fueron días muy, pero muy difíciles para mí, lejos de mi patria, de mi familia, de mi pueblo. Pero, como la cigarra, yo seguí cantando como pude, hasta volver a Argentina.

Cuando volví pensaba que ya me habían olvidado, pero para mi sorpresa, mi canto continuaba gigante en el corazón de la gente.

[Música: Como la cigarra](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



Te cuento esa historia para que consideres que la lengua española en Brasil está en ese momento, en el destierro. Pero igual que sobreviviente, deberá volver y... seguir cantando. Vamos, nena, ¡anímate!

Mercedes, com sua genialidade, despertou-me para outro olhar diante deste cenário. Após as várias “revisões no texto, controvérsias, mudanças de equipes e de linhas teóricas de trabalho” (Silva Júnior, 2020), a última versão da BNCC de dezembro de 2018 não traz nenhuma mudança sobre a ausência da língua espanhola. Assim, nós professores da língua, não temos mais orientações oficiais para o ensino do idioma. Sua última aparição no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ocorreu em 2018 e, além disso, planejaram sua saída do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2024.

Porém, *‘igual que sobreviviente’*, muitas escolas ainda continuam ofertando em seus currículos a língua espanhola, como é o caso do instituto federal em que trabalho. Lá, *seguimos cantando*. E por outro lado, como não há nenhuma imposição de diretrizes para o ensino da língua, temos liberdade de agir segundo nossas crenças e concepções.

De acordo com o pensamento de Silva Júnior e Eres Fernández (2019) e com um pensamento bem otimista de minha parte, há pontos positivos. A ausência de diretrizes na BNCC deixa os docentes livres para direcionar seu trabalho, sem serem obrigados a padronizarem o ensino direcionando apenas para a prática comunicativa da língua. Também, permite que as escolas e os docentes utilizem as orientações e princípios teóricos propostos na OCEM (Brasil, 2006), sendo, no caso, o único documento



específico para pensar o ensino da língua espanhola no contexto educativo. Ainda, segundo os autores, sua ausência possibilita que nós, especialistas na área de ensino de espanhol no Brasil, idealizemos uma (contra)proposta à BNCC, que seja mais coerente com o que se entende por ensinar espanhol no Brasil (Silva Júnior; Eres Fernández, 2019).

Fico ainda com Nilda Alves (2002, p. 12), que nos alerta que “o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações”.

Respiro fundo e continuo cantando...

*Gracias doy a la desgracia
Y a la mano con puñal
Porque me mató tan mal
Y seguí cantando...*



Volver a los diecisiete
Después de vivir un siglo
Es como descifrar signos
Sin ser sabio competente
Volver a ser de repente
Tan frágil como un segundo
Volver a sentir profundo
Como un niño frente a Dios
Eso es lo que siento yo
En este instante fecundo

Se va enredando, enredando
Como en el muro la hiedra
Y va brotando, brotando
Como el mosquito en la piedra
Como el mosquito en la piedra ay sí sí sí

Mi paso retrocedido
Cuando el de ustedes avanza
El arco de las alianzas
Ha penetrado en mi nido
Con todo su colorido
Se ha paseado por mis venas

Y hasta las duras cadenas
Con que nos ata el destino
Es como un diamante fino
Que alumbra mi alma serena

Lo que puede el sentimiento
No lo ha podido el saber
Ni el más claro proceder
Ni el más ancho pensamiento
Todo lo cambia el momento
Cual mago condescendiente
Nos aleja dulcemente
De rencores y violencias
Solo el amor con su ciencia
Nos vuelve tan inocentes

El amor es torbellino
De pureza original
Hasta el feroz animal
Susurra su dulce trino
Detiene a los peregrinos
Libera a los prisioneros
El amor con sus esmeros

Al viejo lo vuelve niño
Y al malo solo el cariño
Lo vuelve puro y sincero

De par en par en la ventana
Se abrió como por encanto
Entró el amor con su manto
Como una tibia mañana
Al son de su bella Diana
Hizo brotar el jazmín
Volando cual serafín
Al cielo le puso aretes
Y mis años en diecisiete
Los convirtió el querubín

Se va enredando, enredando
Como en el muro la hiedra
Y va brotando, brotando
Como el mosquito en la piedra
Como el mosquito en la piedra ay sí sí sí



Mercedes Sosa / Violeta Parra

Volver a los diecisiete: voltar o olhar para si

*Lo que puede el sentimiento
No lo ha podido el saber...*
(Violeta Parra / Mercedes Sosa)

Violeta Parra, artista chilena, quando cantava era como escutar certa sabedoria popular, segundo quem a conheceu. Ela caminhava de cidade em cidade recompilando histórias e saberes. Seu trabalho serviu de inspiração a vários artistas posteriores, que continuaram sua tarefa de resgate da música no Chile e na América Latina. Suas músicas foram interpretadas por diversos artistas, em especial pela argentina Mercedes Sosa, cuja voz permitiu que as canções de Violeta chegassem até mim.

‘*Volver a los diecisiete*’ é uma canção que trata do valor dos sentimentos acima da razão, no contexto político que atravessava o Chile durante a ditadura de Pinochet, quando a música foi composta.

Mercedes Sosa conta em uma entrevista¹ para a TV Cultura, no Brasil, que em 1976, enquanto gravava essa música com Milton Nascimento, recebeu uma mensagem de que sua neta Araceli acabava de nascer. Seu filho se tornava pai aos 17 anos, no dia em que ela gravava ‘*Volver a los 17*’ aqui no Brasil. Esse fato fez com que ela cantasse sempre com muita emoção essa música que apresenta muitas imagens metafóricas, e eu pretendo aqui, por meio de algumas delas, conduzir minhas reflexões sobre **me** fazer docente.

[Música: Volver a los 17](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



Essa canção me diz muito ao pensar o cotidiano escolar, quando concluí a licenciatura, há dezessete anos. É um convite a visitar meu passado, não por saudosismo, mas para compreender o movimento desse processo de tornar-me/constituir-me professora.

*Volver a los diecisiete
Después de vivir un siglo
Es como descifrar signos
Sin ser sabio competente*

Não me sinto pronta, como também não me sentia naquela época, já consigo decifrar alguns “signos” desta trajetória, mas muitos ainda estão indecifráveis.

Parar um instante para olhar para si e para sua própria prática é um processo que nos deixa frágil, despido das máscaras que vamos criando no dia a dia para (sobre)viver, apesar de nossas fragilidades e inseguranças no caminho. Essa imagem evocada pelo verso “*como un niño frente a Dios*” consegue resumir esse sentimento. Sentimo-nos frágeis, porém esperançosos diante da grandiosidade do fazer docente. Esperançosos do verbo esperar, como alertava Paulo Freire (1992). Esperançar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir. É ir adiante e juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992).

*Volver a ser de repente
Tan frágil como un segundo
Volver a sentir profundo
Como un niño frente a Dios*



¹ Entrevista sobre *Volver a los 17* en Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jDuLK28FUo>

*Eso es lo que siento yo
En este instante fecundo*

Fecundo... assim é este instante, momento fértil e produtivo em termos de reflexões acadêmicas sobre meu fazer docente, o que se confunde com me fazer docente.

Por isso escrevo. Por isso escolhi esse caminho teórico metodológico da pesquisa narrativa bio:gráfica e ficcional (Reigota; Prado, 2008; Reigota, 1999).

Quando escrevo sobre minhas experiências e sentimentos, tenho a oportunidade de olhar para mim, ressignificar dentro de mim algumas crenças e posturas. E ao mesmo tempo, não falo só de mim, falo de muitos professores de língua espanhola. O “eu” da narrativa ganha nova dimensão e se converte em “nós”. Como dizia Clarice Lispector (1998), existe eu e o Outro, até aí tudo bem, mas há ainda o outro do Outro e o outro do Outro sou eu.

*Mi paso retrocedido
Cuando el de ustedes avanza*

Retroceder o passo é importante para que tenhamos oportunidade de observar e refletir sobre o processo vivido. Nesses dias em que tenho exercitado olhar para minha trajetória, sinto como se estivesse colocado uma casa em reforma. À medida que a obra avança, vou encontrando rachaduras que não conhecia, infiltrações antes imperceptíveis, e isso faz com que a reforma se estenda e talvez tome outra proporção. Cômodos antes que ficariam de fora da reforma por serem considerados adequados, são questionados,



colocados em evidência e surgem diante de meus olhos outros pontos a serem considerados nesta obra, que iniciou pequena em seu projeto inicial e se tornou gigante ao despir as paredes. Reformas custam muito, às vezes custam muito mais do que imaginávamos antes de começá-la. A casa sou eu. A reforma é parte do processo de compor este álbum-tese. Os cômodos são minhas crenças, posturas e habilidades, antes pouco questionadas, mas colocadas em evidência agora, nesta reforma-tese. Em uma pesquisa em que o pesquisador é apenas observador (Lüdke; André; 1986), esse processo seria apenas observar uma casa alheia e descrevê-la, analisando sob o ponto de vista do observador as condições em que essa casa foi encontrada.

Na pesquisa narrativa, de cunho bio:gráfico, o pesquisador é em primeiro lugar participante (Reigota; Prado, 2008). E o processo de observar-se vai além de descrever o que se encontra, o que emerge (Triviños, 1987). Não há como passar por uma reforma e ignorar as rachaduras e infiltrações, antes desconhecidas, pois elas passam a incomodar, tanto que é preciso reparo, e para isso é preciso primeiro compreender o porquê de suas existências. Uma infiltração na parede não se resolve passando uma massa, pintando, aplicando papel de parede ou revestimento, é preciso descobrir o que está causando a infiltração e corrigir a causa, não só o efeito.



El arco de las alianzas

*Ha penetrado en mi nido
Con todo su colorido
Se ha paseado por mis venas*

Nesse processo vivido pela reforma, nova esperança surge como um arco-íris que ilumina e colore seus caminhos anunciando o fim da tempestade. “*El arco de las alianzas*” é uma canção que convoca esse olhar para a esperança, para que renovemos a certeza que, após a reforma necessária e iniciada, finalizaremos essa fase da obra e novo colorido haverá de surgir em nosso fazer docente, porque não é uma reforma externa mas sim de dentro para fora.

É preciso esperança para ser professor, conforme Paulo Freire (1992) sustenta, pois, essa profissão é para quem acredita no futuro.

*Y hasta las duras cadenas
Con que nos ata el destino*

*Es como un diamante fino
Que alumbra mi alma serena*

E diante de todo esse processo, às vezes dolorido, inquietante, irreverente e produtivo de voltar o olhar para si mesmo, questionar e buscar compreender as próprias decisões, as escolhas pensadas e as inevitáveis, vamos percebendo os pequenos diamantes que vão surgindo em meio a tudo isso, um “*diamante fino que ilumina minha alma serena*”.

Para dar um passo à frente, às vezes é necessário voltar ao início, em meu caso, “*Volver a los diecisiete*”, observar, relembrar os propósitos iniciais que foram sendo perdidos e/ou perseguidos durante a caminhada, mas que necessitam ser renovados ou



selecionados. E após tudo isso, é preciso seguir em frente, não desanimar diante das dificuldades do caminho, ir encontrando espaço e ir pedagogicamente brotando “*como el musguito en la piedra*”.



Figura 10: Musgo Funaria nascendo sobre a pedra.
Fonte: Museu Nacional de História Natural de Chile.

Se va enredando, enredando
Como en el muro la hiedra
Y va brotando, brotando
Como el musguito en la piedra
Ay sí sí sí



Como el mosquito en la piedra...

Diante dessas inquietações discutidas na faixa anterior, surgem as seguintes perguntas: **“O que é ser professora?” Como se constitui? Quais suas habilidades e competências profissionais a serem desenvolvidas para que uma pessoa possa ser considerada professora, docente, educadora?**

Ser professor, segundo a etimologia da palavra, com origem no latim *professus*, significa **declarar/afirmar ou revelar algo publicamente**. **Professar** é declarar diante de todos um saber, é compreender, vivenciar, sentir, orientar e estimular os estudantes na busca pelo conhecer (mais de si e mais do mundo). Olhando sobre esse prisma, a docência não é apenas uma profissão, mas um compromisso. “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer” (Freire, 1992, p. 47).

A constituição de uma professora é um processo bastante complexo. Para tentar compreender um pouco, há alguns fatores a observar. A princípio, há os fatores extrínsecos, como o curso que ela fez, a escola que ele trabalha, o quanto ela ganha, as condições de trabalho, cursos de formação inicial e continuada, sua práxis pedagógica, entre tantos outros fatores externos, ou seja, o conjunto de tudo que ela fez para se tornar professor, seu processo de profissionalização (Tardif, 2012).

[Música: Volver a los 17](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



Mas, além desses fatores externos, há ainda fatores intrínsecos que também concorrem para a constituição do ser professora, ou seja, como ela viveu todo o processo de sua profissionalização, como ela foi se assumindo enquanto ser professora durante sua formação.

Articulando com o termo profissionalização, vem surgindo o termo profissionalidade, cujo conceito ainda se encontra em processo de desenvolvimento segundo Gorzoni e Davis (2017). Colello (2010) sugere que o termo profissionalidade é uma junção de profissão + personalidade. Segundo a pesquisadora, à medida que como professora vou me formando, ao longo do processo de formação vou me constituindo, modificando-me, vou entrando na profissão, mas não somente em minha competência docente, mas também na minha habilidade de ler o mundo.

A partir desse ponto de vista, temos alguns pontos importantes a considerar na constituição docente: a visão de mundo do professor e a sua cultura profissional, uma vez que na docência devemos lidar com conhecimentos formais: pedagógicos, didáticos, psicologia do desenvolvimento e conteúdo que vamos lecionar. Mas por outro lado, há também as concepções de estudante, de papel do professor, de aprendizagem, de como vou me compreendendo professora na relação com os estudantes, são fatores que se aproximam do extrínseco, mas também do intrínseco e são alinhavados esses conhecimentos e os diferentes tipos de saber, pois temos os saberes formalmente aprendidos na escola e cursos de formação, mas também os saberes vividos e vivenciados



no dia a dia que nos ajudam a testar os conhecimentos formais e a formar outros conhecimentos.



Se va enredando: Autonomia...

Em uma segunda feira do mês de fevereiro, professora Hannah se preparou para iniciar seu ano letivo. Vários materiais separados e o planejamento realizado por ela previam várias atividades práticas com seus estudantes fora da sala de aula.

Mais um ano se iniciava.

Muitas expectativas de inovação na sua prática pedagógica, pois em curso de aperfeiçoamento que acabava de fazer, muito se falou sobre a autonomia dos professores para dialogar e revisar seu planejamento de acordo com o que cada turma e estudante trazia e, ainda, sobre a necessidade de repensar sua prática e proporcionar aos estudantes experiências diferentes das aulas tradicionais.

Animada e esperançosa, Hannah foi para a escola.

...

...

Em uma sexta feira do mês de julho, Hannah se preparava para entrar de férias. Sentiu-se exausta e frustrada, pois durante todo o semestre não conseguiu executar seu planejamento como esperava. Esbarrou em várias questões e regulamentações da escola que não a permitiram ser livre para executar o que gostaria.

E a autonomia que pregam por aí?

[Leitura deste musicapítulo](#)



Frustrada, Hannah saiu de férias.

No mesmo dia à tarde, Luiza, sua amiga, em uma conversa telefônica contou que acabava de chegar de uma reunião na escola de seu filho, na qual foi destacado que os pais deveriam colaborar com a escola para que a criança aprenda a guardar seus materiais e realizar suas tarefas escolares, para desenvolver sua autonomia.

Mais uma vez essa palavra “assombrou” Hannah, que não sabia o que fazer com ela. Percebeu que há níveis de autonomia e que desde criança somos instigados a desenvolver essa habilidade socioemocional que consiste na capacidade do indivíduo de se autogerenciar, ou seja, ter o livre arbítrio para tomar suas decisões e responsabilidades, ciente das consequências de cada escolha.

Intrigada, ela resolveu investigar melhor sobre a autonomia docente e convidou Luiza e eu para trilharmos juntas esse caminho investigativo.

Reconheço que não era um termo desconhecido, porém pouco refletido por mim até então. É uma palavra de uso corriqueiro, utilizada de diferentes formas e significados, o que acaba “banalizando” um pouco e fazendo com que tenhamos a falsa ilusão de que sabemos do que estamos tratando, mas nem sempre é uma verdade.

Luiza sugeriu que procurássemos alguns amigos que conseguissem nos ajudar a compreender melhor a autonomia docente. Então, tomamos nota dos conhecimentos que nos chegaram:



O termo autonomia etimologicamente significa “o poder de dar a si a própria lei”, origina-se do grego *autós* = por si mesmo e *nomos* = lei, a capacidade de governar a si próprio. Vale ressaltar, entretanto, que esse poder não deve ser entendido como algo absoluto e ilimitado, nem como sinônimo de autossuficiência, “indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta não é incompatível com as outras leis” (Zatti, 2007, p. 10).

Lalande (1999, p. 115), em seu ‘Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia’, afirma que, etimologicamente, “autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina, ela mesma, a lei à qual se submete”, ou seja, a autonomia é vista como uma “condição” e isso não se dá apenas na consciência dos sujeitos, mas também no mundo, e sua construção envolve dois aspectos importantes, segundo Zatti (2017), “o poder de determinar a própria lei e também o poder ou a capacidade de realizar”.

O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc. (Zatti, 2017, p. 11).

José Contreras (2018) afirma que a expressão *autonomia de professores* passou a fazer parte dos *slogans* pedagógicos, por isso consideramos um termo banalizado e de uso corriqueiro como nos referimos anteriormente. Contreras destaca que, pelo fato de



serem tão recorrentes nos discursos pedagógicos nos últimos tempos, seus significados se esvaziam. Por serem usados como “*slogan*”, são utilizados em excesso no intuito de provocar apenas uma atração emocional, na maioria das vezes, sem preocupar-se com o significado que se lhes quer atribuir.

Contreras, em seu livro “A autonomia dos professores” (2018), pretende esclarecer o significado da autonomia de professores, buscando diferenciar seus diversos sentidos. Para isso, ele afirma que autonomia docente pode ser definida como a qualidade do fenômeno educativo, que vai além da qualidade profissional. Segundo o autor, trata-se da consciência sobre a docência, sobre o que é o fazer e o ser professor, e também sobre o significado que o ensino e a educação têm para a sociedade. É uma qualidade que transcende a dimensão profissional, pois abrange questões relevantes como significado, sentido e responsabilidade. Contreras (2018) ainda defende que a produção de conhecimento relevante para o ensino não nos permite separar “*elaboração e aplicação*”, “*teoria e prática*”, mas nos obriga a reuni-las e demonstrá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo se desenrola.

Essa fala de Contreras vem ao encontro do que Nilda Alves (2015) esclarece sobre a adoção, por seu Grupo de Pesquisa com os Cotidianos, da grafia reunida e em itálico, de termos geralmente concebidos como opostos, como é o caso de “*teoriaprática*”, “*elaboraçãoaplicação*”. Alves (2015, p. 94) atentamente nos explica que é “a única possibilidade da existência desses termos – um tem relação com o outro e só existem nessa relação”, e aqui nesta pesquisa também nos apropriamos desse modo de escrever.



Em meio a muitos diálogos com Contreras e outros autores, a visão de autonomia de Paulo Freire nos interessa. Ele aponta que a autonomia é mais do que um simples processo de liberdade, é uma construção complexa que tem a participação de vários agentes na formação de um indivíduo capaz de se autogovernar. É um processo histórico e social que parte das experiências vividas para que o educando possa tomar decisões e escolhas por si mesmo. Contudo, essa aquisição não acontece da noite para o dia, é um amadurecimento que conta com as contribuições da família e dos educadores. Para ele,

o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Freire, 2004, p. 53).

Ter autonomia significa agir com responsabilidade e, mais do que isso, ter a capacidade de tomar decisões críticas e conscientes, assumir compromissos e as consequências de nossos atos e ações. Além disso, é necessário estar ciente dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam as imposições sociais e entender as condições materiais que caracterizam as práticas sociais. Por meio da autonomia, pode-se tomar decisões conscientes sobre se submeter ou não a essas imposições.

Refletindo sobre esse ponto de vista de Freire, retomo Contreras (2018), que traça três concepções de tipos de professores, pois para ele cada um compreende de modo diferente de onde “procedem os valores educativos e os compromissos morais”, e cada concepção entende diferentemente as competências que a prática exige. Por conta disso,



“estabelece exigências também diferentes sobre quais deveriam ser os âmbitos de decisão e responsabilidade dos professores” (Contreras, 2018, p. 191).

Baseando-nos nessa visão apresentada por Contreras, compreendemos que existe uma autonomia profissional de acordo com a concepção do profissional em questão, uma vez que o significado de autonomia para esses professores vai depender da forma como encaram as relações entre prática, finalidades, exigências e condições do contexto.

Ao apresentar essas concepções da profissionalidade do professor, Contreras (2018, p. 193) pretende mostrar que “a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente na qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa”.

Para mostrar a forma como vão se entrelaçando os aspectos pessoais com os de relacionamento, observam-se as “tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com a participação social”. Contreras (2018) discute autonomia sob três perspectivas.

A primeira perspectiva é *a autonomia como reivindicação trabalhista e exigência educativa*, que se trata de uma reivindicação progressista das características do trabalho docente voltada para a autonomia como forma de exercício de uma profissão que dignifique o trabalho, dando-lhe sentido, vontade e intenção criadora. Uma análise da proletarização da instrução, baseada em pesquisas sobre proletarização em geral, aponta que a perda da autonomia no trabalho é em si uma perda humana, partindo da premissa



de que o desempenho do trabalho é regulação e seu significado. Você perde as habilidades que lhe permitem ver o quadro geral, entendê-lo e trabalhar de forma integrada. A desqualificação, a rotinização, o controle burocrático, a dependência do conhecimento alheio legitimado e a intensificação levam a uma perda de autonomia, e essa perda em si é um processo de desumanização no trabalho (Contreras, 2018).

Dessa forma, Contreras (2018, p. 195) afirma que “a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa”, ou seja, a relação entre autonomia e profissionalidade é tanto uma reivindicação de dignidade humana às condições de trabalho dos professores quanto de oportunidade de desenvolver práticas educativas de acordo com valores educacionais específicos que acabam não sendo coisificados como produtos e estados finais, mas constituintes e servem como guias internos para a própria prática.

A segunda perspectiva apresentada por Contreras é *a autonomia como qualidade da relação profissional*. Sob essa perspectiva, a autonomia profissional é muito mais do que um requisito para ação: é uma construção que define o modo como nos relacionamos e nos conduzimos. É a forma de nos estabelecermos como indivíduos e de moldarmos os nossos laços sociais. Não é uma característica pré-estabelecida, mas algo dinâmico que se constrói a partir das nossas escolhas e da forma como nos relacionamos com o mundo.

Em outras palavras, a autonomia não é apenas definida pelas características individuais, mas também pelo modo como cada um se relaciona com os outros. Ela é uma construção que depende tanto da forma como nos conduzimos quanto dos modos



desejáveis de relação social (Contreras, 2018, p. 197).

Na terceira perspectiva que trata da *autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo*, Contreras percebe a autonomia como uma dinâmica de relação, em que o seu significado não deve ser reduzido à reflexão e à negociação nos limites contextuais em que ocorre a socialização dos docentes, pois isso pode levá-los à ilusão de sua incapacidade de ampliar sua visão, ficando restrito apenas à educação institucionalizada.

Analisar a própria prática, as razões que sustentam as decisões do seu fazer docente e os próprios contextos a que são condicionadas faz com que o docente ultrapasse essa visão. Esse distanciamento reflexivo e crítico é uma necessidade para garantir que o processo formativo dos educandos possa ter essas mesmas qualidades. “Esse distanciamento é uma condição necessária para que o processo de aprendizagem possa dar lugar a uma formação dos educandos para participação ativa e autônoma na vida pública, bem como para a configuração de sua vida pessoal” (Contreras, 2018), e nesse sentido, a autonomia representaria um processo de emancipação ideológica e de independência intelectual.

Por fim, pensar a *autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo* é uma perspectiva que vem ao encontro das indagações que apresento neste álbum-tese, pois entendo que a autonomia segue ligada não apenas ao compromisso moral nos juízos e decisões profissionais, mas também ao autoconhecimento. Ele ressalta a importância de compreender a nós mesmos e nossas circunstâncias. É também parte de um processo de discussão e contrastes com os outros.



Corroborando a ideia de inacabamento de Paulo Freire (2004), Contreras (2018, p. 207) aponta que “embora possa parecer paradoxal, a autonomia está ligada à consciência de nossa insuficiência. Isso nos obriga a ampliar a nossa compreensão e busca de relação com os outros, de outras posições e outras parcialidades”. Essa consciência da nossa parcialidade de compreensões e respostas em relação a que deve ser o sentido educativo da prática e, ainda, nossa sensibilidade diante das dimensões não compreendidas da vida humana deveriam dirigir nosso olhar tanto para o externo como para nosso interior, transformando esse movimento em uma tarefa de descoberta e sensibilização de nosso próprio ser pessoal (Contreras, 2018, p. 208).

Com base nesses diálogos com os amigos Freire e Contreras sobre a autonomia docente, compreendo que uma das causas da insatisfação de Hannah em suas aulas deve-se ao fato de que, sempre buscando inovar e surpreender, o professor desenvolve, sem que se dê conta, um conceito de autonomia que parece ilusória quando se olha para a concepção de profissionalismo que lhe é imposta e que limita a realização de seu próprio trabalho (Contreras, 2018).

E é essa autonomia reivindicada pelos professores, relacionada apenas aos aspectos profissionais, que se torna ineficiente no que diz respeito ao Estado, mas também distanciada dos seus propósitos educativos com relação à sociedade. É isso que Contreras nos deixa como reflexão no debate sobre a demanda de autonomia dos docentes. A solução estaria em entender a autonomia docente como qualidade educativa e não apenas como qualidade profissional, ou seja, compreender a autonomia profissional



do professor como uma condição que faça referência a um sujeito crítico, reflexivo e criativo, capaz de transformar sua própria realidade socioescolar (Bazán; González, 2007). Assim, a questão passa a ter um sentido mais profundo e relevante para todos.



Fue cantante como otros profetas
O panaderos de una calle gris
Y vendía muy bien sus canciones
Con promesas de un mundo feliz

Y cantaba con honestidad
Y tocaba con sinceridad
Y por eso a la gente del pueblo
Le gustaba escucharlo cantar

Más entonces le impuso ese amor
Una duda tan fuerte y atroz
Que contraría a su buen corazón
Puso en él una contradicción

Una nube manchando su cielo
Su coraje y su sinceridad
Descubrió que cantar es terrible
Si se piensa en vender nada más

Yo canto porque tengo vida
Y no para agradarle a usted
Yo canto porque tengo vida
Y nunca ha pedido de usted
Yo canto porque tengo vida

Hubo muchos que bien se ganaron
Con canciones, su techo y su pan
Más de pronto las musas se fueron
Y no habrán de cantar nunca más

Las muchachas dejaron de amar
Los poemas del viejo cantor
Y le ha sido robado aquel sol
Que él soñaba desde su canción

Y así fue que ya muerto el cantante
Otro nuevo subió al pedestal
Y vendía mejor pues sabía
Donde estaban las musas y el sol

Más de lejos se escucha una voz
Temblorosa intentando volver
El derecho la impulsa a cantar
La razón y una nueva verdad

Yo canto porque tengo vida
Y no para agradarle a usted
Yo canto porque tengo vida
Y nunca ha pedido de usted

Yo canto porque tengo vida
Y no por temor a morir
Yo canto porque tengo vida
Y a nadie, a nadie, a nadie yo
protegeré

Yo canto porque tengo vida



Yo canto porque tengo vida...

*“Yo canto porque tengo vida
Y no para agradarle a usted
Yo canto porque tengo vida
Y nunca ha pedido de usted
Yo canto porque tengo vida”.*
(Mercedes Sosa)

Neste *musicapítulo*, proponho com a canção-tema “*Yo canto porque tengo vida*” um olhar para meus objetivos ao tornar-me professora e continuar sendo. Essa música conta a história de um cantor que era feliz por cantar e o fazia com todo seu coração, mas em certo momento de sua vida percebeu que mais que cantar porque gostava, cantava para vender, e cantar com esse objetivo fazia com que perdesse o encanto por cantar, pois para ele cantar para vender seria uma contradição. Essa contradição imposta ao cantor nesta canção, contrariando seu bom coração, é também uma contradição que permeia os dias de todos nós docentes. É preciso ‘seguir cantando’ porque garantimos assim nossa sobrevivência, assim como o cantor “*ganaba su techo y su pan*”, mas também como ele, meu canto, em meu fazer docente, existe porque tenho vida.

Contreras (2018) nos convida a pensar que a autonomia profissional não pode se reduzir apenas a uma autonomia racional, é preciso haver conexão entre as dimensões

[Música: Yo canto porque tengo vida](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



vitais que dão sentido humano ao nosso fazer docente. Ele nos faz perceber que a dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral, “se a força que sustenta o compromisso profissional é o desejo, o desenvolvimento emocional é indubitavelmente importante para uma autonomia profissional madura” (Contreras, 2018, p. 210).

Para compreender como nossos sentimentos, como medos, ansiedades, frustrações, culpas, ilusões e esperanças influenciam nossas compreensões e atuações, é preciso voltar o olhar para si, desenvolver o autoconhecimento como um processo de busca, compreensão e construção pessoal no contexto das relações. Esse é o grande exercício desta pesquisa, conseguir ver-me de fora, descentralizar-me, olhar-me de outras posições e com outros princípios e pontos de vista. Para isso, realizo essa busca interior a partir da experiência de relacionamento com as pessoas e de meu entendimento (ou não) dos outros (Contreras, 2018), pois para olhar para meu fazer docente na busca de compreensão do porque faço as escolhas que faço no meu cotidiano escolar, é preciso compreender primeiro quem sou, ou seja, compreender o processo de me fazer docente, conforme aclara Contreras (2018) quando afirma que

o conhecimento de si mesmo como docente não é senão o movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais e do sentido educativo, de crescimento pessoal, que podem ser as mesmas para as pessoas com as quais trabalhamos (Contreras, 2018, p. 211).



John Dewey (1959) utiliza-se da expressão “pensamento reflexivo” em seu livro “Como Pensamos”, publicado em 1959, com o objetivo de propor uma maneira de desenvolver pedagogicamente a capacidade de reflexão de uma criança. Dewey partiu do pressuposto de que “a criança aprende a refletir quando aprende a solucionar problemas práticos, surgidos de sua própria experiência cotidiana” (*apud* Cabral, 2014, p. 169), ou seja, resolver problemas dessa natureza significa realizar o que a própria investigação humana mais refinada realiza, que é a transformação de uma situação duvidosa em certa.

Baseando-se nessa teoria da investigação de Dewey (1959), Schön (1992) fundamenta seu trabalho de uma nova epistemologia da prática, a partir dos conceitos de *conhecimento na ação e reflexão na ação*. O conceito de *conhecimento na ação* refere-se “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes - performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço” (Schön, 2008, p. 31). A aprendizagem é enfatizada por meio do fazer, não há como ensinar ao educando o que ele precisa saber, apenas instruí-lo, pois, segundo Dewey,

ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (Dewey *apud* Schön, 2008, p. 25).

Sob esse ponto de vista, os estudantes aprendem melhor quando imbuídos de uma atitude prática. Nesses casos, o papel do professor é mais que de um mero transmissor



de conhecimento, mas também de um orientador que direciona essa jornada, com uma abordagem diferente da tradicional: demonstrações, conselhos, questionamentos e críticas são as principais ferramentas no ensino prático. Assim, os estudantes têm a chance de experimentar diferentes formas de chegar ao objetivo final, por caminhos práticos.

Dessa forma, a *epistemologia da prática* de Schön (2008) se traduz na “valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (Pimenta, 2008, p. 19).

O termo “professor reflexivo” passou a ser utilizado abundantemente desde o início dos anos 1990. Schön passou a utilizar essa denominação não simplesmente como adjetivo, mas como um conceito em que a reflexão se revela quando menos esperamos, por meio de situações produzidas pela ação que nos obrigam a refletir. Embora o conhecimento seja importante, nem sempre ele é suficiente, assim, Schön (2008) destaca três tipos de reflexão.

A primeira delas trata-se da *reflexão sobre a ação*, que acontece quando por meio da análise retrospectiva buscamos compreender nossas ações, com o objetivo de descobrir como nosso conhecimento na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. O segundo tipo de reflexão que ele apresenta é a *reflexão na ação*, que acontece quando no meio da ação buscamos refletir sobre ela, sem fazer interrupções, e quando utilizamos nosso pensamento para agir de outra maneira no mesmo momento em que estamos realizando a ação, interferindo na situação em desenvolvimento. Por fim, o



terceiro tipo é a *reflexão sobre a reflexão na ação*, que diferentemente dos outros dois, consiste no ato de pensar sobre uma *reflexão na ação* que aconteceu no passado, buscando agora consolidar a compreensão da situação em que essa reflexão aconteceu e, com isso, buscar uma nova possibilidade de ação ou adoção de uma nova estratégia.

Vale ressaltar que o conceito de professor reflexivo apresentado por Schön foi amplamente apropriado por diferentes países, num contexto de reformas curriculares, e impactou consideravelmente a formação de professores, pois colocou em questionamento a perspectiva técnica e apresentou a necessidade da formação de profissionais “capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas e carregadas de conflitos e dilemas”, ou seja, o ensino como prática social em contexto historicamente situados. Além disso, também trouxe questionamentos sobre o papel do professor nas reformas curriculares, se seriam meros executores de decisões tomadas em outras instâncias ou o reconhecimento desses como sujeitos participantes das propostas de implantação das mudanças (Pimenta, 2008, p. 21).

Pimenta (2008) discute ainda que, a partir da ampliação e análise crítica das ideias de Schön, ampliaram-se as pesquisas sobre vários assuntos pertinentes à formação de professores. Uma das primeiras a serem discutidas foi a necessidade de se pensar um currículo capaz de formar professores reflexivos e pesquisadores, pensando as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. Nesse contexto, a *formação contínua* na escola ganhou força, pois é nesse espaço que as demandas da prática, as



necessidades dos professores frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar estão presentes.

Freire (2004) postulava frequentemente que ensinar exige pesquisa. Porém, alertava ainda que não é somente na pós-graduação que a pesquisa é realizada, pois o questionamento, a busca e a aprendizagem fazem parte da natureza prática docente.

Nesse sentido, Dewey (1959) já afirmava que a educação é mais adequada quando é praticada como um processo de indagação e quando o docente utiliza o enfoque científico em suas análises. Ele também afirmava que o professor possui duplo papel no seu fazer docente, o de profissional do ensino e pesquisador de problemas reais que poderão ser resolvidos mediante a superação de obstáculos que possam existir para sua compreensão - ele deveria ser um estudante do ensino.

Apesar de Dewey (1959) já trazer esses conceitos, a concepção de professor investigador foi atribuída ao educador inglês Lawrence Stenhouse (1975), por ter apresentado esse conceito de forma mais detalhada, enfatizando a pesquisa como base do ensino, em outras palavras, a pesquisa como princípio pedagógico.

Stenhouse (1975) foi pioneiro em apresentar a pesquisa como suporte da autonomia do professor, direcionando seus estudos ao currículo e considerando-o como expressão da prática docente e das qualidades pretendidas. Para ele, o currículo é o recurso que torna possível a reconstrução da indagação e, ao mesmo tempo, da própria prática. Segundo Stenhouse,



experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes. Dessa mesma maneira, a pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de idéias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente (Stenhouse, 1975, p. 12).

Assim, para esse educador, dentro do contexto do currículo, a pesquisa nutre a ação e ajuda aos professores a teorizar a respeito de sua prática docente.

A partir desses estudos, várias contribuições foram feitas ao modelo de *Professor Reflexivo e Pesquisador*. Antonio Nóvoa (1992), por exemplo, tratou de desenvolver de maneira sistemática o desenvolvimento profissional do professor que muito dialoga com o objetivo deste álbum-tese. Desenvolveremos mais sobre esse assunto em *musicapítulos vindouros*. Kenneth Zeichner (1997) voltou suas pesquisas para a importância da aceitação do uso da pesquisa-ação desenvolvida por professores, no âmbito acadêmico. Maurice Tardiff (2000) tratou de sintetizar e descrever os saberes profissionais dos professores, qualificando os docentes como temporais, heterogêneos, plurais, personalizados e situados. Além dos citados, muitos outros discutiram e desenvolveram as ideias relativas à necessidade da reflexão na ação, não só para professores, mas para todos os profissionais que trabalham com questões da vida real de natureza complexa.

Vale salientar que não é foco deste álbum-tese fazer um estudo aprofundado sobre o professor reflexivo e pesquisador, mas foi necessário apresentar algumas ideias para a busca da compreensão do papel da reflexão no ato de tornar-se docente.



Contreras (1997 *apud* Gomes; Lima, 2008) analisa as teorias de professor reflexivo de Schön e a de professor pesquisador de Stenhouse por apresentarem semelhanças entre elas, já que surgiram em oposição à racionalidade técnica. Afirma que é importante que um profissional que reflete a ação reflita também sobre aspectos como as condições de trabalho docente, os pressupostos e a estrutura organizacional. Além disso, deve compreender como o modo de organização e controle do trabalho do professor afeta sua prática educativa e sua autonomia profissional. Para ele, a reflexão não pode resumir-se a uma concepção concreta sobre si mesma e, da mesma forma, também não pode ter adaptabilidade a qualquer corrente pedagógica (Gomes; Lima, 2008).

A reflexão é mais do que um mero processo para a criação de novas ideias, é uma prática necessária para reconstruir a vida social e compreender as bases das relações sociais e laborais nas quais ela se desenvolve. Dessa forma, a reflexão deve servir como meio de emancipação e autonomia profissional dos professores, pois os contextos sociais em que se desenvolvem são determinantes para isso. Portanto, a reflexão é um importante instrumento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, permitindo-lhes atuar como sujeitos que utilizam o conhecimento para fazer do seu próprio cotidiano escolar um espaço de práxis docente e de transformação humana (Gomes; Lima, 2008).



*Si se calla el cantor calla la vida
Porque la vida, la vida misma es todo un canto*

*Si se calla el cantor, muere de espanto
La esperanza, la luz y la alegría*

*Si se calla el cantor se quedan solos
Los humildes gorriones de los diarios,
Los obreros del puerto se persignan
Quién habrá de luchar por su salario*

*'Que ha de ser de la vida si el que canta
No levanta su voz en las tribunas
Por el que sufre, por el que no hay
Ninguna razón que lo condene a andar sin manta'
Si se calla el cantor muere la rosa*

De que sirve la rosa sin el canto

*Debe el canto ser luz sobre los campos
Iluminando siempre a los de abajo*

*Que no calle el cantor porque el silencio
Cobarde apaña la maldad que oprime,
No saben los cantores de agachadas
No callarán jamás de frente al crimen*

*'Que se levanten todas las banderas
Cuando el cantor se plante con su grito
Que mil guitarras desangren en la noche
Una inmortal canción al infinito'*

Si se calla el cantor... Calla la vida.



Si se calla el cantor: Transgredir(se)

*Si se calla el cantor calla la vida
Porque la vida, la vida misma es todo un canto
Si se calla el cantor, muere de espanto
La esperanza, la luz y la alegría.
(Mercedes Sosa)*

Inicio este *musicapítulo* apresentando uma narrativa ficcional escrita com base em histórias de professores de língua espanhola como língua estrangeira em escolas públicas.

Luiza é professora de língua espanhola em uma escola pública. É professora de 9 turmas de ensino médio e leciona 50 minutos semanais em cada turma. O conteúdo que precisa trabalhar é muito amplo. A quantidade de estudantes em sala também é, para que consiga cumprir com os objetivos anuais, Luiza precisa se reinventar todos os dias. O livro didático proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático não atende à proposta, pois não foi criado considerando o contexto da escola pública. Então, professora Luiza resolveu abolir o uso do livro didático e, para tornar o aprendizado possível, ela leva para suas aulas materiais diversos.

[Música: Si se calla el cantor](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



A escola que trabalha tem como planejamento bimestral duas avaliações somando 70% da nota e um ou mais trabalhos de 30%. Se olharmos para a contabilização de aulas x atividades, a professora, que conta com 8 aulas no bimestre, teria que disponibilizar 2 dessas aulas para avaliações, restando apenas 6 aulas para conteúdo e trabalhos. Frustrante!

Frustrada, é assim que ela se sentia quando seguia o proposto pela escola em início de carreira, mas com o passar do tempo de docência, ela descobriu que sua autonomia como professora poderia ultrapassar algumas regras impostas pelo sistema, de maneira a potencializar suas aulas e beneficiar seus educandos. Assim, ela resolveu, a título de experiência, planejar seu bimestre à sua maneira. As 8 aulas seriam voltadas para atividades formativas que envolviam aprendizado da língua e cultura hispanas e a avaliação se daria no processo, além de culminar o aprendizado do bimestre em um projeto em que os estudantes deveriam produzir infográficos como portfólios em que apresentariam um dos temas estudados e um tema de seu interesse, utilizando a língua espanhola para apresentar seu tema escolhido. Como não era possível romper com o sistema de pontuação, esse projeto valeria a pontuação destinada às duas avaliações e nos critérios de avaliação não seriam validados erros ou acertos no uso do idioma, mas sim a capacidade e envolvimento do estudante em desenvolver seus temas usando a língua espanhola, além dos critérios para se produzir um infográfico, já que aprender



sobre esse gênero também fazia parte das habilidades a serem desenvolvidas no bimestre.

No sistema para lançamento das notas continuava solicitando lançamento de prova e, no lugar, ela colocava as notas atribuídas ao projeto desenvolvido pelos estudantes.

Feliz e surpresa, era assim que ela se sentia ao perceber a leveza com que os estudantes desenvolviam seu aprendizado da língua por meio dos projetos. Ficava realizada por ver a ampla capacidade deles em construir seu próprio aprendizado, desde que fosse algo do seu interesse e não algo imposto por livro didático algum.

Essa narrativa apresenta um cenário comum entre professores de língua estrangeira, especificamente a língua espanhola: pouca carga horária semanal, muitos estudantes em sala e a escassez de material didático adequado para subsidiar suas aulas.

Professora Luiza, representando esses professores de E/LE espalhados pelo país, utilizou-se de sua autonomia como professora e de seus conhecimentos sobre as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e agiu de maneira insubordinadamente criativa ao romper com o proposto pelo sistema escolar, abolindo as avaliações e também o uso do livro didático. Vale observar que toda sua ação foi pautada nos princípios éticos, morais e de justiça social, conforme apontam D'Ambrosio e Lopes (2015).



A professora Luiza trabalha com projetos conforme sugerido pelo educador espanhol Fernando Hernández (1998), que propõe a reorganização do currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas. Ele baseia seu trabalho em John Dewey (1859-1952), que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com o fim e da teoria com a prática.

Para Hernández (1998), os projetos de trabalho fazem parte de uma concepção de educação que favorece a pesquisa e a construção do conhecimento de forma compartilhada, com o objetivo de ampliar o repertório do aprendiz num contexto de experiências de aprendizagem expressivas.

Diante de um projeto trabalhado, o realmente importante não é o que a professora faz, e sim o processo de tomada de decisões que realiza quando escolhe alguns materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade (Hernández; Ventura, 1998, p. 106).

Ao revisitar minhas práticas pedagógicas cotidianas e discutir aqui meu fazer docente, considerando as escolhas que faço diariamente em minhas aulas, vou reconhecendo em mim traços do percurso de me fazer docente imbricados de experiências outras, vividas quando fui aluna no curso de licenciatura, quando vivenciávamos muitas possibilidades de ensinar; na especialização de metodologia do ensino aprendizagem de língua estrangeira, quando muito discutíamos sobre métodos, técnicas e abordagens; no *Máster en Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera (E/LE)*, que cursei a



distância e me proporcionou um aprendizado muito significativo, pois pude conviver e compartilhar experiências com professores de E/LE do mundo todo; e, também, no mestrado em Estudos Linguísticos em que, ao iniciar minha trajetória como pesquisadora narrativa, experienciei muitas outras possibilidades de ensinar língua estrangeira no Brasil. Meu percurso de formação formal foi tema de minha dissertação *“Histórias de formação de professores de espanhol: caminhos formais e não formais”* em que com as histórias de outros três professores compus minha pesquisa.

No entanto, além dessas experiências de formação, percebo que minhas escolhas também estão pautadas em histórias vividas como aluna de outras línguas, no caso inglês, libras e francês, e também nas experimentações como docente.

Resgatando aqui minhas experiências como aluna de línguas, foram várias tentativas (muitas mesmo) de cursar inglês. Iniciei inúmeros cursos e não conseguia continuar porque me sentia desmotivada. A princípio, acreditava ser por não sentir afinidade com a língua inglesa, sempre gostei de línguas, mas o inglês não fluía. Depois que me tornei professora de espanhol e continuei tentando aprender inglês, constatei por meio de uma espécie de pesquisa empírica mental que o que impactava minha (des)motivação nas aulas de inglês eram os métodos aplicados. Em duas situações em que estava gostando do curso e tive que parar por motivos externos ao curso, eram abordagens diferentes. O mesmo aconteceu no curso de libras e de francês que foram experiências mais felizes, eu diria. Leite (2018, p. 21) aponta que



o processo de ensino-aprendizagem de sucesso caracteriza-se por um duplo movimento: possibilita ao aluno apropriar-se do objeto do conhecimento, de forma ativa e autônoma e, simultaneamente, possibilita ao aluno estabelecer vínculo afetivo positivo com o mesmo, ou seja, promove um movimento de aproximação com o objeto, de natureza essencialmente afetiva.

A dimensão afetiva, o interesse e/ou afinidade com a língua-alvo é fator importante para o sucesso do aprendizado, mas a maneira como a língua é apresentada ao aprendiz diz muito. Após tornar-me professora, estando assim mais crítica em relação à concepção de ensino, consegui aprender um pouco de inglês em uma escola que se baseava na metodologia de sala de aula invertida, em que o estudante precisa ser autônomo em seus estudos antes das aulas para que a experiência em sala fosse possível. Na ocasião, eram também abordados temas mais relacionados com a vida de um adulto em vários aspectos, tratando de questões da realidade. Isso me motivou, senti-me desafiada e também responsável por meu sucesso pois, conforme Leite (2018), esse sentimento de “sentir-se capaz de” é fator importante na construção de relações afetivas entre o indivíduo e objeto de conhecimento.

Assim como eu, os educandos da professora Luiza também se sentiram capazes de fazer, quando a professora propôs o projeto do infográfico, por exemplo, e a atitude transgressora da professora refletiu sua autonomia em fazer escolhas de acordo com a necessidade educativa (Contreras, 2018).

Fernando Hernández (2004), durante sua estadia no Brasil, no ano de 1997, como professor convidado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade



Federal de Minas Gerais, baseando-se nos diversos encontros que teve com diferentes grupos de docentes e formadores brasileiros, propôs um convite à ruptura com certas práticas escolares, de maneira a repensar o currículo das escolas, por meio do livro *“Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho”*, publicado em 1998. Ele propõe uma “transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade” (Hernández, 1998, p.13), além disso, convida a construir um novo sentido de cidadania que “favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância”.

Transgredir. Transgredir-se.

E em nosso fazer cotidiano na escola, transgredir, como sugere Lya Luft (2004) em *“Pensar é transgredir”*, é “questionar o que nos é imposto, sem rebeldias insensatas, mas sem demasiada sensatez”. Hernández (1998, p. 13) ainda convida a

soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir.

Esse convite para transgredir a visão da educação baseada em disciplinas e conteúdos concebidos como ‘objetos estáveis’ e universais e não como realidades socialmente construídas também passa pelo processo que Paulo Freire (1980) chamava de conscientização, que é o conceito central de suas ideias sobre educação, consistindo



na tomada de consciência e implicando “que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1980, p. 26). Freire aponta a importância da conscientização do indivíduo como um compromisso histórico e também como uma consciência histórica, pois é essa inserção crítica na história que faz com que “os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (Freire, 1980, p. 35).

E é assim, partindo dessas ideias de Paulo Freire (1980) que bell hooks² (2017), em seu livro “*Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*”, desenvolve suas reflexões de que a educação é compromisso e a práxis da liberdade é sempre emancipatória.



² bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó, e utilizamos a grafia em letras minúsculas respeitando uma escolha da própria autora como um posicionamento político da recusa egóica intelectual.

*Salgo a caminar por la cintura cósmica del Sur
Piso en la región más vegetal del viento y de la luz
Siento al caminar toda la piel de América en mi piel
Y anda en mi sangre un río que libera en mi voz su caudal*

*Sol de Alto Perú, rostro Bolivia, estaño y soledad
Un verde Brasil, besa mi Chile, cobre y mineral
Subo desde el Sur hacia la entraña América y total
Pura raíz de un grito destinado a crecer y a estallar*

*Todas las voces todas, todas las manos todas
Toda la sangre puede ser canción en el viento
Canta conmigo, canta, hermano americano
Libera tu esperanza con un grito en la voz*

*Todas las voces todas, todas las manos todas
Toda la sangre puede ser canción en el viento
Canta conmigo, canta, hermano americano
Libera tu esperanza con un grito en la voz.*



Canción con todos: constituição identitária

*“Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.”*
(Álvaro de Campos)

Evoco Mercedes Sosa cantando “*Canción para todos*”, uma música que convoca todas as vozes, todas as mãos, toda a América Latina para que juntas possam cantar e liberar a esperança com um grito na voz. Essa canção, na voz de Mercedes, ganha uma força além da letra e da melodia. Quando ouvimos sentimos na vibração de sua voz outras vozes, quando ela considera todos os latino-americanos como seus irmãos, independente do país onde moram, ela resgata uma história que embasa a vida de todos. Para pensar sobre constituição identitária, além dessa canção, iniciei este *musicapítulo* com esse trecho da poesia de Álvaro de Campos, um dos muitos ‘eus’ de Fernando Pessoa, buscando refletir na pergunta e tentando respondê-la: **Quem sou eu?** Dependendo da origem da pergunta, tento ensaiar algumas respostas.

[Música: Canción con todos](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)





Figura 11: Identidade profissional. Fonte: A autora, 2023.



Sou filha, sou mãe, irmã e sobrinha
Tia, madrinha ou vizinha
Amiga e desconhecida
Sou aluna, professora
A mais jovem ou a senhora.
Tudo isso, sou
E sou mais
Sou até o que ainda não sei
Mas sinto, pressinto
Sou resultado das minhas escolhas
E do que não escolhi
Do que vivi, vivemos
Das lutas e abstenções.
Hoje eu sou
Fruto do que fui
E semente do que serei.

(Autoria própria, 2023)



Figura 12: Zoom impressão digital.
Fonte: A autora, 2023.

Trago inicialmente meu ‘documento de identidade’, com a digital que pode ser lida, e uma poesia escrita por mim, no intento de responder à pergunta: Quem sou eu? Porém, ao tratar de identidade é preciso considerar os múltiplos “eus”, aproximar-se das características que me individualizam e de alguma forma ajudam a definir quem sou, pois na perspectiva do senso comum, referir-se à identidade é tratar das características próprias de um indivíduo diferenciando-o de outro (Freitas Júnior; Perucelli, 2019).

Discutir constituição identitária trata-se de um exercício bastante complexo. E essa complexidade se dá por entendermos que o movimento da constituição identitária profissional de uma professora de língua espanhola, que é nosso objeto de estudo, é um processo que sofre influência de uma variedade de fatores, por exemplo, pessoais, sociais, culturais, psicológicos, contextuais e políticos.

Vários autores abordam identidade e definem esse termo segundo suas perspectivas teóricas. Castells (2001, p. 22), por exemplo, entende identidade como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais interrelacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado”.

Hall (2000), em sua trajetória como sociólogo, faz uma discussão bastante profícua sobre o conceito de identidade e afirma ser um conceito complexo e que para defini-lo é necessário partir da concepção de sujeito. Para ele, existem três concepções muito diferentes de identidade, que estão relacionadas ao sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, e que para melhorar nossa compreensão, faz-se



necessário observar.

O sujeito do iluminismo, segundo aponta Hall (2000), constituía-se ao nascer, estava baseado numa concepção de pessoa humana, como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão. Nessa perspectiva, a identidade é vista como individualista, como “o centro essencial do eu”.

Na noção de sujeito sociológico, a identidade era vista numa concepção interativa, preenchia um espaço entre o “interior” e o “exterior” do sujeito, pois esse sujeito “refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente” (Hall, 2000, p.12), mas se dava na relação com outras pessoas. Porém, ainda persiste aqui a ideia de identidade unificada, estável e predizível.

A terceira concepção de identidade, segundo Hall (2000), considera o sujeito pós-moderno, “conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”, pois nesse momento torna-se o que Hall denomina de “celebração móvel”, ou seja, a identidade de uma pessoa é vista como algo formado e transformado continuamente, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu coerente” (Hall, 2000, p. 13).

Com base nisso, o autor afirma que

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2000, p. 13).



Essa citação de Hall (2000) está apoiada nos estudos de Foucault e na psicanálise lacaniana, em que o sujeito é concebido como “sujeito em processo”, sendo definida a identidade com a relação entre o sujeito e as práticas discursivas. Por isso, o autor postula que se trata de ‘identidades’, por serem sempre fragmentadas e estarem em relação ao Outro³.

Nesse sentido, Rajagopalan (1998, p. 41) afirma que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”, o que “depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa”. Isso significa que fora da língua e anterior a ela, o indivíduo não possui uma identidade fixa, pois varia de acordo com a evolução dessa língua.

Ao tratar da construção de identidades, Rajagopalan (2003) afirma ser admissível em grande escala que as identidades estão em permanente estado de transformação e, para isso, usa o termo em “ebulição”, pois para ele as identidades estão sendo constantemente reconstruídas, adequadas e adaptadas às novas circunstâncias que vão surgindo, assim, a única forma de definir uma identidade, segundo o autor, “é em oposição a outras identidades em jogo”. Essa definição passa necessariamente pela questão da política de representação (Rajagopalan, 2003, p. 41).

Assim, nessa perspectiva, o processo de constituição da identidade se dá de acordo com as identificações do indivíduo em sua relação com a linguagem, com o espaço social em que está inserido e com a história.



³ Lacan, tentando especificar o inconsciente freudiano introduz o outro como semelhante e o Outro como determinação pelo inconsciente.

Por isso, para alguns autores, não há como falar em identidade sem pensar em processo de identificação. Segundo Hall (2000, p.12), “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. Isso ocorre porque somos interpelados por ideologias distintas a todo momento, mas só adquirimos determinados conceitos ideológicos se nos identificamos com eles. Ainda em Hall (2000, p. 13), percebemos que a identidade do ser humano nunca está definitivamente constituída, ela é um processo que muda de acordo com a relação do indivíduo com o mundo, quando afirma que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal forma que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.”

E nesse contexto, é importante dizer que a constituição de identidades passa ainda pela ideia de pertencimento, pois segundo Bauman (2005, p.17),

tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

A identidade também pode ser concebida nos termos de Clandinin e Connelly (1988), como “histórias que alguém escolhe para viver” (*stories to live by*). Ao exercer a profissão docente, o indivíduo faz suas escolhas sobre as histórias que quer viver, e à medida que vai vivendo experiências daquilo que acredita ser do ofício de professor, vai



constituindo sua identidade profissional. Assim, esse processo de constituição ocorre por meio das experiências vividas pelos professores e pelo significado atribuído a elas (Moita Lopes, 1992). Isso corrobora com o que diz Bauman (2005), quando trata da modernidade líquida (caracterizada pela pluralidade de opções e rapidez de mudanças de valores e paradigmas) e ressalta que antes existia uma ideia de centralidade de identidade que era influenciada pelas instituições familiares, religiosas e pelo Estado, mas que com o impacto da globalização e a revolução digital em nossas vidas, Santiago e Bengezen (2020, p. 54) entendem que “seja possível escolhermos identidades, já que não são mais impostas como eram no passado essencialista, ainda que essa escolha possa ser momentânea, graças à provisoriedade e à fragilidade dos papéis identitários”.

O termo *stories to live by* (histórias que nos constituem), utilizado para definir identidade narrativamente por Connelly e Clandinin (1999), surge com o propósito de unir conceitualmente o conhecimento prático do professor e seu cotidiano, ou seja, sua paisagem conforme Mello (2005). Comentando essa definição, Santiago e Bengezen (2020) afirmam que a identidade de um indivíduo tem como característica importante ser um “fenômeno relacional e mutável, construída na intersecção entre identidades, conhecimento e contexto”. Dessa forma, as autoras entendem que a identidade profissional do professor se constitui por “diversas identidades relacionadas a diferentes contextos que se harmonizam ou se confrontam entre si, continuamente” (Santiago; Bengezen, 2020, p. 57).



Assim, entendo que minha identidade profissional é formada diariamente na relação com meu ambiente escolar, mas também na minha relação com o meu cotidiano em outras instituições, família, religião, escola, entre outras. As escolhas que faço na minha identidade profissional são impactadas também por essa relação pessoal, esse processo da constituição da pessoa humana que sou.

Em nossa prática profissional, estamos o tempo todo expostos a regras, concepções e atribuições da instituição escolar a que estamos vinculados, e cada instituição tem suas atribuições de concepção de educação, as quais negociamos para exercer nossa profissão. Negociamos essas atribuições de acordo com nossas convicções. Negamos umas, aceitamos outras, de acordo com nossa identidade profissional (ainda e sempre inconclusa), e esse processo de negociação é impactado por nossa identidade e, ao mesmo tempo, vai constituindo-a. Nessa imbricada relação da práxis e do cotidiano escolar surgem insubordinações criativas. De acordo com minhas crenças sobre ensinar, vou modificando a realidade cotidiana, vou modificando-me e modificando a escola, pois afinal, 'escola são pessoas' (Pacheco, 2012).

E aqui, por meio da escrita bio:gráfica, vou constituindo-me, reconhecendo e valorizando os “*espaçotempos*” escolares, todavia entendendo a vida como um todo, como uma grande formadora de cada indivíduo. Afinal, cada pessoa tem uma trajetória única e cheia de experiências que moldam sua identidade e influenciam diretamente seu papel como professor.



2023 FUIZA

Hermano dame tu mano

2:13 1:07

Heart, Previous, Play, Next, Add to Playlist icons

Mi lista de reproducción

	Nombre de la música	Tiempo	Artista	Album
▶	Un pueblo en mi voz	116	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Ana C.	117	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Fran	118	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Alê	121	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Luiza G.	123	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Dani	127	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Hannah B.	130	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Rafa	132	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	As professoras e a música	135	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Gui	141	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano
▶	Canción de las cosas simples	146	Ana Fiuza	Hermano dame tu mano

Figura 13: Playlist “*Hermano dame tu mano*”. Fonte: A autora, 2023.

*Hermano dame tu mano vamos juntos a buscar
Una cosa pequeñita que se llama libertad
Esta es la hora primera este es el justo lugar
Abre la puerta que afuera la tierra no aguanta más*

*Mira adelante hermano es tu tierra la que espera
Sin distancias, ni fronteras que pongas alta la mano
Sin distancias, ni fronteras esta tierra es la que espera
El clamor americano levanten pronto la mano al Señor de
las Cadenas*

*Métale a la marcha, métale al tambor
Métale que traigo un pueblo en mi voz,
Métale a la marcha, métale al tambor
Métale que traigo un pueblo en mi voz
Hermano dame tu sangre, dame tu frío y tu pan
Dame tu mano hecha puño que no necesito más,
Esta es la hora primera este es el justo lugar
Con tu mano y mi mano hermano empecemos ya*

*Mira adelante hermano en esta hora primera
Y apretar bien tu bandera cerrando fuerte la mano
Y apretando a tu bandera en esta hora primera
Con el puño americano le marque el rostro al tirano y el
dolor se quede afuera*

*Métale a la marcha, métale al tambor
Métale que traigo un pueblo en mi voz,
Métale a la marcha, métale al tambor
Métale que traigo un pueblo en mi voz*



Un pueblo en mi voz: narrativas ficcionais

*“[...] Métale a la marcha, métale al tambor
Métale, que traigo un pueblo en mi voz [...]”.*
(Mercedes Sosa)

‘Hermano dame tu mano’ é a canção que dá tom a este *musicapítulo*, pois é um convite para juntos buscarmos a liberdade, que é considerada na letra dessa canção como uma coisa pequenina. A voz de Mercedes Sosa canta a voz de todos, unidos em uma luta em comum. É uma canção que versa sobre liberdade e subversão. E nesse ensejo, uno aqui meu canto a outros cantos para tecer narrativas ficcionais (Reigota, 1999) que me permitirão (re)significar-me e voltar meu olhar ao meu processo de **me** fazer docente em **meu** fazer docente.

Sou professora de língua espanhola e, ao longo da minha vida, convivi com vários professores de línguas (materna e estrangeiras) e tenho minha história imbricada de histórias outras. Por isso, também escolhi compartilhar aqui na forma de narrativas ficcionais as histórias de duas professoras de espanhol como língua estrangeira que são minhas amigas muito próximas, concluíram o curso de Letras Português/Espanhol comigo no ano de 2005 e hoje temos a grata satisfação de trabalharmos juntas. Permeando essas narrativas, trago ainda a voz de alunos, estagiários, residentes pedagógicos, colegas de profissão, professores que tive, a aluna que fui, todos se unem a mim para juntos

[Música: Hermano dame tu mano](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



cantarmos nosso cotidiano escolar. Todas as narrativas a seguir são narrativas ficcionais e por assim serem, trazem fragmentos embaralhados de histórias vividas, ouvidas, lidas, observadas, sentidas e imaginadas (Reigota, 1999) numa miscelânea de eventos e, com elas, vou compondo as narrativas que apresento aqui.

Ana C.

Finalmente de volta a Uberaba, dirigi-me ao campus para minha primeira semana de aula aqui. Depois de um ano e meio na instituição, fui removida à minha cidade.

A escola era no mesmo prédio onde funcionou a antiga Escola Agrotécnica em que, entre os anos 1998 e 2000, fui aluna do curso Técnico em Nutrição e Dietética. Quinze anos depois eu estava de volta, porém a escola e eu já não éramos mais as mesmas de outrora. Agora, professora de língua espanhola, já com dez anos de experiência, dez anos após minha colação de grau em Letras.

Cheguei à sala, era junho de 2015 e outro professor havia iniciado o ano letivo em que eu, dali por diante, daria continuidade. Eu me apresentei aos alunos, falei de mim, de onde vinha e pude ler nos olhos deles uma certa tensão, eu diria. Quem era essa mulher que veio para ficar? Como seriam as aulas dela?



Fran

Estávamos muito ansiosos pela chegada da nova professora de espanhol. Já era o mês de junho e estávamos tendo aula com um professor “emprestado” do outro campus. Quando ela entrou na sala, todos ficamos olhando pra ela e analisando. Isso mesmo, analisando sua fala, seu jeito de olhar pra nós, sua roupa e, principalmente, suas ideias. Sentimentos presentes: curiosidade e preocupação.

Estávamos curiosos para saber como seria nosso dia a dia com essa nova professora e preocupados porque tudo que é novo causa uma certa preocupação.

Eu, particularmente, fiquei bastante surpreso quando ela chegou falando em espanhol e olhando pra gente como se já nos conhecesse. Não percebi nela nenhuma insegurança. Entrou na sala com passos firmes, soltou um sonoro “Buenos días”, deixou suas coisas sobre a mesa e veio conversar com a gente. Disse seu nome, de onde vinha, afirmou ter nascido nesta cidade e falou sobre a satisfação de poder voltar pra casa. Nesse instante, a preocupação novamente rondou nosso coração... porque se ela era desta cidade, ela veio pra ficar... e se não fosse agradável nossa convivência? Seria mais difícil mudar de professora...

Ela interrompeu meus pensamentos quando disse a frase: “Ensinar espanhol é uma das coisas que eu mais amo na vida e espero contagiar vocês para que se apaixonem pela língua”. O sentimento de preocupação foi silenciado pela curiosidade, ela parecia legal, disposta a nos convencer de que estudar espanhol é bom, mas desconfiado que sou, resolvi esperar ela me convencer.



Os dias foram passando e fui me familiarizando com ela. Era uma pessoa divertida e as aulas eram bem movimentadas. Ela começava um tema novo apresentando o conteúdo gramatical que estudaríamos. Fazia um quadro na lousa com as terminações verbais e explicava de maneira lógica o que acontecia para que determinado verbo conjugado se apresentasse com uma ou outra terminação e o que isso significava. Depois costumava trazer uma música, vídeo ou texto para que nos acostumássemos com o tempo verbal estudado. Mas o mais legal acontecia quando ela passava para as atividades formativas. Como ela dizia, eram sempre atividades em grupo, dupla, às vezes no laboratório de informática, mas sempre propunha que construíssemos algo utilizando o que acabamos de aprender.

Essas duas narrativas nos convidam a olhar para as expectativas que uma mudança gera. Revisitar essa época e relembrar as sensações que tive nesse dia foi importante para compreender as histórias que foram construídas daquela época até hoje. Como professora, sentia-me motivada a proporcionar aos novos alunos uma experiência ímpar ao aprender espanhol. Esse é um propósito que carrego comigo em meu fazer docente e também em outras dimensões da vida. É uma premissa em minha vida passar pela vida das pessoas de maneira significativa, despertar nelas a curiosidade por aprender e a crença de que são capazes disso. Mas também me sentia ansiosa e preocupada por essa grande mudança. Eu estava de volta à minha cidade natal e desejava que minha experiência nesse novo *campus* fosse a melhor possível, mas como era final do primeiro



semestre letivo e eu daria continuidade a um trabalho que já estava sendo realizado por outro profissional, havia uma probabilidade de não gostarem de mim....

Racionalmente deveríamos nos preocupar se o aluno aprende ou não o que nos propomos a ensinar, mas a realidade é que a maioria de nós, seres humanos, preocupamo-nos primeiro se vão gostar da gente. Eu já ouvi na vida: “*o aluno não precisa gostar de você e sim aprender espanhol*”. Porém, diante das minhas ideologias articuladas, desejo que o aluno aprenda espanhol, mas que também seja positivo para ele viver essa experiência comigo.

Adélia Prado (2015) já dizia que “o que a memória amou fica eterno” e é sobre isso, despertar afetos nas pessoas para que amem a experiência de aprender língua estrangeira para que se consolide seu objetivo.

Como vemos, há expectativas (e medos) dos dois lados. O que uma professora espera dos alunos? Que sejam empáticos, participativos e acolhedores, e que se envolvam no aprendizado da língua e ‘aceitem’ a proposta pedagógica que ela traz.

Já os alunos esperam que a professora seja simpática e acolhedora e que lhes proporcione experiências de aprendizado significativas, divertidas, que demonstre conhecimento, seja firme na condução da classe e justa (generosa) na distribuição de pontuação.



Alê

No segundo ano teríamos livros didáticos de espanhol que o governo tinha mandado, aí pensei que teria mais clareza do caminho que percorreríamos, mas tinha medo de acabar as aulas mais dinâmicas que ela propunha, porque as disciplinas que utilizavam livro didático, em sua maioria, seguiam o livro apenas, e nossa professora sem livro didático propunha atividades muito interessantes.

Ela começou a aula escrevendo o título na lousa e comentou o que iríamos estudar naquele capítulo. Depois pediu que lêssemos o texto, discutiu as palavras novas que apareciam nele explicando o significado delas e, como era apenas uma aula de espanhol, acabava muito rápido e não tinha tempo de fazer muita coisa. Ela levou algumas semanas naquele primeiro capítulo, realizamos todos os exercícios propostos pelo livro. A preocupação começou a me invadir, porque aquele livro era muito chato e eu gostava das aulas de antes, sem livro.

Na aula seguinte, iniciamos o 2º capítulo da mesma forma: escreveu o título na lousa “Son como nosotros, somos como ellos”, apresentou o conteúdo do capítulo e lemos o texto inicial. Em seguida, ela pediu que fechássemos os livros. Achei até que ela acabaria a aula mais cedo, mas não. Ela propôs uma atividade em pequenos grupos, distribuiu revistas que ela havia trazido de outros países e pediu para que escolhêssemos uma matéria que chamasse nossa atenção. Apresentamos para a sala a matéria e as palavras desconhecidas que encontramos. Essa atividade foi muito interessante. Eu e meus colegas amamos, porque pela primeira vez entramos em contato com uma revista que não era brasileira e pudemos escolher o que queríamos ali. Dessa aula em diante,



a professora usou muito pouco o livro, ela utilizava mais os temas e textos dele, mas as atividades eram propostas por ela, isso dava mais movimento para as aulas e gerava em nós curiosidade do que viria a seguir.

Conscientes de que nossa prática docente é um processo inacabado, assim como nós mesmos (Freire, 2004), e de que temos autonomia de mudar mesmo estando em curso, promovemos aulas assim, em que, como professora em um processo de *reflexão na ação* (Schön, 1992), mudei o curso da aula e todos nós, os alunos e eu, sentimo-nos mais satisfeitos com o novo caminho que está(va) sendo construído.

Mudanças geralmente provocam medo e insegurança que podem ser inibidos com um pouco de conhecimento sobre a própria prática e sobre seus objetivos ao ensinar. Isso faz com que se tenha condição e coragem para ser criativo, para experimentar, propor, testar e, se necessário, descartar novas propostas de ensino.

Retomar essas memórias de tentativas de mudança das práticas (auto)impostas por meio do olhar do estudante provoca em mim novas reflexões e percepções sobre meu fazer docente, sinto que estou sempre em um movimento constante em busca de cumprir meu compromisso moral com a profissão que escolhi.



Luiza G.

*Menina negra, de família rica de valores e princípios, porém não muito abastada financeiramente. Seu pai, servidor público estadual, sua mãe do lar. Parafraseando Clarice Lispector em 'A Hora da estrela', há sempre uma pré-história da história. É impossível começar do início, se as coisas acontecem antes dele. Os pais de Luiza se conheceram de uma forma que talvez justifique muitas escolhas feitas por ela ao longo da vida, pois essa é uma história que ela faz questão de contar. Seu pai frequentava um centro espírita algumas quadras à frente da casa de sua mãe, a jovem, vendo-o passar para seus compromissos religiosos, encantou-se com aquele jovem negro, alto, cabelo *black power* e resolveu frequentar esse lugar com o intuito de se aproximar dele. Sentava-se no banco de trás e, quando tinha oportunidade, esbarrava seu pé no pé dele. Assim, após alguns anos os dois se casaram em fevereiro e Luiza nascia em novembro do mesmo ano.*

Sua mãe conta que aos quatro dias de vida, Luiza tomava seu primeiro passe, fora da barriga da mãe, naquela casa espírita em que eles se conheceram. Cresceu nesse ambiente de religiosidade que muito fortalecia sua família. Talvez por isso, Luiza é tão religiosa e estudiosa da filosofia espírita, seus princípios filosófico-religiosos determinam suas ações e decisões na vida. Acredita que sua missão, como espírito encarnado aqui na Terra, é contribuir para o progresso do seu próximo e de seu entorno.

Desde sempre ela soube que queria ser mãe. Sempre se emocionou com cenas de maternidade, mas como uma menina determinada, que sempre foi, sabia que seria mãe na hora certa. Não queria filhos para serem criados em casa de avó, não queria

[Leitura deste musicapítulo](#)



terceirizar a educação de seus filhos. E por isso, soube esperar o momento em que estivesse profissionalmente resolvida para dar o próximo passo.

Esse instinto maternal imprimiu de alguma forma um ritmo à sua vida profissional. Luiza, religiosa, já na juventude coordenava grupos de estudo, fazia pequenas palestras em eventos espíritas, gostava muito de falar em público, era notável sua facilidade com as palavras escritas e ditas e percebeu que queria ser professora e assim foi cursar Letras. Sempre teve muita dificuldade com a língua inglesa, e por isso entre as possibilidades existentes em sua cidade, ela escolheu Letras Português-Espanhol, por achar a sonoridade da língua espanhola bonita, apesar de não conhecer nada, mas como pretendia ser professora de literatura, acreditou que seria uma experiência incrível e se desafiou a conhecer a língua.

Na primeira semana de aula se encantou com a língua espanhola e começou a estudar, à sua maneira, com livros emprestados pelo professor, músicas que conseguia a letra na internet após a meia noite, pois a internet era discada e como aqueles horários eram mais baratos, a maioria das pessoas navegavam era de madrugada. Seu salário como funcionária pública municipal ia 80% para pagar a mensalidade da universidade, não permitia pagar um curso de espanhol naquele momento. Assim, a maioria dos seus estudos do idioma foi autodidata, mas ela tinha certeza do que queria para si. Ao final do curso, ela foi contemplada com uma bolsa de estudos pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional e passou um mês, como presente de formatura, em Málaga, estudando Língua, Cultura e Civilização espanhola em um curso de verão. Foi a única brasileira entre os 19 bolsistas contemplados pelo edital espanhol.



Na sequência, ela fez especialização em Metodologia do Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola e um mestrado internacional – Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera – a distância. A professora Luiza, apaixonada pelo seu trabalho, que agora era ensinar língua espanhola na universidade onde estudou, fazia das suas aulas momentos de muito prazer (pelo menos para ela).

Em toda oportunidade que tinha, abraçava seus educandos como filhos e os incentivava a seguir adiante, a realizar coisas, a desafiar-se nas oportunidades de aprender algo novo. Foi exercitando esse amor maternal que trazia consigo com os filhos de outras mães que a vida ia lhe apresentando. Quando começou a lecionar para estudantes do ensino médio, teve o ápice de seu exercício maternal. Ela podia, além de ensinar línguas a eles, ser aquela que ouvia e conversava com eles nos corredores. Escutava suas angústias e inquietações adolescentes, tornou-se confidente de uns, amiga de outros, pois com sua linguagem acessível e sua disponibilidade para estar junto, abria espaço para que eles se aproximassem além da sala de aula. Até ganhou o título de “mãe” de um trio de estudantes que, mesmo depois que concluíram o ensino médio, continuaram a relacionar-se com ela, compartilhando conquistas, inquietações e muito amor.

Essa relação construída com seus jovens estudantes provocou também mudanças nas aulas da professora Luiza, que antes eram regidas pelos livros didáticos e por uma ou outra atividade extra que trazia para as aulas. Mas com essa interação com seus educandos, começou a ouvi-los e a propor atividades outras fora do livro, projetos, campanhas publicitárias, feiras, apresentações, jogos em sala de aula, tudo isso



utilizando a língua espanhola. Ela percebeu que eles aprendiam com muito mais prazer, e ela também ensinava assim.

Tomou coragem, agradeceu a participação fundamental do livro didático em suas aulas, mas resolveu seguir sem ele. A partir dali, seu material era criado com base nas necessidades e curiosidades de seus educandos. Propostas ousadas surgiram, como por exemplo, a possibilidade de não ter mais prova tradicional. As avaliações passaram a ser por projetos, em que os estudantes eram desafiados a produzir algo utilizando a língua-alvo. Critérios eram estabelecidos e definidos de acordo com as turmas e os resultados começaram a chegar, assustando primeiramente a professora que não imaginava como seria gratificante e até mesmo os próprios estudantes.

É importante apontar que na escola onde ela trabalha nada mudou. A proposta pedagógica continua a mesma, há uma pontuação a ser distribuída trimestralmente em avaliações e atividades, sendo 70% em avaliações e 30% em trabalhos. Porém, a professora Luiza utiliza de sua autonomia como professora e faz as avaliações processuais por meio dos projetos que desenvolve com seus educandos e, para cumprir as formalidades, lança no sistema da escola a nota desses projetos como se fossem avaliações formais. Assim, atende a todos: à escola com sua proposta, aos estudantes em seu processo de aprendizado mais personalizado e a si mesma, pois sai mais feliz de suas aulas.



Dani

Primeira aula de espanhol no centro de idiomas do Instituto Federal, me inscrevi no edital de vagas e fui sorteada com uma vaga. A professora de espanhol chegou à sala e fiquei surpresa e feliz porque ela já era minha professora no ensino médio integrado. Eu já a conhecia e adorava as aulas dela. Porém, as aulas do centro de idiomas são diferentes do ensino médio, pois há uma metodologia definida e padrão em todos os campi. Usamos o livro 'Español en Marcha' e os alunos também são de diferentes idades, porque não é só para alunos do instituto, também é aberto à comunidade. Eu percebia a dificuldade da professora em ficar apenas nas atividades do livro. Ela sempre se lembrava de histórias relativas ao assunto que estávamos estudando no livro, propunha umas atividades mais movimentadas quando percebia que estávamos meio "sonolentos" porque a aula era à noite, eu estudava o dia todo e continuava no instituto no dia das aulas. Havia colegas que trabalhavam o dia todo e depois iam pra aula. A professora várias vezes se atrasava com o conteúdo e quando chegavam as datas de provas do calendário do centro de idiomas, às vezes não tínhamos conseguido estudar todos os capítulos para fazer a prova, porque ela sempre trazia atividades extras que a gente adorava.

A Luiza é uma professora que está sempre disposta a fazer algo diferente que nos motive, mas percebo que ela tem muita dificuldade em seguir cronogramas não criados por ela, como por exemplo as datas das avaliações e também a devolução das provas e atividades corrigidas que ela sempre demorava muito para entregar. No início



a gente ficava muito ansioso, querendo saber o resultado, mas de tanto ela falar que importava mais o processo, começamos a relaxar um pouco em relação a isso.

Para minha alegria, ela também foi minha orientadora de projeto de iniciação científica voluntária e pudemos juntas pesquisar sobre temas relacionados à língua espanhola no mundo. Ela me ensinou muito sobre o que é uma pesquisa e os caminhos que precisamos seguir para conseguir fazer uma pesquisa. E como orientadora, ela é muito carinhosa, uma verdadeira mãe que acolhe nossas dificuldades, curiosidades e desejos, tentando sempre direcionar a ansiedade para algum ponto positivo. Mesmo como professora, ela, às vezes não conseguia cumprir os prazos, porque sempre havia muita atividade. Ainda assim, eu aprendi com ela a importância de ter um cronograma para seguir. Eu não sabia o que fazer com a teoria e como escreveria uma pesquisa, além disso, eu sempre me confundia com datas e tinha dificuldades em realizar tarefas. Na iniciação científica ela se sentou comigo na primeira reunião e construiu um cronograma mensal, do que eu deveria conseguir realizar a cada mês. Isso foi muito bom, porque me deu um norte. Toda semana, quando nos encontrávamos, ela dava uma tarefa para a próxima semana. Eram leituras, escritas e pesquisas em sites, etc. Foi um período em que aprendi muito sobre assuntos que eu não estudaria no ensino médio. Aprendi participando desse programa de iniciação científica e levei para minha vida. Hoje, para tudo que pretendo fazer me organizo com um cronograma, e tem funcionado muito.



Nesse processo de tomada de consciência de **me** fazer docente em **meu** fazer docente, é muito valioso trazer outras vozes, outras histórias e pontos de vista. Olhando para a professora Luiza G. e o relato de Dani como estudante, somos convidados a refletir sobre quem somos e como isso afeta nossa prática. Uma professora acolhedora, que estimula criação de laços afetivos, que demonstra que se importa com os alunos é alguém que a maioria de nós desejamos ter e ser, mas, às vezes nos esquecemos de que para oferecer afeto precisamos conhecê-lo e, para isso, nossa trajetória de vida, conhecimento de mundo praticado e vivido nos prepara para sermos assim também no exercício da nossa profissão.

No caso da professora Luiza G., uma pessoa de base religiosa e que nutre um sentimento maternal forte, tornou-se a professora acolhedora que é, mas isso não é uma regra, pois sabemos que há pessoas que foram privadas de afeto e desejam fortemente romper esse ciclo, que se exercitam a ofertá-lo, porém esse pode não ser um caminho tão fácil. Nós não somos movidos pelas ideias, somos movidos pelos sentimentos (Alves, 2004).

Outro ponto que vale ressaltar é o olhar de Dani sobre a professora Luiza G. em seus diversos contextos: no ensino médio, no centro de idiomas e como orientadora de iniciação científica, destacando ainda a dificuldade da professora em trabalhar com uma metodologia pré-estabelecida, uma vez que na sua prática do ensino regular ela tinha mais liberdade em produzir seu caminho à medida que ia trilhando. Não somos a aula que damos, mas ela diz muito sobre nós. Muitas vezes a aula é marcada como um espaço de



conflito interno sobre o que quero e o que devo, ou entre o meu querer e o querer-necessitar dos alunos.

Hannah B.

Hannah é a filha mais velha de uma família simples de uma cidade do interior de Minas Gerais. Desde pequena, Hannah, mesmo sendo muito tímida, sempre foi ligada à dança. Quando ainda criança, sua mãe a matriculou em um projeto social em que ela dançava Jazz. Ela, que sempre se emociona (até hoje) assistindo a uma apresentação de balé, nunca fez balé, mas encontrou-se na oportunidade de dançar jazz e passou a expressar-se por meio da dança. Ao longo da sua vida, dançou jazz, dança de salão e até sapateado, o que a permitiu socializar-se com o mundo, mesmo sendo tão introspectiva.

Era uma menina muito tímida e sentia muita vergonha, inclusive na sala de aula se tivesse que ler algum texto em voz alta. Na adolescência, descobriu-se capaz de falar em público, fazendo teatro. A cada personagem que representava, Hannah conseguia dizer para o mundo o que ela não conseguia dizer no cotidiano da sua vida por ser tolhida sempre por sua timidez incontrolável. Com os anos que se dedicou ao teatro, às oficinas, workshops, laboratórios, experiências de personagens diversos e apresentações para públicos minúsculos e imensos, foi aprendendo a driblar a timidez

[Leitura deste musicapítulo](#)



e começou a mostrar-se ao mundo, falar o que pensava e mostrar quem era destemidamente.

O *frisson* que sentia ao ter que se apresentar em público foi se tornando algo positivo e estimulador para que ela falasse sempre. E com os dias, foi se apaixonando por estar diante de ‘grandes plateias’.

Além de tocada pela arte, Hannah sempre foi muito estudiosa e sempre gostou muito de livros, mesmo que na sua infância de vida simples e regrada não tivera muito acesso à leitura. Seu pai tentava da sua maneira cobrir essas lacunas, contando para ela e sua irmã, todos os dias, histórias que ele mesmo inventava. Como ela admirava a inteligência dele... Olhava ele contando a história e pensava: como ele sabe tanta coisa?...

Já um pouco maior, Hannah descobriu a biblioteca da escola e começou a ler um livro atrás de outro. A cada leitura obrigatória solicitada pela professora, ela lia pelo menos mais dois por sua conta. Quando teve a oportunidade de ingressar em um curso superior, escolheu Letras com o objetivo de ser professora de literatura, já que ela amava ler e interpretar no teatro.

Durante a faculdade, ela desenvolveu alguns trabalhos com sua professora inspiradora. A pequena professora de olhos claros e profundos, um sorriso franco, largo e verdadeiro brotava de seus lábios quando ela falava de livros e de arte, quando recitava poemas e contava histórias de pessoas simples ou cantava “Franguinho na panela”, sua música preferida. Ela tinha nos olhos o esperar. Hannah ainda se inspira muito nessa professora querida que se libertou do corpo físico meses após a colação de grau de Hannah, mas continua viva na essência da professora que Hannah se (trans)formou.



A professora Hannah, sempre que tem oportunidade, traz a arte para suas aulas. Mesmo em início de carreira, quando ela utilizava em 100% do tempo o livro didático como roteiro para seu fazer docente, vez ou outra ela levava uma música, uma poesia para colorir um pouco mais suas aulas. Habilitada para lecionar língua portuguesa, língua espanhola e suas literaturas, professora Hannah ainda pode experimentar várias possibilidades, como aula de português para concurso, literatura no ensino fundamental 2, língua portuguesa e espanhola para o ensino médio e ensino superior. Professora Hannah é tão movida pela arte que, até mesmo em suas aulas de gramática (em que ela ama ensinar as normas), tem pitadas artísticas, sempre uma música, uma imagem, arte.

Professora Hannah cursou mestrado em Estudos Linguísticos e durante esse período se aproximou bastante do uso de tecnologias em sala de aula, e hoje utiliza muito o que aprendeu com seus educandos, mesclando material didático com material autêntico, ensinando língua, mas também ensinando a utilizar recursos digitais.

Rafa

Manhã de quinta-feira, a primeira do mês de maio. Aula de espanhol no primeiro horário. Sala cheia e sonolenta, aguardávamos a chegada da professora e nos perguntávamos o que ela traria daquela vez? As aulas de espanhol eram umas das



poucas que nunca tínhamos claro como aconteceriam. Por mais que conhecêssemos o plano de ensino, sempre éramos surpreendidos, eu diria.

A professora Hannah chegou e apresentou o planejamento de nossas próximas quatro semanas, disse que trabalharíamos com redes sociais, analisando notícias veiculadas e perfis de influenciadores digitais. Fiquei um pouco surpreso por ser o Instagram foco dos nossos estudos de língua, e confesso que, meio decepcionado, antecipadamente por pensar que não haveria novidade nenhuma, pois com certeza passamos mais horas no Instagram que a professora.

Para meu espanto, as quatro semanas foram provocadoras e cheias de descobertas. Realizamos um estudo sobre como analisar as notícias veiculadas nas redes sociais para saber se são bulos ou não. Bulos em espanhol é o mesmo que *fake news* em inglês. Nunca havíamos ouvido essa palavra em espanhol, o que nos provocou a pensar como seria em português, uma vez que sempre usamos o termo em inglês. Com isso, a sala toda começou a participar e questionar sobre o porquê de usarmos termos estrangeiros em nosso idioma. Foi bem descontraída e cheia de novidades essa primeira aula, nem vimos a hora passar.

Na outra quinta-feira, uma manhã chuvosa, sala cheia e estudantes curiosos, nós nos tornamos investigadores e fomos convidados a analisar algumas notícias veiculadas nos jornais colombianos e espanhóis. Com base nos critérios que havíamos estudado, classificamos se eram bulos ou não, destacando as características de cada notícia.

Para fechar esses estudos, nas duas últimas aulas recebemos da professora uma folha com dez QR Code de perfis de influenciadores com muitos seguidores no



Instagram da Argentina, Espanha e México para que visitássemos e escolhêssemos um deles para analisar com base em alguns critérios. Essa atividade foi muito interessante, por vários motivos: 1º Eu nunca tinha visualizado perfis de influenciadores de língua espanhola, somente Reels; 2º Jamais havia me perguntado por que sigo os perfis que sigo, e o que eles estão querendo me vender, ideia ou produto? E eu compro na maioria das vezes? 3º Aprendi muita coisa nova, além de palavras no idioma, aprendi um pouco sobre hatha yoga porque analisamos o perfil de uma influenciadora que tratava disso, e me deu curiosidade de saber, acabei procurando me aprofundar no assunto. Além de seguir o perfil dela, comecei a praticar e isso me ajudou muito a controlar minha ansiedade e capacidade de concentração.

Por fim, acho que fiquei mais crítico e preocupado. Crítico diante dos conteúdos que recebo. Agora nem sempre encaminho todas as mensagens que acho interessante. Busco a fonte primeiro para verificar se é fato ou bulo; e preocupado porque agora cuido muito bem do que eu estou postando tanto no meu blog pessoal de jogos como também nas minhas postagens no Instagram, Facebook e Twitter. Hoje, uma manhã ensolarada, sala cheia de estudantes provocados, mais críticos e preocupados, quero mais aulas assim, que saem do óbvio de estudar idiomas e ampliam nosso conhecimento de uma maneira geral e menos 'escolar'. Com certeza meus colegas também querem.

Professora Hannah B., por ter afinidades com o uso de tecnologia em sala de aula, utiliza-se desse recurso para criar em suas aulas. Suas afinidades artísticas de toda uma vida a permitem ser uma espécie de “*professorartista*”, fazendo de suas aulas de língua



um espaço artístico de criação, não somente dela, mas principalmente dos alunos, e com isso eles se sentem provocados e curiosos por aprender. Nossa missão como professores não é ensinar respostas, pois elas estão fáceis de serem acessadas nos livros e na internet, nossa missão é provocar a inteligência, provocar curiosidade (Alves, 2004) e a professora Hannah B. tem conseguido isso em suas aulas.

Outro ponto que me chama a atenção é esse olhar dos estudantes sobre o processo de aprendizado de maneira mais autônoma e participativa. É certo que o conhecimento construído por eles durante essas aulas será algo que levarão para a vida, pois saiu de cena “ensinar conteúdo” e deu espaço para “construção do conhecimento” a partir dos temas de interesse dos próprios alunos.



As professoras e a música como instrumento de aprendizagem

A música é um dos recursos mais eficazes para apoiar o aprendizado de um novo idioma, e por ser parte de nossa vida cotidiana é muito utilizada pelos professores de línguas como instrumento lúdico e alternativo para potencializar o aprendizado. Ao longo de minha vida, a música sempre teve um papel muito importante e também por isso escolhi trazê-la para esta pesquisa. As pequenas narrativas a seguir buscam conhecer-compreender-sentir como a música perpassa a trajetória das três professoras em evidência neste *musicapítulo*.

Eu, Ana C., ensinando com música

Lembro-me fortemente como a música me ajudou desde minhas primeiras aulas. Quando percebia que o conteúdo a ser trabalhado exigia um pouco mais de concentração por parte dos alunos, eu escolhia uma música que tivesse utilizando em sua letra os tempos verbais ou o vocabulário que eu iria trabalhar naquela aula. Começávamos a aula ouvindo a canção, depois pedia aos alunos para circular todos os verbos da letra. Em seguida, ia para a lousa e desenhava um quadro contendo as três terminações verbais e ensinava conjugar os verbos no tempo verbal proposto. Trazia algumas frases de exemplo retiradas da letra da música para que eles percebessem

[Leitura deste musicapítulo](#)



aquele verbo do quadro aplicado na letra. Em seguida, fazia uma leitura da letra completa explicando verso a verso o que significava em português sem fazer uma tradução literal e, então, novamente ouvíamos a música ao final da aula e convidava os alunos para dessa vez cantá-la também.

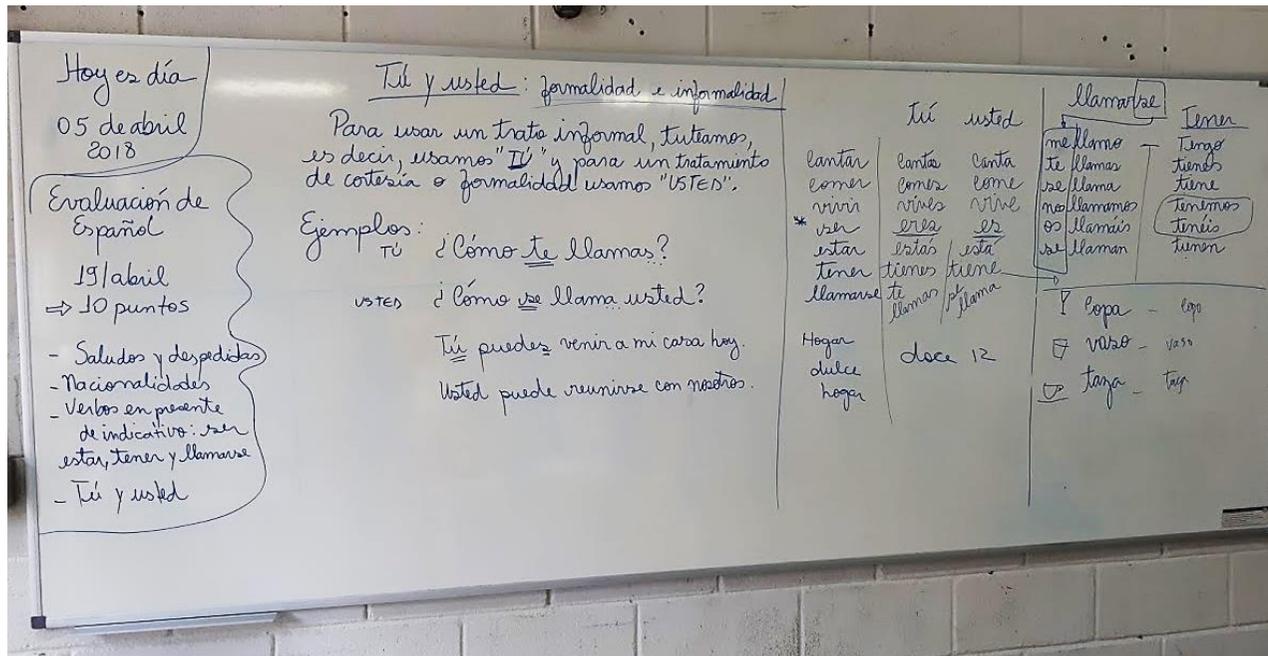


Figura 14: Foto de lousa escrita durante uma aula em abril de 2018. Fonte: A autora, 2018.



Eu, Luiza G., aprendendo com música

Sempre que um aluno demonstra interesse especial por aprender espanhol, sugiro que estude e se aprofunde, indico materiais, mas principalmente conto a eles minha experiência de estudos (quase) autodidatas. Meu aprendizado da língua espanhola, em sua maior parte na formação inicial, foi utilizando músicas. Eu ouvia as músicas em espanhol de um CD que havia ganhado, tentava escrever todas as palavras que compreendia (ou achava que compreendia) durante o tempo em que ouvia. Ao final buscava a letra na internet e ia comparando com o que havia conseguido escrever. Ficava muito feliz e surpresa quando acertava a escrita de alguma palavra que às vezes eu nem sabia o que significava. Ria muito quando percebia que inventava palavras, às vezes juntando o final de uma com o início de outra. Não tinha espaço para ficar triste com o erro, pois era divertido, e essas palavras que eu errava eram as primeiras a não esquecer mais. Após comparar as palavras escritas com a letra original, ia ao dicionário buscar o significado para entender o que a música dizia, qual mensagem trazia. E assim fui aprendendo vocabulário e pronúncia, acelerando muito meu aprendizado do espanhol.



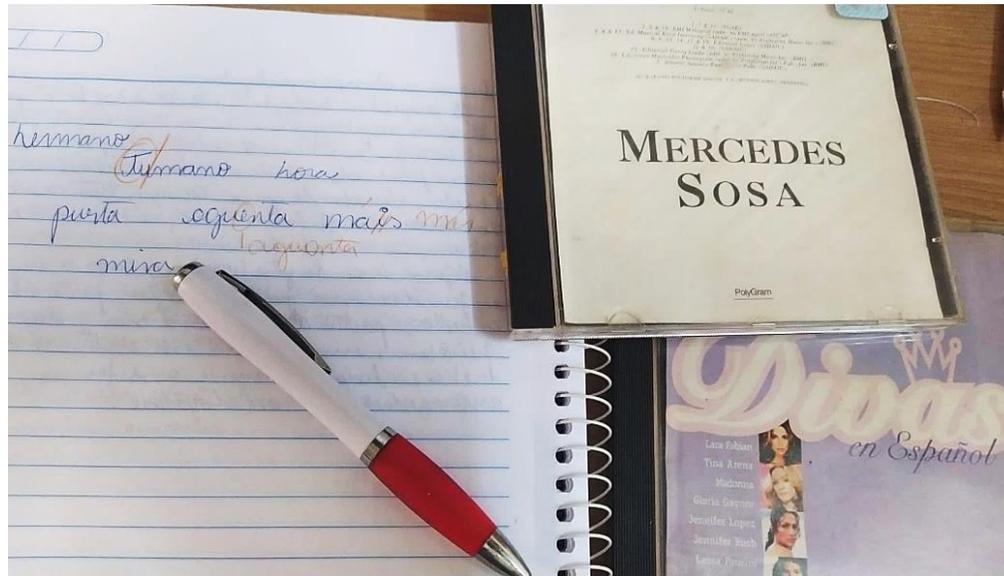


Figura 15: Foto de material de estudo. Fonte: A autora, 2003.

Eu, Hannah B., ensinando e aprendendo com música

Quero compartilhar uma aula que me marcou muito pela repercussão nos alunos. Iniciei a aula no terceiro ano do ensino médio integrado perguntando quem dos alunos era bom em desenho e pedi a esse aluno para desenhar no quadro uma bicicleta. Em seguida, perguntei se eles sabiam como se chamava cada uma das partes da bicicleta, ia apontando o desenho e provocando neles a curiosidade. Eles tentavam arriscando algo parecido com o português e, em alguns casos, acertavam. Em seguida, escrevi algumas palavras no quadro e pedi para os alunos virem à frente escolher uma palavra



e escrever sobre o desenho da bicicleta onde eles acreditassem estar correto. Sem dizer se estava certo ou não, perguntava à classe no final se todos concordavam com as palavras relacionadas e, se houvesse alguma divergência, pedia para que entrassem em um acordo de qual palavra deixaríamos no desenho. Após essa parte, ainda sem corrigir as partes da bicicleta, perguntei se sabiam quem era Isabel Mebarak Ripoll e, após várias tentativas em acertar, eu dizia que esse era o nome de batismo de Shakira. Após a expressão de surpresa deles, eu coloquei um clipe da música “La bicicleta” da Shakira e Carlos Vives para que ouvissem. Após a audição, perguntava a eles o que compreenderam, do que a música tratava, etc. Em seguida, entreguei a letra a eles para que tivessem outro nível de compreensão e coloquei a música novamente. Após a segunda vez, ampliava muito a compreensão deles e aí eu perguntava quais palavras ou expressões não compreenderam e conversava com eles sobre os significados e, por fim, voltei ao desenho da bicicleta e corriji com eles os nomes que haviam associado. Eles gostaram muito, principalmente o fato de verem seus desenhos sendo utilizados como recurso para a aula e eu aprendi, na prática, como é importante dar espaço para que eles sejam cada vez mais atuantes no processo de “ensinaraprender”.





Figura 16: Sequência de fotos de lousa desenhada por alunos durante as aulas de espanhol.
 Fonte: a autora, 2022.

Gui

Eu convivi com as três professoras durante meu período de estágio e como estagiário-observador percebo diferenças e afinidades entre elas. Todas buscam dar o seu melhor, porque amam o que fazem, querem ser sua melhor versão, mas nem sempre isso é possível porque para conseguir é preciso juntar o seu querer, seu contexto escolar e também familiar, e isso dá muito trabalho.

Quando recebi o convite para colaborar com esta pesquisa, primeiramente hesitei, porque não queria expor nem me indispor com nenhuma delas, mas entendendo a importância do meu olhar como professor em formação sob supervisão



delas, resolvi olhar em minhas anotações feitas em meu caderno de estágio e é o que apresento aqui, minhas impressões sobre elas do ponto de vista do observador-aprendiz.

Acompanhei as aulas da professora Ana C. no centro de idiomas e eu a vejo como uma professora estudiosa e que sabe muito sobre espanhol. Sempre que um aluno ou estagiário apresenta dificuldades, ela logo se disponibiliza a ajudar, explica de outra forma, aponta caminhos e outros materiais que poderiam ajudar. Entende bastante de gramática da língua espanhola e quando está ensinando um tempo verbal é nítido seu contentamento e seu esforço para tentar simplificar ao máximo as regras para que o aluno entenda. Dá exemplos do dia a dia e faz relação com a língua portuguesa, o que acaba ampliando o conhecimento do aluno em algumas regras e/ou exceções do português também. Porém, como estou em aprendizado, também observo que ela sempre faz tudo sozinha, tem muitas atividades, sobrecarrega-se e tem dificuldades de pedir ajuda. Como estagiário, eu me coloquei à disposição para ajudar, ela deu um suspiro-riso, agradeceu e disse que precisava muito de ajuda. Mas no decorrer dos dias percebi que ela tinha dificuldade em delegar e compartilhar o trabalho. Demorou algum tempo para que eu conseguisse ajudá-la de fato.

Nas aulas do ensino médio integrado acompanhei a professora Luiza G., que é extremamente competente e se esforça bastante para personalizar as atividades para que os alunos de todos os níveis de aprendizado sejam contemplados nas aulas de espanhol. Ela tem um perfil de professora-conselheira, está sempre disposta a ouvir e observa muito os alunos nos corredores, e quando percebe algum deles com semblante diferente, aproxima-se e acolhe. Foi o que ela fez comigo quando cheguei ao instituto.



Tinha muitas expectativas (e medos) sobre como seria esse período de estágio e ela primeiramente acolheu minha ansiedade, ajudando-me a me desfazer dos meus receios e a acreditar que eu já conseguia realmente ajudar nas aulas. Um ponto delicado que eu observei e não sei se é o correto, é que ela 'passa muito a mão na cabeça de aluno' e não tem pulso firme, é muito boazinha e compreensiva, aí os alunos aproveitam e não se esforçam como deveriam, estão sempre pedindo prorrogação de prazo para entrega de atividades e têm certeza que mesmo ela tirando uma porcentagem da nota por atraso, ela será generosa e receberão boas notas. Ela parece não se preocupar muito com notas e pontuações, e as avaliações parecem ser meras formalidades. Quando eu a ajudei a corrigir atividades, tive muita dificuldade, porque a nota que ela dava eu não concordava que o aluno merecia e comecei a me questionar se eu seria um professor muito 'carrasco' ou se ela que era 'boazinha' demais.

Da professora Hannah B. eu assisti apenas a algumas aulas e participei de projetos que ela organizava, como, por exemplo, um curso de extensão que ela criou especialmente para nós estagiários de língua espanhola e inglesa, quando percebeu que conhecíamos pouco sobre o uso das tecnologias nas aulas de línguas. Foi um curso muito bom e que sem saber do futuro que nos esperava, estávamos sendo preparados para viver uma pandemia em que o uso da tecnologia foi o único caminho possível para continuar ensinando. Eu vejo a profa. Hannah como uma pessoa criativa, ousada e subversiva. Ela sempre propõe atividades fora do que se espera. Suas aulas são divertidas e tecnológicas e sua contribuição nos eventos da escola são incríveis também, mas percebo que às vezes ela é mal compreendida pelos outros colegas de profissão que



parecem considerá-la como uma bagunceira, que enrola contando suas histórias ou inventando jogos porque não quer ‘dar aula’.

Para finalizar, eu preciso deixar registrado que aprendi muito com elas, cada uma na sua particularidade, da sua maneira, mas todas muito apaixonadas por ensinar espanhol. Conhecê-las durante minha formação em Letras me ajudou a compreender que não há apenas um caminho certo e seguro para ensinar, mas que há vários caminhos e possibilidades de caminhar e eu tenho uma certa liberdade de ser quem eu sou e imprimir isso nas minhas aulas futuras.

Gui me convida a vislumbrar seu ponto de vista sobre cada uma dessas mulheres e provoca profundas reflexões sobre a professora que sou e a que dizem que devo ser. Ele destaca detalhes que não percebemos ao longo do processo, mas que impactam nosso fazer cotidiano, porém, não pretendo aqui “analisar” ponto a ponto essa narrativa, pois como se trata de uma narrativa ficcional inspirada por estagiários e residentes pedagógicos, ela já traz em sua própria constituição sua construção de sentidos.



Uno se despide, insensiblemente, de pequeñas cosas
Lo mismo que un árbol
Que en tiempo de otoño Se queda sin hojas
Al fin la tristeza es la muerte lenta De las simples cosas
Esas cosas simples Que quedan doliendo En el corazón

Uno vuelve siempre
A los viejos sitios donde amó la vida
Y entonces comprende
Cómo están de ausentes las cosas queridas

Por eso muchacho no partas ahora
Soñando el regreso
Que el amor es simple
Y a las cosas simples las devora el tiempo

Demórate aquí
En la luz mayor de este medio día
Donde encontrarás
Con el pan al sol, la mesa tendida

Por eso muchacho no partas ahora
Soñando el regreso
Que el amor es simple
Y a las cosas simples las devora el tiempo

Uno vuelve siempre
A los viejos sitios donde amó la vida.



Canción de las simples cosas: revelações

*“[...] Uno vuelve siempre
a los viejos sitios donde amó la vida
y entonces comprende
cómo están de ausentes las cosas queridas”
(Mercedes Sosa)*

Para voltar meus olhos para as coisas simples como sugerem esses versos da “*Canción de las simples cosas*” usados como inspiração aqui, foi preciso parar, pausar por um tempo o exercício docente nas aulas (por meio de um afastamento para capacitação nos termos do Art. 96-A da Lei nº 8.112/90 combinado com o Art. 30 da Lei nº 12.772/12) para conseguir olhar para dentro de mim. Necessitei criar uma ‘interrupção propositadamente’ para que pudesse nascer este álbum-tese e eu (re)nascer com ele, inspirada em Belinaso (2022, p. 66), que defende “as restrições como berço de alguns nascimentos”.

Assim, por estar vivendo essa interrupção, uma espécie de ato restritivo de estar fora da escola para buscar compreender-me nela e nesse processo de ser escola, escrevi minhas narrativas ficcionais inspirada por histórias “*vividassentidas*” no passado que puderam ser “(re)vividassentidas”, (re)pensadas e (re)significadas agora.

[Música: Canción de las simples cosas](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



Ouso afirmar que também usamos narrativa ficcional para, quem sabe, falar de nós e de nos expor de maneira mais confortável e menos vulnerável, talvez. No entanto, faço questão de ressaltar que apresento aqui as narrativas das outras professoras com o intuito de olhar para as muitas possibilidades de prática e os muitos perfis de pessoas. Não pretendo analisar, expor e/ou criticar, até mesmo porque todas elas sou eu. Isso mesmo, você não leu errado, Ana C., Hannah B. e Luiza G. todas elas sou eu. São partes de mim, são meus “eus”, algumas facetas das muitas que me compõem.

Professora Ana C. representa o lado mais instintivo e tradicional que habita em mim, a professora tradicional que ama ensinar a normatização da língua espanhola e tenta sempre torná-la mais ‘saborosa’, mais ‘palatável’ aos alunos e por isso cria quadros explicativos, atividades lúdicas para dar ‘sabor’ às atividades cujo objetivo é na maioria das vezes ensinar regras gramaticais.

A professora Hannah B., cujo nome é um palíndromo (*palavra que pode ser lida de trás para frente sem mudar o sentido*), aqui representa um novo percurso percorrido, a professora mais tecnológica que habita em mim, que utiliza seus conhecimentos da tecnologia digital a favor de sua prática docente buscando sempre inovar, propor algo diferente que envolva o alunado no aprendizado do idioma aliado ao uso das tecnologias. Hannah é Ana em inglês.

Um detalhe de minha trajetória humana nesta vida é que ao longo de minha gestação minha mãe me chamava de Luiz Gustavo, pois ela estava convicta de que eu era o primeiro dos cinco meninos que ela sonhava em ter. A professora Luiza G. homenageia



e representa essa fase da minha vida, trazendo à tona meu lado mais maternal e religioso, pois acredito fortemente que muito da professora que sou hoje tem relação direta com a filosofia espírita que sigo como filosofia de vida. Placco e Vieira (2011, p. 22) afirmam que há no ser humano uma necessidade de coerência entre a vida social e a vida espiritual. Segundo elas, “a vida espiritual não deve isolar o sujeito da sociedade, mas integrá-lo de tal forma que a sociedade receba seus efeitos”, e é sobre isso que falo de espiritualidade. A escola pode ser laica, mas eu não sou. Por isso busco vivenciar meus princípios filosóficos em todas as áreas, pois a filosofia da Doutrina Espírita permeia e embasa toda minha vida - e ressalto que não estou falando de religiosidade. Essa professora que acolhe, aconselha, preocupa-se por conduzir sua prática docente de maneira a estimular que seu aluno evolua não só no conteúdo que ensina, mas como ser humano acima de tudo é Luiza G.

*Métale a la marcha, métale al tambor
Métale que traigo un pueblo en mi voz.*

Para os estudantes e estagiário escolhi, propositalmente, nomes que podem ser utilizados sem gênero definido, porque representam pessoas diferentes e de turmas diferentes que passaram por minha trajetória docente deixando marcas importantes. Buscando em minhas memórias e visualizando o percurso que percorri até aqui, percebo que sou uma pessoa que sempre se coloca como aprendiz da situação e, por isso, a cada ano que passa vou ampliando mais o espaço para que o aluno seja mais protagonista nas



minhas aulas e me ajude a definir nosso (per)curso. Ciente do nosso inacabamento e de nosso constante processo de evolução, busco aprender, experimentar, reconsiderar e redirecionar meu fazer docente.

As pequenas narrativas sobre a relação com a música e a aprendizagem das professoras demonstram de alguma forma um pouco dessa postura. Meu processo de aprendizado é representado pela narrativa da professora Luiza G. e, durante muitos anos, como professora, utilizei a música em minhas aulas como narra a professora Ana C., mas com o passar do tempo, o compartilhar de experiências com outros professores, as leituras, os seminários e a conexão com meus alunos fui migrando e, nos últimos anos, uso a música de outras maneiras como apresenta a narrativa da professora Hannah B.

Quero ressaltar aqui que não estou fazendo julgamento de valor, de que ensinar espanhol com música como a professora Ana C. é errado e como a professora Hannah B. é correto. Não há certo e errado aqui, há uma expansão do olhar para posturas diferentes, objetivos diferentes e, conseqüentemente, diferentes escolhas. Processos formativos que oscilam entre a expansão e a restrição podem chamar nossa atenção em muitos pequenos detalhes com os quais compartilhamos a vida e nem sempre estão em evidência (Belinaso, 2021). Olhar para nossa prática diariamente e ao longo do tempo é extremamente importante, não só para nos vangloriar dos objetivos atingidos, mas com um olhar indagatório e acolhedor sobre os detalhes e o impacto de nossas escolhas não só nas aulas, mas na formação do nosso educando.



Nesse propósito, em um exercício de pedagogia expansiva (Belinaso, 2021), convidei para um café alguns ex-alunos de épocas e turmas diferentes e, num dado momento, começaram a revisitar o passado e recordar sobre os anos que fui professora de língua espanhola deles. As impressões desse encontro escrevi em forma de poesia que você lerá a seguir, mas deixo um convite ou talvez um apelo, para que todo professor faça isso um dia, reúna ex-alunos e ouça o que eles têm a dizer. Ouvir o aluno que está conosco no processo é importante porque eles vão dando *o tom que vamos compor e cantar* em nossas aulas. Por outro lado, aqueles que já não são mais nossos alunos e estão, no momento, desvinculados de nós, não têm mais preocupação sobre possíveis retaliações no processo avaliativo que possam acontecer. Esse aluno fala o que realmente sentiu, viveu, observou e essas informações são demasiadamente valiosas para nosso (re)pensar, (re)fazer, (re)construir como docente.

*Era uma vez
uma professora de línguas
que saiu a ensinar e ensinar
mas de repente
ela começou a aprender e aprender
e após um tempo de “ensinaraprender”
saiu em busca dos seus “alunosprofessores”
que após “aprenderensinar” com ela
seguiram o curso da vida*



*e criaram o percurso de suas vidas.
O que você aprendeu nas aulas de língua?
Indagava ela
E atentos eles respondiam:
Aprendi...
Que posso ter coragem de sonhar e realizar, disse um.
Que barreiras limítrofes existem entre países,
mas não nos meus sonhos, disse outro.
Que tem gente que se importa e me acolhe,
mesmo nos corredores.
Nas aulas de língua descobri meu talento para
Comunicação
Farmácia
Letras
Computação
Administração...
Aprendi o que sou e hoje, sem medo, me afirmo
Católico
Negro
Pesquisadora
Aprendiz...
A professora então descobriu o inimaginável
Tentando ensinar línguas*



*ela aprendeu o propósito da vida
e eles escreveram suas histórias.*

(Autoria própria, 2023)



Figura 17: Fita cassete – Todo cambia: fazer-me docente em meu fazer docente. Fonte: A autora, 2023.

*Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo
Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como *todo cambia*
Que yo cambie no es extraño*

*Cambia el más fino brillante
De mano en mano su brillo
Cambia el nido el pajarillo
Cambia el sentir un amante
Cambia el rumbo el caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como *todo cambia*
Que yo cambie no es extraño*

*Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia*

*Cambia el sol en su carrera
Cuando la noche subsiste
Cambia la planta y se viste
De verde en la primavera
Cambia el pelaje la fiera
Cambia el cabello el anciano
Y así como *todo cambia*
Que yo cambie no es extraño*

*Pero no cambia mi amor
Por más lejo que me encuentre
Ni el recuerdo ni el dolor
De mi pueblo y de mi gente
Lo que cambió ayer
Tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo
En esta tierra lejana*

*Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia*



Todo cambia

Mercedes Sosa / Julio Numhauser

Todo Cambia: Fazer-me docente em meu fazer docente

A canção inspiradora deste *musicapítulo* afirma categoricamente em seus primeiros versos que “*cambia lo superficial, cambia también lo profundo, cambia el modo de pensar, cambia todo en este mundo*”. Aceito como premissa de verdade e assumo como espinha dorsal deste álbum-tese que “*todo cambia*” e por isso julgo importante refletir sobre o conceito da palavra “cambiar” que tem sua etimologia derivada do latim - *cambiare*. Em língua espanhola, *cambiar* tem vários possíveis sinônimos, conforme podemos visualizar na imagem a seguir:

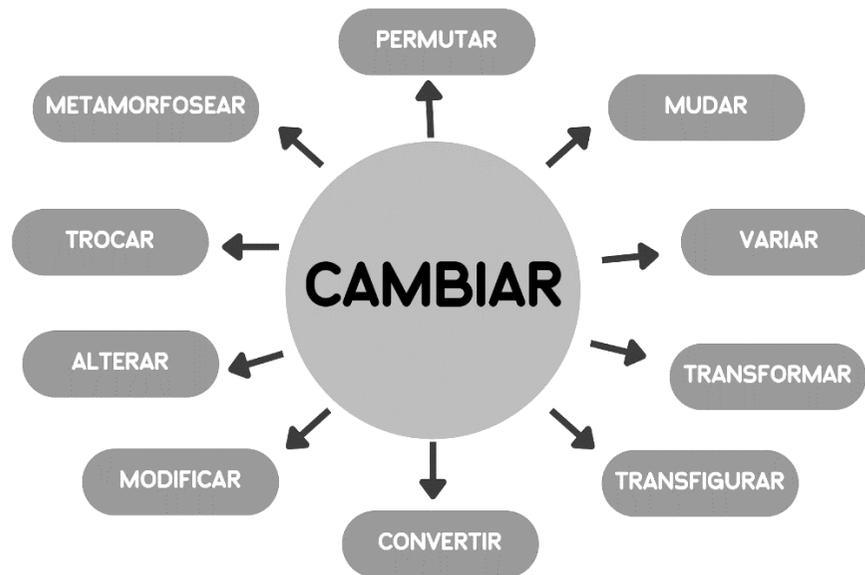


Figura 18: *Cambiar* e seus sinônimos em espanhol. Fonte A autora, 2023.

[Música: Todo Cambia](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



Na língua portuguesa, sua acepção direta pode ser “mudar” ou “trocar”. Muito me agrada a palavra *cambiar* no sentido de permutar, transformar, metamorfosear. Aqui, neste álbum-tese, utilizo a expressão “*todo cambia*” considerando essa ideia de metamorfose, não abrindo mão da permuta, ou seja, dar e receber mutuamente. Nesse processo de tomada de consciência do processo de constituir-me docente, observando minha prática pedagógica cotidiana, salta a meus olhos (e espero que também aos seus) esse movimento de permuta, transformação, metamorfose.

Ao considerar que ‘*todo cambia*’ e escrever minha bio:grafia imbricada de narrativas ficcionais em que articulo experiências “*vividassentidas*” em meu cotidiano, vou compreendendo melhor minha trajetória percorrida até este momento em que escrevo essas linhas. Passar pelo processo de doutorar-me em educação realizando esta pesquisa cujo foco é o processo de me fazer docente em meu fazer docente, traduz-se em uma experiência inimaginável e quase inenarrável. Você, que lê este álbum-tese está construindo sua compreensão de parte do processo vivido que está aqui narrado. Mas somente eu (e talvez nem eu), ‘cantora’ da minha própria vida, consiga compreender esse processo tão profundo que me faz professora de língua espanhola.

Nos primeiros meses que me dediquei aos primeiros *musicapítulos*, passei por um momento de crise, em que provocada por minhas próprias perguntas de pesquisa e a curiosidade de conseguir olhar e compreender o processo, senti-me perdida, exposta, desconstruída, desnuda. Encontrei em mim alguns esconderijos que funcionavam como verdadeiros santuários nos quais comungava muitas crenças-verdades sobre o que é ser



professora. Fez-se necessário ouvir algumas vezes a fita cassete gravada para perceber a necessidade da regravação. Rebobinei para (re)gravar, mas fiquei muito tempo (não sei precisar quanto) com a fita pausada, sem saber o que (re)gravar. Sentia como se aquela sala que foi posta em reforma estivesse vazia, já havia identificado as rachaduras e infiltrações que precisavam sair, mas por muito tempo não sabia o que fazer com elas.

Nesse longo pausado momento, 'ouço' Belinaso (2021, p. 74) em uma sensível e ao mesmo tempo forte 'canção', que ele chama de ensaio, dizendo provocativamente que "pedagogias expansivas são imprescindíveis para criarmos, através de nossos exercícios docentes, proposições restritivas instigadoras de um conjunto de atenções, de escutas, de escritas improváveis".

Aos poucos, com as leituras, conversas com meus colegas do grupo de pesquisa e meu orientador, momentos de escutas e tentativas de improváveis escritas, consegui definir as primeiras notas da nova canção a ser gravada, ou ainda, os primeiros passos para dar continuidade à reforma da sala.

A sala agora apresenta paredes lisas e uniformes, nova tinta foi utilizada, até o piso foi trocado, mas ela continua vazia. Os móveis que preencherão esse espaço serão novos? Ou utilizarei os mesmos? Ou ainda os antigos móveis restaurados? Se utilizar novos móveis a sala antiga deixará de existir? Tais questionamentos me fazem recordar um dos mais antigos e controversos paradoxos que existem na mitologia grega, o paradoxo de Teseu. Plutarco (2008) conta que Teseu partiu de navio de um lugar a outro em uma viagem que durou 50 anos. Ao longo da viagem foi necessário ir substituindo as peças do



barco, conforme iam se desgastando, até que todas foram trocadas. Eis o paradoxo: dá para dizer que o navio que chegou ao destino era o mesmo que iniciou a viagem? Ou já era outro?

Esse paradoxo moveu várias discussões e conjecturas entre vários filósofos, uns acreditavam que o barco era o mesmo e outros defendiam que, como não havia mais peças do barco original, poderiam considerá-lo como um novo barco. Esse paradoxo se assemelha ao de minha sala em reforma e me faz pensar se trocando a cor das paredes, o piso e substituindo os móveis permanece a mesma sala ou será outra? Relacionando a metáfora da sala em reformas como meu ser/fazer docente, considero que não necessariamente deixará de ser a mesma sala, pois ela continuará a mesma, com nova roupagem, novos móveis. Às vezes, a sala pode aparentar totalmente nova, mas não nos esqueçamos de que a casa sou eu. Dentro de mim há novidades e recomeços, mas continuo sendo eu, uma grande casa com a sala em reforma. Algumas notas diferentes começam a compor uma nova melodia constituída por uma mistura de algo familiar com algo desconhecido, provocando uma nova experiência auditiva.

Nessa altura deste álbum-tese, sinto-me como se estivesse na coxia de um teatro aquecendo minha voz, afinando os instrumentos e aguardando os participantes deste grande concerto para cantar comigo nossas novas canções. O frio na barriga é semelhante à primeira vez que estaria no palco-sala para compor e cantar com meus primeiros alunos. Sinto-me ansiosa como na primeira vez, porém mais segura do que irei compor. E essa segurança deve-se ao fato de que já caminhei por esses caminhos cantando outras



canções e, além disso, tive a oportunidade de parar um pouco para ouvir, analisar, questionar, compreender tudo o que foi composto e cantado por mim até aqui. Agora, de posse desse conhecimento reflexivo sobre esse processo, sinto-me mais confiante para (re)gravar novas canções, experimentar novos arranjos, novos instrumentos e até mesmo novos ritmos e estilos.

Por muito tempo, a maioria de nós acreditamos que nossas vidas são como os LP's que surgiram após alguém gravar uma fita cassete e enviar para a gravadora que eternizou a experiência em um LP. As experiências gravadas em um LP só sofrem algum tipo de alteração pelo tempo e/ou conservação, pois pode ter alguns arranhões ou poeira que tornam a experiência auditiva um pouco distorcida do original, mas o LP não pode ser regravado. No entanto, analisando um pouco melhor e depois de algum tempo, percebemos também que viver uma vida pode ser como um CD, em que caberia muito mais experiências em um mesmo disco, a princípio também fixo e definido. Mas com o passar do tempo, descobrimos que essas faixas musicais poderiam ser organizadas em playlists personalizadas, perdendo assim a rigidez do disco. Entretanto, ousou afirmar aqui, após revisitar meu processo de constituir-me docente, que o importante de tudo é compreendermos que nossa vida é composta de infinitas fitas cassetes que podem ser gravadas, rebobinadas e regravadas infinitas vezes, assim como a sala pode ser reformada e remodelada inúmeras vezes. Reformar, (re)organizar, rebobinar, (re)gravar não significa deixar de ser quem somos, mas sim um processo de busca de nossa melhor versão.



Iniciei este álbum-tese buscando compreender como a insubordinação criativa interfere e desloca minha prática docente nas aulas de espanhol como língua estrangeira, no entanto, após todas essas páginas imbricadas de reflexões sobre minhas práticas pedagógicas cotidianas tentando encontrar respostas a essa pergunta, vale ainda apresentar outra pergunta, anterior a essa: **há insubordinação criativa em meu fazer docente narrado?**

Embasando-me na concepção de insubordinação criativa na educação matemática e comparando a minha experiência nas aulas de línguas, percebo que há algo de insubordinado em minhas práticas, e também há algo de criativo. Mas nem sempre há a IC conforme concebeu D'Ambrosio e Lopes e, por isso, eu afirmo que o movimento que faço em minhas práticas docentes cotidianas, inspiradas e às vezes confundidas com a insubordinação criativa, melhor se denominam como ousadia criativa. D'Ambrosio e Lopes utilizam o termo ousadia criativa como sinônimo de insubordinação criativa, entretanto, o que defendo aqui é que são movimentos distintos, porém indissociáveis, pois entendo a que a ousadia criativa se apresenta em duas dimensões, pré e pós a insubordinação. Ela antecede a IC assumindo sua dimensão prévia com uma postura indignativa e na dimensão que sucede a IC se apresenta com uma postura da responsabilização.





Figura 19: *Dimensões da ousadia criativa*. Fonte A autora, 2023.

Quando o docente se vê diante uma situação em que há a necessidade de ruptura à alguma regra imposta, alicerçado por bases éticas ele realiza três movimentos: primeiro ele acessa a dimensão da ousadia indignativa; em seguida acessa a insubordinação criativa quando age; e, por fim acessa a dimensão da ousadia da responsabilização, quando responsabiliza-se pela ação. E é nessa dinâmica que a ousadia criativa me impulsiona a transformar a minha prática.

Conforme Corrêa (2022) traz na narrativa “A esperança e suas duas filhas (indignação e coragem)”, enxergo a proximidade dessas palavras ao conceito de insubordinação e de ousadia como filhas da autonomia. É por meio da atividade reflexiva sobre a própria prática educativa assumida como um compromisso, não só individual, mas também social, que a autonomia de ser uma profissional insubordinada e/ou criativa se dá, pois, conforme Sartori (2018, p. 83), “a autonomia é relativa à própria condição da reflexão que faz da prática pedagógica”. Por meio de autoinsubordinações criativas (Brião, 2017a) vou (re)criando minhas práticas pedagógicas cotidianas com a capacidade de posicionar-



me diante de ideias prontas, ideologias e opressões construídas durante a minha formação inicial, continuada, formal e não formal.

Abraçando a perspectiva ecologista da educação, permitindo-me mergulhar nas inúmeras realidades presentes em meu cotidiano, sinto a importância de tocar as coisas e as pessoas e, da mesma forma, deixar ser tocada por elas (Alves, 2015) para criarmos juntos novas práticas pedagógicas em que haja unidade entre teoria e prática e tornem-se “*teoriaprática*”, não somente na grafia das palavras, mas na fusão de conceitos, pois entendo que prática pedagógica aqui é práxis (Caldeira; Zaidan, 2013).

O processo vivido nesta experiência de doutorar-me por meio desta perspectiva reforça em mim a crença de que é a partir do exercício da reflexão que aprendemos a melhorar nossa prática em sala de aula, a responder às novas situações que surgem, a lidar com as situações de incerteza e indefinição (Corrêa; Costa, 2015).

Para ter atos de ousadia criativa em nosso cotidiano escolar, em nossas práticas pedagógicas, faz-se necessário reconhecer que há sempre uma intencionalidade ao planejar, porém, pelo fato de sermos seres inacabados além da intencionalidade, há também a incerteza de que vamos atingir nossos objetivos e, às vezes, em meio à aplicação de um planejamento surge o imprevisto que precisa ser visto. Ousadamente afirmo que o que foge do previsto, do intencional, é isso que torna minha prática ainda mais constitutiva. O que não sai conforme o planejado é o que reverbera tanto na prática e nos convoca a “ir além dos conceitos de linearidade, controle e previsibilidade, valorizando o que está (explícito e implícito) na vivência cotidiana” (Bezerra, 2022, p. 23).



Para ser ousada criativamente é necessário antes disso reconhecer limites e ter coragem para ousar. E ainda defendo aqui que esse ‘ousar’ é ação, é prática, é o movimento de fazer, é práxis. O que embasa e o que vai além da insubordinação criativa é ousadia. Ouso ainda me apropriar de maneira indébita de uma expressão de Belinaso (2021, p. 75) e afirmo que um corpo docente-casa⁴ pode muito, “pode construir restrições capazes de nos fazer abrir as janelas de casa para vermos o vento agitando as folhas das árvores”.

⁴ Belinaso (2021) utiliza a expressão “Um corpo docente-biblioteca pode muito”.



Figura 20: Fita cassete – Todo cambia: sólo se trata de vivir.
Fonte: A autora, 2023.

Dicen que, viajando
Se fortalece el corazón
Pues andar nuevos caminos,
Te haré olvidar el anterior,
Ojalá que eso pronto suceda
Así podrá descansar mi pena
Hasta la próxima vez

Ojalá que eso pronto suceda
Así podrá descansar mi pena
Hasta la próxima vez
Y así encuentras una paloma herida
Que te cuenta su poesía de haber
Amado y quebrantado otra ilusión

Seguro que al rato estará volando
Inventando otra esperanza
Para volver a vivir
Seguro que al rato estará volando
Inventando otra esperanza
Para volver a vivir

Creo que nadie puede dar,
Una respuesta, ni decir
Qué puerta hay que tocar
Creo que a pesar de tanta melancolía
Tanta pena y tanta herida,
Solo se trata de vivir

En mi almanaque hay una fecha vacía
Es la del día que dijiste,
Que tenías que partir,
Debes andar por nuevos caminos,
Para descansar la pena
Hasta la próxima vez

Seguro que al rato estarás amando
Inventando otra esperanza,
Para volver a vivir

Sólo se trata de vivir
Mercedes Sosa / Litto Nebbia

Sólo se trata de vivir: Considerações

*“En mi almanaque hay una fecha vacía
es la del día que dijiste,
que tenías que partir.
Debes andar por nuevos caminos,
para descansar la pena
hasta la próxima vez.” [...]*
(Mercedes Sosa)

Cheguei em casa e fui direto para aquele lugar.

Lugar onde todos nós vamos quando nos sentimos assim, como me sinto agora, com uma sensação de não saber o que fazer.

Aquele quartinho que fica lá no fundo da casa em que guardamos os objetos que não usamos todos os dias, conhecido por uns como quartinho de despejo, eu prefiro chamá-lo de quarto de memórias.

Nesse lugar há um cantinho especial, um armário onde guardamos registros de nossas memórias. Há uma variedade de memórias guardadas em formato de sons, escritos, fotos, cheiros, desenhos, roupas, objetos...

Quando não sei o que fazer, escondo-me lá na tentativa de me encontrar. E hoje não é diferente, sento-me em uma antiga poltrona verde que já fez parte de uma sala de visitas e foi testemunha de muitas conversas e situações e que hoje se encontra recolhida

[Música: Sólo se trata de vivir](#)



[Leitura deste musicapítulo](#)



(preservada) no meu quartinho de despejo de memórias. Mais uma vez ela será testemunha do que busco ali, querendo (e temendo) encontrar.

Abro o armário azul e retiro uma grande caixa onde está escrito “**Professora**”. Dentre muitos objetos, hoje, resolvo pegar uma fita cassete, das muitas que tenho gravadas desde que resolvi ser professora. Não sei qual é o conteúdo, pois a recebi de meus alunos no último dia de aula antes de dar início ao afastamento para capacitação e, como eu estava cheia de sentimentos confusos, pois de um lado estava feliz por poder de agora em diante dedicar-me ao doutorado, mas por outro, o preço que eu teria que pagar era ficar longe das aulas, dos alunos e da escola. Eu simplesmente guardei a fita junto às outras que tinha ali sem coragem de ouvi-la.

Peguei a fita e resolvi fazê-lo agora, pois acho que chegou a hora de saber o que haviam gravado ali. Na gravação há vozes, relatos de alunos e colegas de trabalho que queriam contar-me o que sentiam, porque não sabiam se a professora que eles conheciam iria voltar, ou porque sabiam (suspeitavam) que era uma despedida.

Pausei a fita quando ouvi uma voz doce e meio chorosa que questionava:

- *Professora, quando você volta? Já estamos com saudades...*

A princípio não tenho ou não sei como responder.

Dizer a verdade?

Mas que verdade?

E, ao reconhecê-la, como dizê-la?

Como dizer que a professora de espanhol deles não voltará mais? Ela saiu de licença e disse um até breve, mas a verdade é que ela não voltará. Aquela professora não vai voltar, outra irá em seu lugar.



Encorajando-me, resolvo gravar uma fita de resposta a eles, mesmo que tenha passado alguns semestres de espera e distanciamento físico, eles precisam de uma resposta e, talvez, só agora eu consiga formulá-la.



Tenho algo a dizê-los, mas primeiramente começemos ouvindo uma canção:

*[...] Dicen que viajando,
Se fortalece el corazón
Pues andar nuevos caminos,
Te haré olvidar el anterior,
Ojalá que eso pronto suceda
Así podrá descansar mi pena
Hasta la próxima vez...[...]*

Meus caros alunos, retornarei às minhas aulas uma nova professora. Aquela que se despediu ao sair de afastamento para capacitação não mais voltará, pois após vivenciar esse processo de doutorar-se não há como ser a mesma de antes, isso porque todo o caminho percorrido fez com que eu me (re)conhecesse “*professoraprendiz*”. Todos os atravessamentos, provocações, desestabilizações, etc. foram modificando meu ser docente e conseqüentemente impactará em meu fazer.

A trajetória percorrida ao compor este álbum-tese trouxe muitas oportunidades de aprendizados. A fita cassete que ora (re)gravamos diz de meu momento atual, como me



sinto agora (imediatamente) após compor este álbum-tese que me permitiu a viver o presente, revisitando o passado para pensar o futuro. E como será o futuro? Como será quando eu retorne às aulas?

*[...] Creo que nadie puede dar,
Una respuesta, ni decir
Qué puerta hay que tocar
Creo que a pesar de tanta melancolía
Tanta pena y tanta herida,
Solo se trata de vivir [...]*

Sim, só se trata de viver. Essa canção “*Sólo se trata de vivir*”, tema deste *musicapítulo*, traduz em parte meu sentimento ao tentar “finalizar” esta pesquisa. E deixo claro que esta fase da pesquisa terminará neste álbum-tese, mas é apenas uma fase inicial, pois somos seres inacabados e inconclusos. Por esse motivo, escolhi gravar uma fita cassete e não um LP, levando em consideração que não há como finalizar a grande pesquisa, ela apenas começou, o processo de compreensão de **me** fazer docente em **meu** fazer docente apenas iniciou e continuará acontecendo e reverberando em meu ser como uma nova canção a ser composta e cantada.

A esta altura, você que me lê já deve ter percebido que estou tentando ao máximo prolongar nossa conversa para desviar do foco que é esse tal “concluir”. Muito se fala sobre a importância de fechar ciclos e celebrar o fechamento deles, mas pouco se diz sobre o



sentimento de vazio que se instala quando percebemos que há que finalizar um ciclo e o medo do ciclo desconhecido que virá.

No entanto, como não há como postergar, vamos às considerações finais. Para concluir uma tese espera-se que respondamos nossas questões iniciais atentando-nos ao objetivo da pesquisa, então, vamos a esse exercício restritivo.

Para tentar compreender como a insubordinação criativa interfere e desloca minha prática pedagógica cotidiana nas aulas de espanhol como língua estrangeira, assumi meu lugar como ecologista e realizei a pesquisa sob a Perspectiva Ecologista de Educação optando pela escrita de narrativas ficcionais e bio:gráficas. Agora que vocês já conhecem o enredo e as canções (polifonia) que constituem todos os meus 'eus', torna-se evidente a intencionalidade por trás das escolhas que fiz neste álbum-tese.

Iniciei e finalizei esta pesquisa utilizando fitas cassetes, talvez porque as fases iniciais e finais de uma jornada são um tanto subjetivas e inconclusas como elas. A fase final, que pode ser o início de uma nova fase, e a fase inicial, considero-a inconclusa porque há sempre uma história antes da história, como diria Clarice Lispector (1998).

No LP "*Razón para vivir*", apresentei a Perspectiva Ecologista de Educação como o viés em que embaso minhas escolhas teórico-metodológicas, discorrendo um pouco sobre a narrativa como método de pesquisa por acreditar que ao narrar as histórias vividas (ou não) criamos e recriamos significados para nossas experiências, constituindo-se em um processo de formação e autoformação. Destaquei ainda o uso da bio:grafia e a narrativa ficcional como movimentos escolhidos para trazer outras vozes ao texto, além de minha



própria trajetória de vida, no que tange à relação com os processos pedagógicos nos seus aspectos culturais, políticos, econômicos, sociais e ecológicos. Esse processo causou verdadeiros abalos sísmicos que ameaçaram as estruturas da casa que estava com apenas uma sala em reforma. Tais abalos provocados pelas diversas leituras e tecituras sobre o fazer pedagógico e o cotidiano escolar fizeram com que viesse à tona a necessidade de reparos em outros cômodos, pois somos seres inacabados em um eterno processo de constituir-nos.

Faço uma alegoria com a utilização da fita cassete e o LP, ambos têm dois lados, A e B, e posso dizer e questionar que, representando nosso desenvolvimento pessoal, seriam esses dois lados a representação da razão e a emoção? Ou o querer e o poder? Frequentemente queremos muito fazer algo, mas nem sempre podemos, então, por conseguinte, precisamos ser criativos e ousados para conseguir convencer aos demais que merecemos confiança.

Na sequência, gravei o CD “*Yo canto porque tengo vida*” porque o *compact disc* pessoalmente representa para mim o fim da adolescência e o auge da entrada na vida adulta, pois foi justamente nesse momento da minha existência que eu convivia e utilizava os populares CDs, inicialmente para áudio e posteriormente para gravação de dados. Nas faixas representadas por dez *musicapítulos*, apresentei meus diálogos e discussões com os autores que me auxiliaram na compreensão das questões a que me propus responder (ou pelo menos compreender) neste álbum-tese. Nele também trouxe para discussão as



questões políticas de ser professora de E/LE no Brasil, a autonomia docente, constituição identitária e especificamente a insubordinação criativa no meu cotidiano.

Na evolução da mídia digital, após o advento do CD, em que experimentamos poder disfrutar de uma maior capacidade de armazenamento, pois um CD normalmente armazena 80 minutos em contrapartida do LP que cabe no máximo 50 minutos, veio a *playlist* ou lista de reprodução em que podíamos utilizar uma infinidade de capacidade de armazenamento com as músicas gravadas no computador. Recentemente, ouvi meu pai dizendo que procurou um CD do seu cantor favorito para comprar e não encontrou. O que aconteceu com o mundo? Questionou-me. Para onde foram todos os CDs que presenteávamos? Eu diria que foram atropelados temporariamente por *pendrives* para armazenamento de dados e música que logo também foram substituídos por plataformas de *streaming* digital, deixando tudo e todos nas nuvens.

Faço essa analogia à evolução midiática musical, relacionando-a à necessária evolução do meu fazer docente, alterando-se com/pelo/para o cotidiano. As nuvens de armazenamento, que hoje são utilizadas para guardar infinita quantidade de dados e de música, representam a subjetividade do saber. Questiono: o “*ensinaraprender*” acontece onde dentro do ser? Na cabeça ou no coração? E qual a relação dessas perguntas com o que discutimos neste álbum-tese?

Acredito piamente que o processo de “*ensinaraprenderensinar*” do ser humano, sua formação social, cultural e política está relacionada à amorosidade. Como educadora, que se pretende ecologista, acredito na importância de fazer de minha prática um exercício de



amorosidade como processo de humanização, tanto docente como discente, no entanto, mais que respostas, tenho perguntas. Muitas perguntas movediças, inquietantes que nem sempre pedem (ou esperam) respostas, mas cumprem sua função de provocar pensamentos, reflexões e transformações e, quem sabe, encorajar outros cantos.

Pensar na presença da insubordinação criativa em minha práxis, atentando para sua interferência e deslocamento que provoca em minha prática pedagógica, provocou-me a questionar sobre quando foi que comecei a me tornar uma professora insubordinada. Não há como dizer um momento exato, pois a mudança é progressiva e contínua, vamos mudando paulatinamente durante nossos dias. À medida que experenciamos algo que nos desloca, provoca, desestabiliza, quando surge algo inesperado que precisamos encontrar uma solução para atingir nosso objetivo como docentes, nesse momento, ousamos (re)criar.

O processo de conscientização desse movimento em tornar-me uma professora ousadamente criativa iniciou-se há pouco, durante esta pesquisa. Revisitando minha trajetória docente, tornou-se evidente para mim que nos últimos anos transgredi em minhas aulas para sensibilizar, para conscientizar e para ensinar língua estrangeira de forma contextualizada com o intuito de potencializar o pensamento linguístico crítico e reflexivo nos estudantes, passando pelo viés da amorosidade. Entretanto, nem sempre transgredia conscientemente.

Escrever e reescrever narrativamente, posicionando-me como uma *professora-pesquisadora-aprendiz* insubordinadamente criativa na tecitura desta pesquisa,



proporcionou-me a tomada de consciência de quem sou, dos caminhos percorridos, das muitas pessoas que caminharam comigo, das crenças ideologicamente criadas, (im)postas, aceitas ou rejeitadas, dos (des)encontros, dos (im)previstos que me constituem e me inventam, das meras reproduções sem questionamento e reflexão. Compreendi também que como professora posso também reproduzir práticas docentes apresentadas, mas não sem antes indagar-me e tornar-me consciente da escolha de reprodução e, ao fazer isso, não reproduzimos genuinamente, pois recriamos à nossa maneira. Talvez somente esse movimento autoformativo já justificasse esse percurso, mas acredito que este álbum-tese não se trata apenas da história de minha vida, mas sim representa a história de muitos professores e professoras que se (re)inventam dia após dia. Se você que me acompanhou até aqui sentiu-se motivado, incomodado, provocado ou inspirado a pensar seu próprio cotidiano escolar ao ler essas escritas, o objetivo político desta pesquisa também se cumpriu, fazendo com que esta pesquisa de educação chegue a professores. Eis uma pesquisa deles, sobre eles, para eles, uma pesquisa nossa, sobre nós, para nós, uma escrita sobre si, que auxilie a qualquer docente a conhecer e a se reconhecer nela, legitimando a pesquisa e, quem sabe, encorajando muitos professores e alunos a 'cantar suas composições'.

Essa jornada narrativa me revirou do avesso para que eu me encontrasse observando do outro lado. Senti-me frágil, despida, vulnerável em alguns momentos durante o processo, mas hoje me sinto mais empoderada de quem sou e do porque faço as escolhas que faço em meu fazer docente. Ouvimos canções, cantamos e escrevemos



outras. Muitas composições foram feitas durante esse processo, mas agora cabe a mim dar voz a essas composições e ecoar o canto no meu cotidiano escolar.

*[..] Seguro que al rato estaré volando
Inventando otra esperanza
Para volver a vivir.*

Por fim, justifico que as canções de Mercedes Sosa não ofereceram apenas os elementos estéticos que a presente pesquisa merece, elas foram além. Como um sopro de vida (e de arte) elas produziram sentido para um texto científico no qual se esperava rigidez e neutralidade. É como nos diz o escritor e poeta brasileiro Ferreira Gullar, “a arte existe porque a vida não basta” (Trigo, 2010).

Assim, contrariando o que afirmo na apresentação desta tese intitulada: “*Todo cambia*: ousadia criativa nas práticas pedagógicas de uma professora de espanhol”, não mudei! Ouso. Estou mudando...



*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio dos luceros, que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo, su fondo estrellado
Y en las multitudes, el hombre que yo amo*

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el oído, que en todo su ancho
Graba noche y días, grillos y canarios
Martillos, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado*

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando*

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos, anduve ciudades y charcos*

*Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio*

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio el corazón, que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros*

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto*

Gracias a la vida.



Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Notas para uma política de ensino de línguas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.1.124-136. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16692>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. GARCIA, Alexandra, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Nilda Alves: praticante-pensante de cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.133-152

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs., out. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 17 setembro. 2022.

ALVES, Nilda; LIMA, J. S.; CONCEIÇÃO, R. R.; GREGORIO, T. M. Só as artes nos salvam!!!! – as tantas crianças que há em nós. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 158–172, 2021. DOI: 10.5902/1983734866693. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/66693>. Acesso em: 27 mai. 2023.

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. 14 ed. Campinas. Fundação Educar, 2004.

ARAÚJO, N. M. S. Avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J. C.; ARAÚJO, N. M. S. (Org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. v. 1. p.179-207

BARBOSA, J. G. O conceito de insubordinação criativa e a educação matemática brasileira. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70–87, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1026>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZÁN, Domingo; GONZÁLEZ Loreto. Autonomía profesional y reflexion del docente: una resignificación desde la mirada crítica. **REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, n. 11, 2007, p. 69-90. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032004>. Acesso: 26 dez 2023.

BELINASO, Leandro. A página que me lê. In: NAHÓN, Abraham *et al.* **Arte, educación y diversidad transcultural**: prácticas creativas, identidades y conocimientos comunitarios. México: UABJO, 2021. p. 61-75. ISBN 978-607-8815-07-4. Ebook (259p.).

BEZERRA, Leonardo Mendes. Arqueologia Antropofágica em Rotas Não Lineares: Narrativas Educacionais Reveladas no Sertão Maranhense. **Tese de Doutorado**. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2022.

BEZERRA, Leonardo Mendes; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. Pelos caminhos das narrativas ficcionais: uma proposta de itinerário. In: CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; BEZERRA, Leonardo Mendes. **Perspectiva Ecologista de Educação**: o legado reigotiano nos cotidianos aprendentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. cap. capítulo 6, p. 109-135. ISBN 978-65-265-0808-4.

BOHN, Hilário. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem e Ensino**, vol. 3, n. 1, 2000, p-117-138.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino Médio**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 20 mai 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRIÃO, G F. Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores eu autoformação. 2017. 321f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017a.

BRIÃO, G. F. A pesquisa narrativa autobiográfica de uma professora de Matemática: aproximações com a Insubordinação Criativa. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 31–49, 2017b. DOI: 10.26843/rencima.v8i4.1492. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1492>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CABRAL, Caio César. A teoria da investigação de John Dewey: lógica e conhecimento. **Revista Eletrônica de Filosofia Philosophy Electronic Journal**. 11, nº.2, julho-dezembro, 2014, p. 167-176

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Paidéia, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em 10 nov 2023.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Vol. 2, 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CATUNDA, Marta; GALERA, Laura de Aro. **Vozes do cotidiano escolar: inflexões narrativas dos fazeres em vizinhança de uma pesquisa em educação**. Skholé. Revista de Educação, Cultura e Subjetividade. São Paulo, SP, v.1, n.esp., p. 57-84, jul./dez. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Volume 1. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teacher College Press, 1988.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Concepções de leitura e implicações pedagógicas**. International Studies on Law and Education, n. ja-ju 2010, p. 47-52, 2010. Tradução. Acesso em: 27 jul. 2023.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity**: Stories of educational practice. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2018. 296p

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. **A Escola Contemporânea**: narrativas provocadas pela pandemia. Relatório (Pós-doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 2022.

CORREA, Thiago Henrique Barnabé. **O cotidiano escolar como espaço-tempo de formação e reflexão**. 2013. Educação, Batatais, v. 3, n. 1, pág. 129-137, junho de 2021. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/348408640_O_cotidiano_escolar_como_espaco-tempo_de_formacao_e_reflexao. Acesso em 03 jul 2023.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé.; COSTA, V. G. O princípio da incerteza e o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores. In: CORRÊA, T. H. B.; PÉREZ, L. F. M.; MATHARAN, G. A. (orgs.) **O ensino de química em diálogo**. 1 ed, Curitiba: Editora CRV, p. 115-130, 2015.

CUPELLI, Rodrigo Launilkas Cupelli; GALIAZZI, Maria do Carmo. Dos (auto)relatos às narrativas ficcionais: as (re)existências de uma comunidade interpretativa de professores educadores ambientais. **Interacções**. n. 11, p.153-173 (2009). Universidade Federal do Rio Grande.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, v. 29, n. 51, 2015, p. 1-17.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005.

ERES FERNÁNDEZ, G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 9-18. (Colección Complementos). Disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=19248 Acesso: 20 abr 2021.

FIUZA, Ana Cristina Borges. **Histórias de formação de professores de língua espanhola: caminhos formais e não formais**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2013.35>

FIUZA, Ana Cristina Borges; Alcântara, Euripa Aparecida Ribeiro de; SANTOS, Kelly Cristina Sousa Gonçalves; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. A narrativa(auto)biográfica e fictício como modos outros de habitar a pesquisa eles educação. **Cuadernos de Educación y Desarrollo** , v. 15, n. 5, pág. 4418-4436, 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS JÚNIOR, Miguel Archanjo de; PERUCELLI, Tatiane. Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. **Cadernos de Estudos Culturais**. v. 2 n. 22 (2019): Corpos Epistêmicos. UFMS. Campo Grande 2, 111-133.

GOMES, Marineide de Oliveira; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Redimensionando o papel dos profissionais da Educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4311>. Acesso em: 27 jul. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

HENRIQUES, Eda de Oliveira; GUIMARÃES, Heriédna Cardoso; RODRIGUES, Verônica Fabiola Neves. Paulo Freire e pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetórias de formação. **Revista Teias**, [S.l.], v. 22, n. 67, p. 145-158, nov. 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62031>>. Acesso em: 20 mar. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2021.62031>.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira; AZEVEDO, Monica Maria de. Cartas ao mar... De experiências que nos habitam: Narrativas de formação docente. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 311–328, 2018. DOI: 10.26512/lc.v23i51.8226. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8226>. Acesso em: 20 mar. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de intensos. **Revista de Educação: projetos de trabalho**, v. 3, n.4, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad.Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1998.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Tradução de Fátima Sá Correia et al. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (ORG). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MELLO, Dilma Maria. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2012;17(3):621-626.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil**. Letras, Santa Maria, n.4, p.7-13, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORRIS, V.C.; CROWSON, R.L.; HURWITZ JR., E.; PORTER-GEHRIE, C. **The urban principal**. Discretionary decision-making in a large educational organization. 1981. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED207178> Acesso em: 31 ago 2022.

MOTA, Raquel Alves. O conceito de ficção de Juan José Saer: a leitura do espaço ficcional a partir de La grande em diálogo com a ideia de apreensão máxima em Merleau-Ponty. 2016. 294 f. **Tese** (Doutorado em Letras: Estudos Literários. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Acesso em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AB4PP2>

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA A (org). **Os professores e a sua formação**, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O Método (Auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. 1. ed. — São Paulo: Edições SM, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev bras linguist apl** [Internet]. 2008;8(Rev. bras. linguist. apl., 2008 8(2)). Available from: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>

PARAQUETT, Márcia; SILVA JÚNIOR, Antonio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Abehache** - nº 15 - 1º semestre 2019. Disponível em <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>. Acesso em 20 abr 2023.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação**. Educação, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação. Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PLUTARCO. **Vidas Paralelas: Teseu e Rômulo**. Tradução de Delfim F. Leão e Maria do Céu Fialho. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

PRADO, A. L.; LAUDARES, E.M de. A; VIEGAS, P.P.C; GOULART, I. C.V. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1156-1176, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286>. Acesso em: 27 mar. 2020.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio: letramento e pensamento crítico. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 7-10.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 21-45.

- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144 p.
- REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.
- REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares (Orgs). **Educação ambiental**: utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROSA, M. (2020). Insubordinação criativa na forma/ação com professores que ensinam Matemática. **Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática**, 10(1), 1-5. <https://doi.org/10.37001/ripecm.v10i1.2359>. Acesso em 29 jun 2023.
- SAER, Juan José. **El concepto de ficción**. Buenos Aires: Espasa Calpe, 2014.
- SANTIAGO, Amanda Magalhães; BENGÉZEN, Viviane Cabral. A identidade docente na perspectiva da pesquisa narrativa. **Revista Coralina**, v. 2, n. 02, p. 50-61, 27 dez. 2020.
- SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S.A., 1973.
- SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, n. 16, p. 15-20, 2002. Disponível em: http://qnesc.sbgq.org.br/online/qnesc16/v16_A05.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.
- SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008, 256p.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA JUNIOR, A. F. da. Reflexões sobre políticas de formação de professores de línguas estrangeiras antes e depois da BNCC. **Revista Ilustração**, 1(3), 103–114 (2020). <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v1i3.32>

SILVA JÚNIOR, A.F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 181-208.

SPINK, Peter Kevin. O Pesquisador Conversador no Cotidiano. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, p. 70-77, 2008.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres, Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**.13, 5-24, 2000.

TRIGO, Luciano. 'A arte existe porque a vida não basta', diz Ferreira Gullar. G1, 7 ago. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Biblioteca Central. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT**. 4. ed. Uberaba, MG: UFTM, 2023. 140 f. Disponível em: <https://www.uftm.edu.br/biblioteca/manual-para-apresentacao-de-trabalhos-academicos>. Acesso em: 15 jul 2023.

VIEIRA, Marili M. S.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A dimensão da espiritualidade no processo de constituição identitária do professor. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 35, p. 19-30, jan./jun. 2011.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

ZEICHNER, K.M. **Tendências Investigativas na Formação de professores**. XX ANPED Mesa redonda Caxambu (M.G.), 1997.