

## LER, ME LENDO ENQUANTO DOCENTE A PARTIR DE UM EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO HERMENÊUTICA

### *READING, READING MYSELF AS AN EDUCATOR THROUGH AN EXERCISE IN HERMENEUTIC UNDERSTANDING*

Ticiane Rafaela de Andrade Moreno<sup>1</sup>

**RESUMO:** O quão crítico e transformador é o educador progressista? Embora, estejamos animados por sentimentos de justiça social e de letrar para uma leitura de mundo crítica e esperançosa (Freire, 2014), o quanto lemo-nos socialmente (Menezes de Souza, 2011), reconhecemos nossa culpa como parte integrantes dessa cultura, sistema e ideologia (Rancière, 2009) e dialogamos para desconstruir o colonizador que existe dentro de nós (Menezes de Souza, Duboc, 2021)? Nesse texto, faço um exercício autoetnográfico e hermenêutico (Ricouer, 1988), para identificar algumas contradições que existem em mim enquanto docente – o consumo, a leitura de mundo e a *práxis* que vem da minha perspectiva branca de classe média e privilegiada, o posicionamento de professora de forma hierárquica tentando controlar corpos e mentes. Enquanto leio o mundo e suas contradições, também me leio, em alguns momentos de crise (Ricouer, 1977) ao me olhar diante do espelho crítico e perpasso os sentimentos de culpa e vergonha por, alguma vez, ter sonhado com o purismo das práticas humanas e profissionais. Como uma educadora que nunca para, dialogo com o leitor, numa tentativa de continuar me lendo como forma de transformação do meu microcosmo (Rancière, 2009).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educadora crítica; autoetnografia; compreensão hermenêutica; ler lendo-se.

**ABSTRACT:** How critical and transformative is the progressive educator? While driven by ideals of social justice and fostering a hopeful, critical worldview (Freire, 2014), to what extent do we read ourselves socially (Menezes de Souza, 2011), acknowledge our complicity within this culture, system, and ideology (Rancière, 2009), and engage in dialogue to deconstruct the colonizer within us (Menezes de Souza, Duboc, 2021)? This text undertakes an autoethnographic and hermeneutic exercise (Ricœur, 1988) to identify contradictions within my teaching practice—consumption habits, worldview, and praxis shaped by my privileged white, middle-class perspective, and hierarchical positioning as a teacher aiming to control bodies and minds. By critically reading the world and myself, I encounter moments of crisis (Ricœur, 1977), grappling with guilt and shame for once idealizing purity in human and professional practices. As an educator in perpetual transformation, I engage in dialogue with the reader, seeking to continue self-reflection as a means to transform my microcosm (Rancière, 2009).

**KEYWORDS:** Critical educator; autoethnography; hermeneutic understanding; self-reflective reading.

---

<sup>1</sup> Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.

## 1 APRENDER A ANALISAR HERMENEUTICAMENTE A MIM MESMA

Foi provocada pelas leituras e reflexões da disciplina “Questões Atuais sobre Línguas, Culturas e Políticas”, ministrada pelos professores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e a professora Walkyria Monte Mór, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários em Inglês da USP, que vi surgir a necessidade de dar continuidade a reflexões já realizadas em outros textos sobre a reflexão do meu próprio agir docente. A minha proposição nesse texto é trazer alguns elementos da análise crítica, hermenêutica (RICOUER, 1988) da autorreflexão sobre a minha prática docente à luz de textos que discutem linguagem e (de)colonialidade.

Ricouer (1988) amplia a compreensão e interpretação para além do universo dos signos, conectando-a com vida, a experiência e o sujeito, pois, para ele, é premente compreender com significação e viver com compreensão. Se a hermenêutica, para Ricouer (1988), constitui-se por ler para além do aparente nos textos e que, para refletir, é preciso que o sentido seja transportado para a própria vida, em que o próprio processo de refletir demonstra um desejo de existir, proponho

ler, me lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011), fazendo dos textos conteúdo da minha própria vida, desejando existir e me transformar por meio da reflexão.

Essa análise crítica começou a vazar dos meus poros acadêmicos, especialmente, após passar por uma transição de carreira no início do ano. Depois de muitos anos atuando como professora do Ensino Fundamental e Médio da rede municipal e estadual, fui chamada a atuar no Instituto Federal de São Paulo, trabalhando com Ensino Médio técnico e Ensino Superior. Essa mudança que estruturalmente modificou a minha vida, pois materialmente minhas condições de trabalho mudaram – a jornada, as condições materiais e a própria possibilidade de tempo e dedicação à formação permitiram uma conscientização ampliada sobre as práticas que conduzia e conduzo.

A mudança do espaço escolar, acadêmico e de trabalho, bem como as forças centrípetas e centrífugas de suas construções sociais e as reflexões acadêmicas permitiram-me olhar essas práticas naturalizadas e perceber um pouco além do que já estava aparente para mim. Não posso dizer exatamente que o espelho que encontrei foi agradável ou confortável e é por isso que considere alguns desses momentos reflexivos como momentos de “crise”. Crise essa que, retomando o

conceito husserliano de *krisis* (RICOUER, 1977), pode, e assim o desejo, que traga em seu bojo a crítica e a criatividade em novos processos de (re)criação e (res)significação da minha prática docente. Teço, ao longo do texto, as problematizações percebidas por mim a partir das leituras da disciplina.

## 2 LER PAULO FREIRE PARA LER MEU *LÓCUS* DE ENUNCIÇÃO

Para tecer esse relato autoetnográfico, inicio por situar o meu *lócus* de enunciação (MENEZES DE SOUZA, 2019), ou seja, de que lado da colonialidade eu falo (MENEZES DE SOUZA, DUBOC, 2021). Sou professora há catorze anos, atuando majoritariamente na rede estadual do Paraná e na rede municipal com o Ensino Fundamental, fui criada em uma família que está imersa em letramentos escolarizados, acadêmicos, sou uma mulher branca nascida no Sul do Brasil.

A primeira forma de conscientização que tive sobre o meu *lócus* de enunciação (MENEZES DE SOUZA, 2019) foi no ano de 2014 ao ingressar no concurso de professora de língua inglesa no estado de São Paulo. Eu vinha da rede municipal e das escolas particulares, trabalhando com Educação Infantil e Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda é palpável, para mim, os momentos dolorosos que tive com o choque dessa nova realidade docente. Ao adentrar nas salas de aula, era possível sentir a tensão da violência na expressão dessas crianças e adolescentes, fui bastante hostilizada, gritavam quando eu tentava falar, xingavam-me, jogavam objetos em mim e até tive uma faca apontada para mim.

Foram momentos de muito sofrimento, pois parecia a total negação do meu eu docente, que eu havia fracassado como professora e que não conseguia me comunicar com meus alunos. Quando fui falar com a professora mediadora, ela me contou a história de vários estudantes – pais presos, violência em casa, abusos, falecimento dos cuidadores, pobreza extrema. A leitura que fiz naquele momento, que talvez pudesse ter sido um pouco mais reducionista se eu tivesse apenas ficado no paradigma de escola e professor contra aluno e família, foi que a violência que chegava na escola era um reflexo da violência experienciada em vida.

Foi, ao viver na pele uma parcela da realidade brutal dessas crianças e jovens, que eu comecei a entender e me interessar sobre política, não apenas a política pública que, certamente, influenciava na cultura escolar, especialmente na cultura da negligência dos direitos humanos de todos

os presentes naquele espaço; mas também a política humana, a política que habita as relações, por que o poder violento era uma linguagem naquela realidade que eu precisava compreender e ler de forma crítica.

A leitura crítica é um processo sempre em construção e me senti mais instrumentalizada para realizá-la dois anos após essa experiência durante a disciplina de “Ensino de Português Crítico” no mestrado, especialmente após ler “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. Nem posso mensurar o quanto as leituras de Paulo Freire ampliaram meus horizontes e me deram ferramentas para trabalhar na minha realidade docente. Conceitos que parecem simples, como a compreensão da opressão como processo histórico, cultural e social; a educação bancária e a educação problematizadora; a consciência do ser histórico do presente para a transformação do futuro; as leituras do aluno como centro gerador do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2014), foram o que me possibilitaram compreender-me, ler o aluno, dialogar com ele e promover aprendizagem em nós a partir disso.

Foi aí que eu deparei, porque, em uma das minhas salas, onde a maioria dos alunos eram meninos negros de extrema vulnerabilidade social, a minha voz era tão rechaçada, diferentes de outros professores

homens e professores negros. Porque, na minha posição, eu me via como uma professora que os tratava com gentileza e talvez eles enxergassem nos meus maneirismos uma posição alheia a eles, de uma mulher branca que falava Português Padrão, dava aulas de inglês e não comungava da linguagem que existia dentro da comunidade, sem esquecer também que existia hierarquia de gênero nesse meio. Ou seja, nesse momento, eu me conscientizei do meu *lôcus* de enunciação (MENEZES DE SOUZA, 2019) naquele contexto, que era diferente dos contextos nos quais eu já havia trabalhado e seria diferente dos contextos nos quais eu viria a trabalhar.

A obra de Paulo Freire, por essa razão, me emociona de uma forma muito profunda, pois, foi a partir dela, que tracei um elo de comunicação com os estudantes das periferias, que me ressignifiquei do por que ensino, por que aprendo, por que luto, por que estou no mundo. Portanto, uma das razões pela qual a disciplina “Questões Atuais sobre Línguas, Culturas e Políticas” me desestabilizou tanto e me trouxe a um momento de “crise” foi a crítica à obra de Paulo Freire, a qual vou relacionar na seção seguinte com mais uma reflexão crítica da minha prática docente.

### 3 O SENTIMENTO DE CULPA: RECONHECENDO AS INCONSISTÊNCIAS QUE ME CONSISTEM

Após essas reflexões durante o mestrado, juntamente com algumas provocações sobre aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010), foi durante a minha docência como professora no estado do Paraná que eu percebi que as minhas práticas não estavam engajadoras o suficiente para promover aprendizagem nos estudantes. Nessa época, eu trabalhava com o livro didático, seguindo o mesmo currículo para todas as classes da mesma série. Eu comecei a notar uma grande dispersão e uma falta de envolvimento com a disciplina de língua inglesa e foi compelida a fazer algo diferente pelo meu percurso acadêmico, que eu resolvi transpor o medo do desconhecido e propor uma nova metodologia para a sala de aula.

Essa metodologia na qual eu trabalhava consistia na escolha de temas, problemas e gêneros textuais que os alunos gostariam de trabalhar em língua inglesa e, a partir da escolha deles, desenvolvíamos um projeto de estudo que culminava num produto, especificamente, uma produção textual em inglês fruto das reflexões daquele projeto. Do ponto de vista do engajamento com as propostas, foi algo

bem funcional e, assim, desenvolvemos projetos autorais nas seguintes temáticas - redes sociais, do YouTube, música, jogos digitais, receitas, filmes e séries, preconceito, racismo, animais ameaçados, realidade aumentada, convites de eventos, mulheres em diferentes culturas, bullying, dança, livros, países, jogos e brincadeiras, lendas urbanas, contos de terror e até o tão receado *funk* (MORENO, 2017).

Senti muita plenitude em realizar tais propostas, cria que estava transformando, emancipando, ampliando horizontes dos meus alunos ao trabalhar com objetos, culturas, produtos, meios de comunicação da indústria cultural tão familiar a eles e levando-os a pensar sobre o consumo, a violência contra a mulher, a falta de representatividade, a sensibilidade sobre outras culturas e a nossa própria. Isso, até ler Rancière (2009) e ser instigada pelas reflexões subjacentes da disciplina.

A obra *O espectador emancipado*, de 2009, retrata a voz de Rancière no que ele mesmo chama de *a crítica da crítica*, na qual ele expõe as fragilidades desse discurso crítico anterior, a partir de um convite da política do olhar, manifestada em análises estéticas. No segundo capítulo “As desventuras do pensamento crítico”, o filósofo nos convida a olhar algumas imagens históricas e sociais sobre alguns acontecimentos, como o registro dos

protestos pelas invasões norte-americanas do Afeganistão e do Iraque, em que os manifestantes protestam junto a latas de lixo transbordantes com o próprio lixo produzido por eles; e os atos políticos de maio de 1968, que defendiam a autonomia, a autenticidade e a criatividade e como esses discursos foram incorporados ao capitalismo contemporâneo e a sua ideia de flexibilização do trabalho.

Para ele, então, ideologias que se afirmavam tão dicotômicas acabam por se equivaler, pois pertencem à mesma realidade e ele caracteriza essas formações discursivas como construtos de uma homogeneidade. Essa reflexão e crítica sobre vários construtos marxistas e de esquerdas e as ditas pedagogias emancipatórias tiraram o meu chão, mas, ao mesmo tempo, tornaram mais visíveis o que eu acreditava serem dicotomias, separações que, na verdade, eram equivalentes na minha prática docente.

Como criticar a lógica de consumo em objetos, culturas, produtos, meios de comunicação da indústria cultural que também eram consumidos por mim? Como falar de utopias se muitos dos meus alunos não tinham condições mínimas de vida e dignidade humana? Como colocar-me numa posição de formadora de consciências, traçando uma hierarquia e até

uma dita superioridade, numa prática que se dizia, em tese, emancipadora?

Outra inconsistência/incoerência que me constituía era o fato de que, naquele espaço de tempo em que eu havia ingressado no estado e era objeto da hostilidade dos adolescentes, eu acabei por me entranhar nas forças centrípetas que constituem o espaço escolar e, em nome de conseguir criar um ambiente seguro e possível da aprendizagem acontecer, eu tive que, como a maioria dos professores, me impor pela linguagem da força, a violência do poder. Para que eu conseguisse ir à biblioteca, usar o espaço externo, fazer brincadeiras, eu tinha que ter uma prática bem controlada e, com esse olhar exterior que tenho agora, eu vejo o quanto essa prática foi autoritária e tolheu o corpo das crianças e jovens, os quais eu buscava imbuir num processo de incentivo à criatividade, autonomia, pensamento livre.

Essa prática que relato é a minha prática dentro de uma escola estadual religiosa, da Igreja Católica, dirigida por uma irmã, que tinha toda uma filosofia autocrática. O que era curioso é que eu, a mesma professora, no mesmo ano, em outra rede, a municipal, tinha uma prática bem mais dialógica e democrática, mediante à filosofia da escola, mais inclusiva e aberta ao estudante e à comunidade. Como um professor com uma prática isolada, dentro

de um sistema autoritário, poderia proporcionar ações pedagógicas que respeitem os direitos do estudante de forma integral, tanto a sua aprendizagem quanto ao pertencimento do espaço, sendo a linguagem do poder violento uma linguagem instituída dentro do currículo oculto (GIROUX, 1997), é algo que eu ainda não aprendi. Mesmo atuando nas brechas (DUBOC, 2012), creio que é muito provável que, de alguma maneira, reproduzamos alguma violência.

Poderíamos traçar um paralelo aqui com o pensamento pós-estruturalista e pós-moderno sobre a linguagem produzido por Jacques Derrida, filósofo francês argelino, cujas proposições para a leitura de texto baseavam-se na desconstrução, o questionamento das bases ocidentais e metafísicas nas organizações discursivas. Em sua obra *Escrita e Diferença*, de 1967, há alguns ensaios e palestras publicados que contestam as formações discursivas da metafísica e do ocidente e apontam suas contradições para propor outras formas de ler e compreender a realidade e seus textos sociais.

No capítulo “Estrutura, Signo e Jogo no Discurso das Ciências Humanas”, o autor discute a noção de *centro*, que, a princípio, seria algo considerado fixo, um ponto de referência dentro de uma estrutura que a orienta, equilibra e organiza e, ao

mesmo tempo, limita o que ele chama de *freeplay*. O *freeplay* é um jogo linguístico de significação, em que os significantes não estão presos aos significados, mas se constituem para além de eles próprios conectando a outros significantes, caracterizando que os signos sempre se referem a outros signos.

Essa noção de *centro* é criticada por Derrida (1976), pois como algo fixo, pertence e governa a estrutura mutuamente e, portanto, está dentro e fora dela simultaneamente, contestando a sua rigidez. Porém, seria possível sair do círculo e da estrutura ao desejarmos destruí-la ou criticá-la? Esse filósofo demonstra que não, pois todos os discursos destrutivos estão presos num tipo de círculo, visto que a linguagem, socialmente constituída com os significados enraizados nas ideologias sócio-históricas dos homens de seu tempo, não possui léxico nem sintaxe que foge do círculo e de suas lógicas, especialmente epistemológicas e metodológicas.

Como, então, criticar as ideologias de dominação e controle sendo parte delas? Como ser uma professora em mundo capitalista e neoliberal e lecionar aos estudantes que vivem à margem do sistema, profundamente afetados pela desigualdade e não corporificar muitas dos discursos e práticas que reproduzem essa desigualdade? Como estar em espaço escolar,

culturalmente construído para silenciar, desmobilizar o corpo, apagar as identidades, controlar, homogeneizar e não ser tanto o instrumento que silencia quanto o corpo silenciado? Como criticar todos esses construtos, sendo parte integrante dessa cultura? Sendo derridiano, como fazer a crítica sobre o círculo estando dentro do círculo?

A descoberta de haver um colonizador e um colonizado dentro de mim, das inconsistências que me constituem foram outro processo de conscientização bastante doloroso, outra “crise” (RICOUER, 1988). A consciência de que vivemos no outro nesses e em outros tempos, assim como já, em algum momento, como se pode observar bem pela minha trajetória, fomos ou somos aquilo que repudiamos, criticamos e não desejamos que seja. Essa consciência é bastante importante para Rancière (2009), uma consciência que nasce do sentimento de culpa, da nossa parte que temos nas construções sociais e que sem essa culpa não nos tornamos críticos.

Essa consciência crítica também me possibilitou ler criticamente a obra de Paulo Freire, ressignificando: o lugar dos opressores em práticas educativas também como importante parte do processo de ensino e aprendizagem; como participar de uma educação emancipadora sendo

privilegiada; que a pedagogia não deve se reduzir à dicotomia opressor/oprimido, mas se ampliar para a pedagogia dos homens em constante transformação, em que um conjunto de saberes não substitui o outro e que há essa convivência de saberes diferentes, plurais e heterogêneos em que os homens e as mulheres conscientizam-se sobre o processo de humanização. Ainda conservando, para mim, tão importantes construtos da pedagogia freireana – a pedagogia do amor, da esperança, do ser e do ser mais. E, embora seja bastante difícil criticar a obra de Paulo Freire, tão próxima e querida pelo meu eu docente e humano, as palavras do professor Lynn Mario ainda ecoam em mim, fortalecendo meu olhar sobre a crítica – “Eu critico Freire a partir de Freire, porque Freire me instrumentalizou com a crítica”.

#### **4 UM NOVO COMEÇO A PARTIR DA INCOMPLETUDE**

Lemos, compreendemos, interpretamos, construímos sentidos, principalmente, a partir de nós mesmos e, ao tomar consciência do nosso papel, entendemos que somos também responsáveis pelas privações as quais os sujeitos vivem no mundo. Mas não basta apenas conhecer a nossa cumplicidade. De acordo com Rancière (2009), esse é um

passo importante, mas que não devem nos paralisar e sim nos mobilizar com mais criticidade.

Ao reconhecer a nossa culpa, reconhecemos a nossa incompletude e a incompletude dos sujeitos, pois a riqueza dos processos de compreensão, dos processos hermenêuticos está nas interpretações plurais que se atravessam e atravessam diferentes culturas. É por isso que, de acordo com Sousa Santos<sup>2</sup>(1997), as compreensões culturais isoladas não podem ser tomadas como totalizadoras, mas que, ao justapô-las, conseguimos caminhar mais nas nossas percepções plurais, abarcando a importância do outro, convivendo na alteridade e ainda permanecendo na ignorância.

Esse processo de compreensão que Sousa Santos (2007) chamada de hermenêutica diatópica é um processo no qual as diferenças são trazidas à tona e não hierarquizadas, propondo novas construções ao que se entende por direitos humanos. É por isso que eu creio que há aprendizagens que não posso alcançar sozinha e que apenas ao me abrir para escutar e para aprender com culturas

diferentes da minha é que novos caminhos mais éticos se delinearão. E, justamente, trazendo Rancière (2009) novamente à baila, desvencilharmô-nos da noção de pureza, de homogeneidade em nós mesmos é um passo adiante na negociação desses novos sentidos culturais, estando cientes das incoerências ideológicas que nos habitam, das nossas dificuldades, dos nossos erros, das nossas capacidades em germinação de ação e leitura de mundo.

O social, nesse sentido, parece ser o ponto crucial dessa ação crítica, como já bem delineado pelas pedagogias críticas, pois, de acordo com Paulo Freire (2014, p. 39): “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. E como docente, é necessário ressignificar, como Shor (2009), a zona de desenvolvimento proximal vigotskiana que não é instrumento apenas do discente, como também do docente. A disposição para aprender, ressignificar, escutar, abrir espaço para as culturas do aluno são possibilidades de ação já compreendidas na teoria por mim, mas que, ainda, na prática, constituem longa caminhada.

---

<sup>2</sup> A inserção do pensador Boaventura de Sousa Santos foi colocada antes da revelação do mesmo ser acusado de violência contra a mulher. Mantive seu pensamento aqui, o qual tem coerência, mas gostaria de dizer que repudio profundamente suas ações e qualquer forma de ação que o exalte enquanto

intelectual, a custo da dignidade e bem-estar de outras mulheres. Embora suas ideias foram relevantes, o que ele pratica na realidade é bastante contraditória com o que ele defender, contradições essas muito afins com o que Rancière (2009) evidencia.

Essas aprendizagens se somam a outras, trazidas pela disciplina, no âmbito teórico-prático: a compreensão do mundo heterogêneo, não dicotômico, em que a ambiguidade é parte constituinte e, como professores, é nosso papel não reduzir e sim expandir e pluralizar (BAKHTIN, 1934); que a democracia (na sociedade e na escola) pode constituir-se no confronto de dissensos, em que as ideias são diferentes e não precisam convergir (RANCIÈRE, 2009); que os direitos humanos e igualdade não são conceitos universais (SOUSA SANTOS, 1997); e que a igualdade pode ser estabelecida entre desiguais (RANCIÈRE, 2009).

A partir dessas leituras, espero adentrar num processo de autodecolonização (MENEZES DE SOUZA, DUBOC, 2021), ao me sensibilizar das minhas contribuições e interrupções para com a colonialidade, identificando-as e interrogando-as. A partir de agora, nasce o desafio de interromper com as minhas práticas que a engendram, pois, de acordo com Menezes de Souza (2021), se essa trespassa o *locus* de enunciação dos sujeitos, precisa ser interrompida.

Atualmente, meu espaço escolar, o Instituto Federal, já não está imbuído em ideologias de controle dos corpos, aqui se preza um pouco mais por autonomia,

críticidade e liberdade. Porém, ainda não posso ignorar, especialmente com as minhas experiências, que estamos em ambiente privilegiado, com alunos selecionados por processo seletivo e com condições de trabalho outras. Aqui é muito mais fácil pluralizar as vozes, é por isso que, com meus privilégios nesse momento, meu desejo ainda é adentrar em práticas na comunidade e em outros espaços escolares, por meio de projetos de extensão, que possam contribuir com a interrupção da colonialidade que eu mesma, de forma isolada, não fui capaz de operar.

Sei que ainda o colonizador vive em mim e agora percebo também que, talvez, ele nunca desaparecerá por completo. Eu o vi, recentemente, quando fui questionada pelos estudantes pela minha cultura de contabilizar as atividades com carimbos e, embora eu não tenha reagido de forma violenta, o simples fato de um questionamento me deu febre e perdi a voz, pois ainda, no meu íntimo, concebo que sou uma professora que não deve ter impurezas, falhas. Foi uma “crise” (RICOUER, 1988) tão profunda que até, no meu corpo, se manifestou. Trabalhando, então, pela interrupção das colonialidades que vivem na sociedade, trabalho paralelamente na interrupção dela em mim mesma, nessa caminhada de longo prazo.

Lembro-me ainda, como se fosse hoje das inúmeras angústias e inquietações que animaram os primeiros anos da minha prática docente, após a minha formação inicial que foi tão precária em especial com relação ao ensino de língua inglesa. Em uma universidade pública, é sofrido acreditar que a disciplina de Prática de Ensino de Língua consistia em pintar e decorar cartões de datas comemorativas, isso nos anos de 2011 e 2012. Por isso, os questionamentos – como ensinar? Como promover aprendizagem? Como dar aula? Como mobilizar/sensibilizar os alunos para o conhecimento? – afloravam e me levaram a buscar o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática docente, levantando os andaimes da em permanente construção práxis pedagógica (FREIRE, 2014).

Se, muitas vezes, acreditei que havia dificuldades intransponíveis na minha ação docente, hoje, vejo que a insistência do caminhar, sempre buscando recursos, artefatos, instrumentos refletidos proporcionou-me aprendizagens como docente e como ser humano. E, para isso, eu fiz uso do tempo hermenêutico, do amadurecimento que vem com a prática elucubrada. Enxergo que o tempo hermenêutico me possibilitará traçar novos rumos, construir novas aprendizagens e delinear valores e compreensões éticas da minha própria prática docente, a partir do meu *lócus* de enunciação (MENEZES DE SOUZA, 2019) e das inconsistências que me constituem (RANCIÈRE, 2009) e da trajetória cheia de imperfeições de uma professora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the Novel. In: BAKHTIN, Mikhail; HOLQUIST, Michael; EMERSON, Caryl. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1934.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DERRIDA, Jacques. Structure, Sign and Play in the discourse of the humanities. In: \_\_\_\_\_. *Writing and Difference*. Trad. Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press, 1988. p. 278-293.

- ENGESTRÖM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 4, 2010, p. 1-24.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; DUBOC, Ana Paula. De-universalizing the decolonial: between parenthesis and falling skies. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.
- \_\_\_\_\_. Foreword: a decolonial project. In: BOCK, Zannie; STROUD, Christopher (Eds.). *Language and decoloniality in higher education: reclaiming voices from the south*. London, Bloomsbury Academic, 2021.
- \_\_\_\_\_. Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. *Formação Desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Editora Pontes, 2011. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 15).
- \_\_\_\_\_. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. In: \_\_\_\_\_, GUILHERME, Manuela (Orgs.). *Glocal languages and Critical Intercultural Awareness*. Nova Iorque: Routledge, 2019.
- 2011
- MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. Letramentos da Rua na Escola?: Uma Tentativa de Aproximação da Língua Estrangeira das Práticas Discursivas da Criança da Escola Pública. In: III Encontro de Professores de Inglês Para Crianças & II Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças, 2017, Londrina. *Anais do III Encontro de Professores de Inglês para Crianças & II Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças*, 2017. v. 1. p. 72-81.
- RANCIÈRE, Jacque. The Misadventures of Critical Thought. In: \_\_\_\_\_. *The emancipated spectator*. Trad. Gregory Elliott. Verso: London, New York, 2009. p. 25 – 49.
- RICOEUR, Paul. *Da Interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O Conflito das Interpretações*. Trad. M. F. Sá Côrrea. Porto: RES-Editora, 1988.
- SHOR, Ira. What is Critical Literacy?. In: DARDER, BALTODANO & TORRES (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*. London; Routledge, 2009.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 11 – 32, jun. 1997.