

## Memória, Pós-Memória e Formação Crítica de Professores de Línguas

### Memory, postmemory and critical language teacher education

Andréa Machado de Almeida Mattos<sup>1\*</sup>

\*Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte - MG, 31270-901,  
e-mail: andreamattos@ufmg.br

Érica Amâncio Caetano<sup>2\*\*</sup>

\*\* Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte - MG, 31270-901,  
e-mail: erikasoares.ingles@gmail.com

**RESUMO:** As narrativas e as histórias sobre as experiências dos professores em formação, antes e durante seu trabalho profissional, são comumente utilizadas para entender as identidades dos professores de línguas, por serem estas influenciadas pelas experiências gravadas nas memórias. Porém, o conceito de pós-memória emergiu recentemente e parece não ter sido ainda utilizado na educação desses profissionais. Neste artigo, comentam-se as possibilidades de utilização desse conceito na educação de professores de línguas, por meio das narrativas sobre suas experiências. O propósito é estudar com mais profundidade as influências de eventos históricos traumáticos sobre as identidades de professores de inglês no Brasil, antes e durante seu trabalho profissional. Especificamente, propõe-se analisar as relações e inter-relações entre memória, pós-memória e experiências e as identidades dos professores de inglês, especialmente com relação às experiências influenciadas pela Ditadura Militar no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória. Pós-memória. Formação de Professores.

**ABSTRACT:** Narratives and stories of teachers' experiences in pre-service and in-service education are commonly used to understand the identities of language teachers, as they tend to be influenced by their life experiences and are stored in their memories. However, the concept of post-memory has emerged more recently and seems not yet to have been used in language teacher education. In this paper, we discuss the possibilities of using the concept of post-memory in the education of language teachers, through narratives of their life experiences. We intend to

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Faculdade de Letras; Belo Horizonte; Minas Gerais; Brasil; Professora Associada na área de Linguística Aplicada e Pesquisadora Nível Pq2 do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo n. 312405/2017-0). Atualmente é Professora Residente no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG; [andreamattos@ufmg.br](mailto:andreamattos@ufmg.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Faculdade de Letras; Belo Horizonte; Minas Gerais; Brasil; Professora Adjunta na área de Língua Inglesa; [erikasoares.ingles@gmail.com](mailto:erikasoares.ingles@gmail.com).

As duas autoras deste trabalho são pesquisadoras do NECLLE – Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, da UFMG, um grupo registrado no CNPq.

Este trabalho recebeu financiamento parcial do CNPq por meio de bolsa de pesquisa Pq2 à primeira autora (Processo n. 312405/2017-0). Uma versão anterior, em inglês, foi publicada na revista *Analecta Política*, v. 8, n. 15, 2018, da Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colômbia, e pode ser lida em <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/8576/7868>.

explore more deeply the influences of traumatic historical events, such as the Brazilian Military Regime, on the identities of pre-service and in-service English teachers in Brazil, through narratives and stories of their experiences. Our main objective is to analyze the relationships and interrelationships among memory, post-memory and life experiences and identities of English teachers, especially in relation to the experiences related to the influences of the Brazilian military period.

**KEYWORDS:** Memory. Postmemory. Teacher Education.

*Je me souviens*<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos episódios mais marcantes da história política brasileira recente, o chamado Golpe Militar de 1964, que desencadeou um período de mais de 20 anos de Ditadura Militar no Brasil, ainda tem repercussões em todas as instâncias do cotidiano brasileiro. Na educação, não é diferente. Rodrigues (2014, s. p.) afirma que “formação de professores em escala, fortalecimento da educação privada, segmentação de currículos e até mesmo a arquitetura prisional dos prédios” são características e práticas da educação brasileira que derivam desse período de Ditadura Militar, que ainda traz consequências para nossas vidas.

Legados da Ditadura Militar no Brasil também podem estar presentes no Ensino da Língua Inglesa (LI). Em um livro sobre como o ensino de inglês pode ajudar a desenvolver o senso de cidadania dos alunos, Mattos (2015) discute brevemente as potencialidades de uma atividade de sala de aula envolvendo uma carta de reclamação escrita por estudantes do ensino médio no Brasil. Em sua discussão, a autora conclui que

Esse tipo de atividade revela-se importante em nossa sociedade atual devido ao longo tempo de dominação política enfrentado pelo Brasil durante o período de Ditadura Militar, em que as vozes da população foram silenciadas em inúmeros contextos, inclusive em contextos de reclamação (MATTOS, 2015, p. 268).

A discussão das possibilidades apresentadas por essa atividade – que retomaremos no final deste artigo –, ainda que breve, foi o pontapé inicial que nos fez voltar nossa atenção para o fato de que eventos históricos traumáticos podem influenciar

---

<sup>3</sup> *Je me souviens* é o moto oficial da Província de Québec, no Canadá, e significa “Eu me lembro”.

a identidade do professor, marcando, portanto, a educação em geral e, especificamente, o ensino de línguas.

Outros trabalhos recentes também exploraram os efeitos históricos de episódios marcantes da história brasileira na educação em geral e no desenvolvimento de professores, mas também, mais especificamente, na formação de professores de inglês como língua estrangeira (ILE). Monte Mór (2013), por exemplo, enumera três fortes influências da história política brasileira na educação: as perspectivas missionárias jesuítas; o colonialismo; e as visões autoritárias experimentadas e aprendidas durante a Ditadura Militar. A autora sugere, então, que “as almas dos professores brasileiros são habitadas por um jesuíta, um colonizador e um autoritário”<sup>4</sup> (MONTE MÓR, 2013, p. 127). Ela aponta que, talvez, nem todas as almas dos professores assim o sejam, mas “certamente as almas daqueles professores que tiveram suas identidades históricas tecidas por esses mestres” o são (MONTE MÓR, 2013, p. 127). Com base nessa premissa, a autora parte da suposição de que essas três influências (jesuíticas, coloniais e autoritárias) afetaram a formação de professores brasileiros e podem “ter forjado profundamente [suas] identidades e impactado as filosofias educacionais que orientaram a formação do professor e os currículos escolares” (MONTE MÓR, 2013, p. 143) no Brasil.

Na mesma linha, Jucá (2017) baseia-se em fatos históricos para discutir a formação de professores de inglês no Brasil. Ela produz uma visão histórica da educação brasileira a partir da implementação do sistema educacional jesuíta durante o tempo em que o Brasil era uma colônia de Portugal, e discute o modo como o ensino de línguas é praticado atualmente no Brasil. A autora conclui que a construção da identidade é altamente influenciada pela natureza histórica dos discursos e das ideologias que permeiam a sociedade brasileira.

Neste artigo, procuramos explorar mais profundamente as influências de tais eventos históricos sobre a identidade dos professores de inglês no Brasil por meio de narrativas e histórias de suas experiências. Para tanto, primeiro discutiremos as conexões entre experiências de vida e formação de professores de línguas, ou seja, exploraremos as possibilidades de utilização de narrativas de experiências para formar professores de línguas, principalmente no contexto brasileiro. Em seguida, discutiremos os conceitos de identidade e identidade do professor de língua, a fim de compreender

---

<sup>4</sup> Tradução nossa, assim como nos demais trechos traduzidos de autores estrangeiros mencionados neste trabalho.

melhor como esses conceitos se entrelaçam com as atitudes e crenças desses professores. Por fim, analisaremos os conceitos de memória e pós-memória para descrever como as narrativas têm sido utilizadas nas áreas de ensino de línguas e de formação de professores, tanto no Brasil quanto no exterior, para tentar captar todo o potencial das narrativas e histórias para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de como a pós-memória pode influenciar a prática docente.

Nosso objetivo específico é analisar se narrativas e histórias têm potencial para revelar traços das influências de eventos históricos sobre o comportamento, as atitudes, as crenças e as identidades de professores de línguas. Uma vez que o conceito de pós-memória (HIRSCH, 1992-1993, 2008) foi recentemente utilizado no campo da Educação e Pedagogia (SIMON; ARMITAGE-SIMON, 1995; SIMON; EPPERT, 1997), mas ainda não na formação de professores de línguas, pretendemos observar e analisar as possibilidades de utilização desse conceito nessa área, por meio de narrativas das experiências de vida do professor. Esperamos que este trabalho possa contribuir para o campo da formação de professores de línguas tanto local quanto globalmente, bem como para a educação em geral. Na próxima seção, discutiremos mais profundamente a relação entre experiências e identidades, a fim de entender o papel da pós-memória na identidade e na educação.

## 2 EXPERIÊNCIAS DE VIDA E IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Narrativas e histórias de experiências de vida de professores em formação pré-serviço e em serviço têm sido amplamente utilizadas para melhor compreender as atitudes, crenças e identidades dos professores de línguas. Como discutiremos, tais identidades tendem a ser influenciadas, em sua formação, pelas experiências de vida dos professores, que são armazenadas em sua memória e, por sua vez, influenciam suas atitudes e crenças.

O conceito de experiência pode ser entendido de várias maneiras. O Dicionário Cambridge *on-line* descreve ‘experiência’ como prática de vida – conhecimento que você obtém ao realizar um trabalho, ou ao fazer, ver ou sentir algo. Ferreira (1999), autor de um dos dicionários mais conhecidos da língua portuguesa, o *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, traz, na entrada sobre ‘experiência’,

várias definições. Algumas delas são de nosso interesse neste trabalho. Por exemplo, de acordo com o dicionário, ‘experiência’ pode significar “prática de vida” ou pode estar ligada ao exercício de uma profissão específica, mas também pode significar “conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos” ou “o conjunto de conhecimentos individuais ou específicos que constituem aquisições vantajosas acumuladas historicamente pela humanidade” (FERREIRA, 1999, s. p.). Nesse sentido, vemos que a experiência é entendida predominantemente de forma individual, embora possa ser influenciada por questões históricas quando se refere à memória coletiva.

Miccoli (2010) estuda a experiência de uma variedade de perspectivas, desde as filosofias antiga e moderna até as ciências cognitivas, a fim de alcançar sua própria concepção de experiência relacionada ao ensino e à aprendizagem de línguas. Para a autora, a experiência é um processo que, quando narrado, pode ser revivido e expandido, trazendo transformações tanto para o sentido da própria experiência quanto para quem a vivenciou. Assim, a autora afirma que

[...] a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (MICCOLI, 2010, p. 29).

Segundo Miccoli (2010), a experiência, então, é “um processo de natureza complexa e orgânica” (MICCOLI, 2010, p. 31), que, na verdade, reúne experiências variadas que se relacionam, “formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que as vivenciam” (MICCOLI, 2010, p. 31). Assim, para a autora, a experiência é tanto individual quanto social. No plano individual, a experiência é vivida cognitivamente e, no plano social, as experiências podem ser vivenciadas afetivamente. A autora afirma, ainda, que a experiência é o “ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para a transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia” (MICCOLI, 2010, p. 31-32). É, portanto, por meio da reflexão sobre suas experiências vividas que os indivíduos as compreendem, transformando seu sentido original e, nesse processo, transformando também a si mesmos.

É esse processo reflexivo sobre a experiência que tem sido usado por vários pesquisadores na formação de professores, inclusive na formação de professores de línguas. A preocupação com a formação reflexiva do professor de língua estrangeira

(LE), no Brasil, intensificou-se a partir do início dos anos 1990 e foi chamada de formação continuada do professor de LE, estendendo-se, mais tarde, também para os contextos de formação inicial. Dentre os pesquisadores que se interessaram por essa área, podemos citar Almeida Filho (1993, 1997), Baghin e Alvarenga (1997), Gimenez (1994) e Moita Lopes (1996). Esses pesquisadores e vários outros, tanto no Brasil quanto no mundo, sugeriram um processo de reflexão sobre as atitudes e comportamentos dos próprios professores para promover seu desenvolvimento profissional. Mattos (2000), por exemplo, utilizou a reflexão crítica sobre as experiências de sala de aula de uma professora de inglês em formação como ponto de partida para a compreensão dessas experiências e como gatilho para o desenvolvimento profissional da participante. Vemos, então, que a reflexão sobre as experiências vividas em sala de aula, não só como professores (contextos de formação continuada), mas também como alunos (contextos de formação inicial), pode ter potencial para criar espaços frutíferos para a compreensão sobre a formação de nossas identidades, inclusive nossas identidades profissionais.

Para entender o conceito de identidade usado neste artigo, discutiremos brevemente algumas das ideias subjacentes a esse conceito. Coracini (2007) entende a identidade como formada por interdiscursos, que são, na verdade, “fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva” (CORACINI, 2007, p. 9) do ser humano, recebida como herança e continuamente modificada e transformada justamente nas nossas relações com o outro, numa imbricada rede de inter-relações, ao mesmo tempo constituída e constituidora de valores, crenças, ideologias e culturas. Segundo a autora, então, esses interdiscursos constituem inúmeras vozes que formam a nossa visão do mundo, e, dialeticamente, também são formados por ela. É isso que nos torna, a um só tempo, semelhantes e diferentes de outros seres humanos. Bruner (2002) também se refere às nossas “múltiplas vozes interiores” (BRUNER, 2002, p. 85), lembrando que cada um de nós é fragmentado e complexo, um conjunto de personagens, ao mesmo tempo em que somos únicos em nossa complexidade. Apesar disso, como nos mostra Coracini (2007), “cada um de nós tem a ilusão de que tem uma [única] identidade, inventada pelo outro e assumida como sua” (CORACINI, 2007, p. 9). É possível perceber, assim, que o conceito de identidade nunca é simples, uma vez que envolve tanto elementos socioculturais comuns quanto outros particularmente subjetivos.

Segundo Nicholson e Seidman (1995), a visão modernista da identidade primava pela naturalização ou essencialização de “categorias de identidade” (NICHOLSON; SEIDMAN, 1995, p. 8). Em outras palavras, essa visão baseava-se na concepção de identidade como essência, como unicidade. Para os defensores dessa concepção, cada pessoa tem a sua identidade, que é única, individual e indivisível. No entanto, em uma concepção pós-moderna, predomina a ideia de que a identidade humana é formada social e culturalmente e de que essa influência social e cultural gera diferenças nas experiências individuais.

Essa concepção não essencialista da nossa identidade como algo fragmentado, múltiplo, heterogêneo e híbrido está no cerne das discussões pós-modernas sobre identidade, inclusive no que se refere às concepções sobre identidade do professor de línguas. Barkhuizen (2017) define a identidade do professor de línguas como sendo, ao mesmo tempo, “cognitiva, social, emocional, ideológica e histórica” (BARKHUIZEN, 2017, p. 4). Além disso, o autor também afirma que ser professor de línguas envolve “ser e fazer, sentir, imaginar e contar” (BARKHUIZEN, 2017, p. 4). Para ele, as identidades dos professores de línguas são contestadas e resistidas, mas também são aceitas e valorizadas, tanto pelos próprios professores quanto por outros. Tais identidades são pessoais e profissionais, dinâmicas, múltiplas e híbridas, e podem mudar “discursivamente, com o passar do tempo, na interação social com formadores de professores, aprendizes, professores, administradores de escolas e com a comunidade em geral, e na interação material com espaços, lugares e objetos na sala de aula, nas instituições e *online*” (BARKHUIZEN, 2017, p. 4). Podemos concluir, assim, que a identidade do professor de línguas está associada à ideia central da própria identidade, envolvendo noções de heterogeneidade e multiplicidade em sua subjetividade.

É essa concepção pós-moderna sobre as identidades dos professores de línguas que contribui para novas propostas de ensino para a justiça social (AUTOR, 2014) e nos permite visualizar um futuro mais promissor para o papel da educação no mundo de hoje. Barkhuizen (2017) sugere vários caminhos para o futuro da pesquisa sobre identidades de professores de línguas, entre eles, pesquisas transformativas que possam provocar mudanças nas práticas pedagógicas, na aprendizagem de línguas e em estruturas sociais mais amplas.

Conforme afirma Mattos (2014), “o Brasil tem uma longa história de desrespeito aos direitos humanos – desde o fato de ter sido um dos últimos países a abolir a escravidão aos horrores da ditadura na segunda metade do século XX” (MATTOS,

2014, p. 143). Em relação ao primeiro ponto especificamente, Mattos (2014) informa que, “no Brasil, a escravidão foi abolida lentamente. Primeiro, em 1871, foi promulgada a Lei do ‘Ventre Livre’, que libertava todas as crianças nascidas de mães escravizadas. Depois, em 1885, foi a vez da chamada ‘lei dos sexagenários’, que libertou todos os escravos com mais de 60 anos” (MATTOS, 2014, p. 145). A autora sustenta que “essas leis, obviamente, também tiveram consequências negativas, já que os bebês libertos e os ex-escravos de mais de 60 anos não tinham dinheiro, nem pensão e nenhum lugar para onde ir” (MATTOS, 2014, p. 145). Depois dessas leis, em 1888, “finalmente, a Lei Áurea acabou com a escravidão no Brasil” (MATTOS, 2014, p. 145).

Assim, segundo Mattos (2014), a educação, incluindo o que vem sendo chamado de Educação Crítica em Língua Estrangeira (LE) (BARROS; ASSIS-PETERSON, 2010; FERRAZ, 2010, 2015; MATTOS, 2014, 2015; MATTOS; FERRAZ; MONTE MÓR, 2015; MONTE MÓR, 2009), “certamente tem um papel na promoção de perspectivas mais críticas” (MATTOS, 2014, p. 143), que podem levar à redução das injustiças. Para conseguir isso, no entanto, precisamos que os professores de inglês estejam preparados para tal realidade. Em nossa opinião, a compreensão dos possíveis significados e influências dos conceitos de identidade e pós-memória podem contribuir para esse objetivo.

### 3 NARRATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Narrativas têm sido descritas como histórias, mitos, dramas e relatos históricos que focalizam a intenção e a ação humana, e que são “compostas por uma sequência única de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (BRUNER, 1986, p. 43). Estudos na área de Psicologia mostram que os seres humanos possuem dois modos de pensamento – o chamado modo paradigmático e o modo narrativo. De acordo com Bruner (2002), ouvimos narrativas e histórias “infinitamente, [...] e [estas] parecem quase tão naturais quanto a própria linguagem” (BRUNER, 2002, p. 3). Para ele, narrativas e histórias fazem parte de nossas vidas desde a mais tenra idade, e nosso relacionamento com elas continua para sempre, a ponto de narrativas e histórias tornarem-se uma forma de pensar, uma forma de organizar e compreender nossas próprias experiências e as experiências de outras



pessoas. Bruner (2002) afirma que os seres humanos têm uma extraordinária “capacidade de organizar e comunicar a experiência de forma narrativa” (BRUNER, 2002, p. 16), e é isso que torna possível nossa vida coletiva. O autor também acredita que, ao contar e ouvir narrativas e histórias, incluindo nossas próprias histórias, construímos uma imagem de nós mesmos e gradualmente nos tornamos quem somos. Na visão de Bruner (2002), narrativas e histórias não apenas relatam fatos e realidade, mas também constroem a realidade à medida que “os significados narrativos se impõem aos referentes de histórias presumivelmente verdadeiras” (BRUNER, 2002, p. 9). Ao fazê-lo, narrativas e histórias “moldam nossa experiência” e criam identidades. Como observa o autor, “construímos e reconstruímos [nossas identidades] constantemente para atender às necessidades das situações que encontramos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e nossas esperanças e medos para o futuro” (BRUNER, 2002, p. 64).

Acreditamos que essa constante construção e reconstrução de nós mesmos por meio da narração de histórias também acontece na vida profissional, isto é, na construção da identidade profissional. Além disso, da mesma forma que as histórias em nossas memórias têm um papel importante na construção de nós mesmos, essas histórias também têm um papel relevante na construção e reconstrução de nossas identidades profissionais. Com efeito, em um estudo narrativo conduzido com professores em formação em um ambiente de graduação, Mattos (2009a) discute as histórias de esperança e desesperança dos participantes ao se tornarem professores de inglês. Os resultados desse estudo mostram que muitas das histórias dos participantes referem-se a suas experiências anteriores como aprendizes de inglês. Em muitos casos, como o estudo mostra, os participantes tiveram suas esperanças de se tornarem professores de inglês aumentadas – ou às vezes diminuídas – devido a suas experiências anteriores boas ou ruins enquanto aprendiam o idioma.

Barcelos (2008) concorda que “as narrativas são um excelente método para capturar a essência da experiência humana e [também] da aprendizagem e da mudança”, e acrescenta que “as narrativas mostram as maneiras únicas com que cada pessoa lida com seus dilemas e desafios” (BARCELOS, 2008, p. 37). Ela define a experiência como “o modo humano de estar no mundo” (BARCELOS, 2008, p. 37). Para a autora, “tudo o que experimentamos leva algo do passado e modifica a qualidade das experiências futuras” (p. 37). Esse ponto de vista aponta para a possibilidade de que as

experiências passadas dos professores de inglês possam influenciar sua atuação em sala de aula, o que é foco deste trabalho.

Como podemos ver, a pesquisa narrativa e as visões narrativas (CASANAVE; SCHECTER, 1997; CLANDININ; CONNELLY, 2000) sobre ensino e formação de professores abriram espaço para estudar as escolhas e a voz do professor, ajudando pesquisadores e professores a entender melhor a natureza contextual da atividade docente (FREEMAN, 1996). Blake e Haines (2009) defendem o “uso de narrativas como meio de compreensão do processo de ensino” (BLAKE; HAINES, 2009, p. 47). Além disso, quando se trata de atividade docente, é importante ressaltar que as narrativas proporcionaram aos pesquisadores não apenas um amplo escopo em relação à prática do professor em si, mas também informações relevantes sobre as visões, necessidades e especificidades dos alunos.

Kalaja, Menezes e Barcelos (2008) reúnem, em uma coleção editada, trabalhos de vários autores que também enfatizam o poder das narrativas na pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas, e destacam “as inúmeras formas pelas quais as narrativas podem iluminar diferentes questões na aprendizagem de línguas e no ensino e desenvolvimento profissional” (KALAJA; MENEZES; BARCELOS, 2008, p. 224). Essas autoras descrevem a narrativa “como uma ferramenta que permite a compreensão do impacto de nossas experiências, o surgimento de suposições profundamente ocultas e a oportunidade de compreender a mudança nas pessoas e nos eventos” (KALAJA; MENEZES; BARCELOS, 2008, p. 224).

Embora possa parecer difícil “pensar narrativamente” devido ao fato de que o foco em metas, resultados e recursos informam políticas institucionais e práticas moldam as paisagens de conhecimento do pesquisador (CLANDININ; CONNELLY, 2000), pesquisas narrativas provaram que podem oferecer *insights* inspiradores sobre a prática de ensino de idiomas do ponto de vista do professor. Mattos (2009b) mostra como uma pesquisa narrativa realizada com uma professora de línguas em seu próprio ambiente profissional pode retratar aspectos cruciais para a compreensão de uma sala de aula de ensino de línguas como um complexo sistema de fatores que vão do contexto de aprendizagem às pressões internas e externas. Tais fatores, assim como a compreensão de suas especificidades, só foram identificáveis devido à abordagem subjetiva e sensível ao contexto da investigação narrativa. Segundo Paiva (2005), “as narrativas de aprendizagem revelam que as histórias não se repetem, pois, apesar de muitas reportarem desejos e queixas semelhantes, seus autores reagem de formas diferentes e

outros fatores também interferem em suas experiências” (PAIVA, 2005, p. 141), o que demonstra a complexidade dos processos de aprendizagem de línguas.

Assim, é possível inferir que as pesquisas narrativas proporcionam aos professores oportunidades não apenas de compreender sua própria prática e contexto, mas também de identificar interseções dentro do campo como um todo. Uma vez que lhes seja dada a oportunidade de comparar e contrastar suas próprias experiências com o trabalho de outros professores, é possível que eles abordem questões anteriormente não explicadas e construam o conhecimento de forma colaborativa.

Esses e outros estudos mostram que as narrativas podem oferecer *insights* inspiradores sobre a prática de ensino de línguas a partir da perspectiva do próprio professor. Por meio do trabalho desenvolvido nesse campo, é possível observar questões relativas à prática do ensino de línguas como um todo e perceber pontos importantes e interessantes relacionados ao contexto de aprendizagem de língua dos professores, o que pode, em certa medida, explicar alguns aspectos relativos a sua prática docente. Paiva (2006), por exemplo, concentra-se nas narrativas dos professores sobre suas experiências de aprendizagem de línguas e suas memórias recentes como professores. Ao longo de seu trabalho, é possível perceber que seus participantes tendem a comparar suas vidas como alunos na escola a suas experiências atuais na universidade. Usando o próprio processo de aprendizagem de idiomas como ferramenta, os participantes da pesquisa de Paiva (2006), enquanto professores, sentiram-se motivados a desenvolver as habilidades e a autonomia de seus alunos em relação à disciplina ou optaram por reproduzir um modelo de desesperança e insatisfação em suas salas de aula.

Considerando que as experiências anteriores dos professores de línguas enquanto alunos podem ser associadas a sua vida atual como professores (BAILEY *et al.*, 1996; MATTOS, 2014), pode-se supor que tais experiências podem, eventualmente, influenciar suas crenças e identidades, bem como seu comportamento, suas atitudes e sua prática atual na sala de aula, e a pesquisa narrativa, conforme discutido acima, apresenta grande potencial para compreensão desse processo. Por essa razão, analisaremos agora as possíveis contribuições de tais experiências para a formação de professores – mais especificamente, para a formação crítica de professores.

#### 4 MEMÓRIA, PÓS-MEMÓRIA E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LE

Hirsch (2008) afirma que “estamos na era do ‘pós’, que continua a proliferar: ‘pós-secular’, ‘pós-humano’, ‘pós-colonial’, ‘pós-branco’” (HIRSCH, 2008, p. 106). Acrescentamos: pós-moderno, pós-crítico, pós-verdade e também pós-memória. Este último termo foi usado pela primeira vez por Marianne Hirsch durante a década de 1990 para “descrever a relação da segunda geração com experiências poderosas, frequentemente traumáticas, que precederam seu nascimento mas que mesmo assim foram transmitidas a eles tão profundamente que parecem constituir memórias por direito próprio” (HIRSCH, 2008, p. 103). A autora lista outros termos que têm sido usados para se referir ao mesmo fenômeno: “‘memória herdada’, ‘memória tardia’, ‘memória protética’, ‘história recebida’” (HIRSCH, 2008, p. 105), entre outros, e afirma que tais termos revelam várias controvérsias. Para ela, existe a possibilidade de que “os descendentes de sobreviventes (de vítimas e perpetradores) de eventos traumáticos se conectem tão profundamente com as lembranças da geração anterior que eles necessitam chamar essa conexão de *memória*”<sup>5</sup> (HIRSCH, 2008, p. 105- 6). Assim, como ressalta Hirsch, “em certas circunstâncias extremas, a memória *pode* ser transmitida para aqueles que não estavam realmente lá”<sup>6</sup> (HIRSCH, 2008, p. 106). O termo agora foi apropriado por vários pesquisadores ao redor do mundo e atualmente está sendo usado em várias disciplinas para entender as influências da memória em nossa identidade e como ela pode moldar nossa vida e nossos modos de ver e estar no mundo, tanto na forma como nos posicionamos e nos articulamos quanto na maneira como entendemos nosso lugar e papel na sociedade.

A pós-memória, assim, como Hirsch (1997) observa, “caracteriza a experiência daqueles que crescem e vivem dominados pelas narrativas que precederam seu nascimento, cujas próprias histórias tardias são evacuadas pelas histórias da geração anterior moldadas por eventos traumáticos que não podem ser entendidos nem recriados” (HIRSCH, 1997, p. 22). Essas histórias pertencentes à geração anterior, moldadas por eventos traumáticos que não podem ser recriados, mas que são transmitidas à segunda geração por seus antepassados – geralmente familiares sobreviventes de tais eventos –, habitam tanto suas mentes quanto suas identidades. Hirsch (2008) explica que essa transmissão de uma memória repassada/transmitida aos que não vivenciaram os fatos, mas os absorveram pelo relato daqueles que os

---

<sup>5</sup> Itálico no original.

<sup>6</sup> Itálico no original.

vivenciaram, é também uma forma de experiência. Pós-memória, para Hirsch (2008), “reflete uma desconfortável oscilação entre continuidade e ruptura. [...] uma *estrutura* para transmissão inter- e transgeracional de conhecimento e experiência traumática” (HIRSCH, 2008, p. 106, grifo nosso).

Em seu primeiro livro sobre pós-memória, *Family Frames* (HIRSCH, 1997), a autora diz que “a pós-memória se distingue da memória pela distância geracional e da história por uma conexão pessoal profunda” (HIRSCH, 1997, p. 22). Na concepção da autora, a chamada “segunda geração” tem uma relação profunda com as experiências daqueles que a precederam e sofreram traumas coletivos, “experiências que eles ‘se lembram’ apenas por meio de histórias, imagens e comportamentos em meio dos quais eles cresceram” (HIRSCH, 2008, p. 106). A pós-memória, portanto, é formada indiretamente por eventos históricos traumáticos que aconteceram no passado, mas que ainda produzem efeitos no presente. Segundo Araújo e Gonçalves (2012),

[...] é comum para as vítimas de eventos traumáticos, como foi o regime ditatorial na América Latina, carregarem em suas memórias experiências inenarráveis de quem viveu sob o signo da dor, carregarem em seu semblante o sofrimento, consequência da experiência daqueles que estiveram no limiar da morte (ARAÚJO; GONÇALVES, 2012, p. 52).

Essas vítimas, então, através de relatos, partilham suas memórias com as gerações seguintes. Trata-se, segundo Araújo e Gonçalves (2012), de “rememorar/conectar a lembrança de gerações anteriores num processo de memória de ligação” (ARAÚJO; GONÇALVES, 2012, p. 53). No Brasil, um dos países da América Latina onde, como já mencionado, o regime de Ditadura Militar durou mais de 20 anos, a memória dessa época certamente ajudou a moldar várias atitudes individuais e comportamentos e costumes culturais. Parece claro que há espaço para pesquisas nessa área no Brasil.

De fato, percebe-se que o interesse pelo conceito de pós-memória, baseado em conceitos similares, está aumentando, não só no mundo, mas também no Brasil. Como vimos no início deste artigo, Coracini (2007, p. 9) refere-se ao conceito de memória discursiva para falar de “arquivo, memória e identidade”, e vários outros pesquisadores utilizaram o termo ‘memória coletiva’. Almeida (2017) usa o conceito de memória cultural para se referir ao conceito de pós-memória de Hirsch. Interessado em discutir as atitudes tomadas pelas Comissões da Verdade nas universidades brasileiras após o

término da Ditadura, ele diz que “a memória é situada em um verdadeiro conflito entre o lembrar e o esquecer” (ALMEIDA, 2017, p. 10). O autor questiona a importância da história das universidades brasileiras nos contextos de repressão da Ditadura, especialmente a invasão de vários campi universitários, como representativa de todo um período de opressão aos estudantes, professores e pesquisadores nos dias de hoje. Ele conclui que as recomendações feitas pelas Comissões da Verdade e “suas recorrentes formas de museificação dos espaços urbanos significativos, com criação de monumentos, memoriais, nomeação de ruas, ou ainda a utilização de imagens, textos, objetos, construções e rituais como mediadores da memória cultural” (ALMEIDA, 2017, p. 12), podem nos levar a pensar sobre “até que ponto essas materialidades servem como formas de manifestação de uma memória traumática” (ALMEIDA, 2017, p. 12).

Em edição especial da Revista *Abril* sobre memória e pós-memória, publicada pelo Grupo de Estudos em Literatura Africana e Portuguesa da Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, os dois editores da revista justificam o interesse em memória e pós-memória. Jorge e Ribeiro (2013) afirmam que “é fundamental recorrer a memória como forma de enfrentamento e problematização do percurso político e histórico” (JORGE; RIBEIRO, 2013, p. 10) de países que passaram por eventos históricos traumáticos, como a Guerra Colonial em países africanos colonizados por Portugal. Acreditamos que o mesmo pode ser dito em relação aos eventos traumáticos ocorridos durante a Ditadura Militar no Brasil.

Como já sugerimos, a pós-memória já foi utilizada no campo da Educação e da Pedagogia, mas ainda não na formação de professores de línguas. Simon e Eppert (1997), por exemplo, discutem o uso pedagógico de relatos testemunhais de experiências de trauma, “seja por aqueles que viveram tais eventos ou por aqueles que foram informados ou mostrados sobre tais realidades vividas” (SIMON; EPPERT, 1997, p. 176). No entanto, os autores destacam que “o testemunho do trauma histórico não pretende promover a repressão ou a imobilização diante da história” (SIMON; EPPERT, 1997, p. 177). Eles afirmam que “uma prática ética de testemunhar inclui a obrigação de sustentar o testemunho – de retestemunhar, de alguma forma transmitir o que se ouviu e se acha importante lembrar” (SIMON; EPPERT, 1997, p. 187). Os autores descrevem as salas de aula como “comunidades de memória” – “locais em que tais obrigações podem ser realizadas” (SIMON; EPPERT, 1997, p. 187).

Jorge e Ribeiro (2013) consideram o conceito de pós-memória principalmente como uma ferramenta para a análise da transmissão transgeracional da memória. Esses autores mencionam “o silenciamento gerado pela experiência da guerra colonial na sociedade portuguesa” (SIMON; EPPERT, 1997, p. 10) – foco da edição especial da Revista *Abril* – produzido “não apenas naqueles homens que dela retornaram derrotados, mas também naquelas mulheres que, mães ou esposas, vivenciaram as angústias referentes à perda e ao afastamento em sua dimensão pessoal e privada” (SIMON; EPPERT, 1997, p. 10). Segundo esses autores, a segunda geração também sofre as consequências do trauma e da perda por meio de “uma memória que, sendo alheia, invade a sua, através da vida familiar, para nela vincar sua presença” (SIMON; EPPERT, 1997, p. 10).

Como apontamos brevemente no início deste artigo, um dos efeitos mais duradouros da Ditadura no Brasil sobre a sociedade brasileira também pode ter sido o silenciamento. A análise de uma atividade de sala de aula sobre a redação de uma carta de reclamação (MATTOS, 2012, 2015) mostra como o longo período da Ditadura Militar no Brasil ainda produz efeitos sobre as gerações atuais e futuras. Conforme discutido por Mattos (2015, p. 269), “a parcela da população brasileira que era jovem e/ou adulta à época da repressão militar não aprendeu a reclamar – pelo contrário, esses brasileiros aprenderam a conformar-se com os mais diversos tipos de situação” e regras impostas pelo Governo Militar. Segundo a autora, “muitos desses brasileiros tornaram-se professores e repassaram a seus alunos sua cultura e suas práticas conformistas” (MATTOS, 2015, p. 269). Assim, a nova geração de brasileiros reproduziu as práticas sociais da geração anterior – aqueles que viveram a dominação militar após o Golpe de 1964. A autora continua:

Essa geração, então, deu continuidade às práticas sociais dos brasileiros que viveram sob a dominação militar no período pós-64. A geração atual de jovens e crianças que estão em idade escolar encontra, em seus contextos familiares e comunitários, com as gerações anteriores que ainda reproduzem a cultura conformista. Eles carecem, assim, de oportunidades para desenvolverem práticas menos conformistas (MATTOS, 2015, p. 269).

Nesse cenário, algumas atividades de ensino podem, assim, ser exemplos de como essas práticas menos conformistas podem ser desenvolvidas na escola em um ambiente seguro, permitindo que os alunos adquiram habilidades críticas que mais tarde serão usadas na vida adulta fora da escola. Uma abordagem baseada na perspectiva da

Educação Crítica em Língua Estrangeira e da Formação Crítica de Professores pode criar possibilidades para o desenvolvimento dessas atividades, por meio de uma maior compreensão do conceito de pós-memória e de como a pós-memória pode influenciar e moldar as identidades e atitudes dos professores de línguas no contexto brasileiro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do conceito de pós-memória, como discutimos aqui, e seu uso na educação de professores de línguas pode, a nosso ver, trazer novas possibilidades para a educação crítica de língua estrangeira e para a formação crítica de professores, em ambos os casos, visando a promover uma abordagem crítica para o currículo de ensino de línguas, especialmente em contextos de escolas públicas, com foco na educação para a cidadania e no ensino do inglês para a justiça social (HAWKINS, 2011; ZEICHNER, 2011; MATTOS, 2014).

Em um texto que pretende estabelecer uma relação entre educação e moralidade à luz dos horrores de Auschwitz, baseado em um texto anterior de Theodor Adorno (1967 [2003]), *Educação após Auschwitz*, Giroux (2005) tenta traçar um paralelo com as imagens, liberadas em 2004, que mostravam a tortura de prisioneiros iraquianos por soldados americanos na prisão de Abu Ghraib. De acordo com o autor, “Adorno reconhecia que a educação tinha que ser uma parte importante de qualquer política que levasse a sério a premissa de que Auschwitz nunca mais deveria acontecer” (GIROUX, 2005, p. 235). O autor usa o argumento de Adorno para afirmar que

A educação como prática crítica pode fornecer os meios para desconectar a aprendizagem do senso comum do impacto estritamente ideológico da mídia de massa, as tendências regressivas associadas à hipermasculinidade, os rituais de violência cotidiana, a incapacidade de se identificar com os outros, assim como das ideologias difusas da repressão do Estado e suas ilusões de império (GIROUX, 2005, p. 235).

Giroux (2005) conclui dizendo que “a autorreflexão e a vontade de resistir às forças materiais e simbólicas de dominação [são] centrais para uma educação que se recusa a repetir os horrores do passado e se engaja nas possibilidades do futuro” (GIROUX, 2005, p. 235). Isso, em nossa visão, corrobora nossos argumentos neste artigo, destacando o papel e a importância dos professores na criação de formas de



pedagogia capazes de produzir identidades, relações sociais e valores morais que podem levar a menos injustiça e podem abrir caminho para impedir que episódios históricos traumáticos, como Auschwitz, Abu Ghraib e Ditaduras Militares, aconteçam novamente.

Jorge e Ribeiro (2013) afirmam que “é fundamental perceber a importância do ato de recordar para as diversas culturas e para a constituição de traços de identificação que concedem ao grupo a sensação de pertencimento” (JORGE; RIBEIRO, 2003, p. 12). Os autores acrescentam que

Lembrar é um ato de recuperação e de reavaliação, que pressupõe a possibilidade de interlocução crítica com o passado. Lembramos para não esquecer; como indivíduos e como sociedade, ainda que o esquecimento seja a outra face da moeda a que chamamos memória. Lembramos para não errar de novo, para impedir que a opressão e a violência tornem a se manifestar de forma avassaladora e insidiosa (JORGE; RIBEIRO, 2003, p. 12).

Gostaríamos de concluir este artigo com isso em mente. Em nossa visão, é possível inferir que as narrativas podem estabelecer uma ponte entre o presente e o passado, o que pode contribuir para a identificação de condutas profundamente enraizadas na prática do professor de línguas. Reconhecer a conexão entre tais condutas e o conceito de pós-memória pode levar a novas perspectivas sobre a formação de professores de línguas e sobre o papel da identidade docente na Educação Crítica de Língua Estrangeira – perspectivas que podem nos ajudar, tanto na educação quanto no ensino de línguas, a nunca esquecer as atrocidades cometidas durante a Ditadura Militar, a nunca silenciar novamente, e a nunca repeti-las.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967[2003]. p. 119-138.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*, Belo Horizonte, MG, v. 1, p. 29-41, 1997.
- ALMEIDA, J. A. Memória, universidade, cidadania e constituição na era das comissões da verdade: elucubrações comparativas a partir da vida e obra da Família Kucinski. In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 29., 2017, Brasília, DF. *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em:

[http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489624814\\_ARQUIVO\\_STANPU\\_H2017.pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489624814_ARQUIVO_STANPU_H2017.pdf). Acesso em: 16 set. 2017.

ARAÚJO, V. R.; GONÇALVES, C. C. Em estado de memória: experiência, memória e pós-memória no relato de Tununa Mercado. *Litterata: Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões, Ilhéus*, v. 2, n. 2, p. 51-70, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/viewFile/602/593>. Acesso em: 3 nov. 2018.

BAGHIN, D. C. M.; ALVARENGA, M. B. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*, v. 1, p. 53-58, 1997.

BAILEY, K. M. *et al.* The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. New York, USA: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F. Learning English: students' beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke, UK: Palgrave/MacMillan, 2008. p. 35-48.

BARKHUIZEN, G. (Ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017.

BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Eds.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

BLAKE, R. W.; HAINES, S. Becoming a teacher: using narratives to develop a professional stance of teaching science. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave: MacMillan, 2009. p. 47-76.

BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/experience?q=Experience>.

Acesso em: 13 set. 2017.

CASANAVE, C. P.; SCHECTER, S. R. *On becoming a language educator: personal essays on professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English language teaching in a Brazilian technical school. *Revista Crop*, n. 15, p. 102-119, 2010. Disponível em: [www.fflch.usp.br/dlm/lingles/Lcorpo\\_ingles.htm](http://www.fflch.usp.br/dlm/lingles/Lcorpo_ingles.htm). Acesso em: 26 fev. 2011.

FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. Thesis (PhD in Linguistics) –

Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIROUX, H. A. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. 2. ed., New York: Routledge, 2005.

HAWKINS, M. R. (Ed.). *Social justice language teacher education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.

HIRSCH, M. Family pictures: Maus, mourning, and post-memory. *Discourse*, Detroit, MI, v. 15, n. 2, p. 3-29, winter 1992-1993.

HIRSCH, M. *Family frames: photography, narrative, and postmemory*. New York: Harvard University Press, 1997.

HIRSCH, M. The generation of postmemory. *Poetics Today*, North Carolina, v. 29, n. 1, p. 103-128, spring 2008. DOI: <https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019>. Disponível em: <http://poeticstoday.dukejournals.org/content/29/1/103.full.pdf+html>. Acesso em: 26 nov. 2018.

JORGE, S. R.; RIBEIRO, M. C. Apresentação. *Revista Abril*, v. 5, n. 11, p. 9-12, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistaabril.uff.br/index.php/revistaabril/article/view/41/35>. Acesso em: 3 nov. 2018.

JUCÁ, L. C. V. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Línguas Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke, UK: Palgrave/MacMillan, 2008.

MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MATTOS, A. M. A. A tail of hope: preservice teachers' stories of expectation toward the profession. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave/MacMillan, 2009a. p. 203-215.

MATTOS, A. M. A. Understanding classroom experiences: listening to stories in order to tell stories. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave/MacMillan, 2009b. p. 31-45.

MATTOS, A. M. A. Education for citizenship: introducing critical literacy in the EFL classroom. In: Gillies, R. M. (Ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. New York: Nova Publishers, 2012. p. 191-212.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6738/4644>. Acesso em: 06 jan. 2015.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A.; FERRAZ, D. M.; MONTE MÓR, W. Letramentos e formação de professores de LE. *III CONEL*, UFES, 2015.

MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JUNIOR, A. S. (Eds.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.
- MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. K. (Eds.). *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Pieterlen, CH: Peter Lang, 2013. p. 126-146.
- NICHOLSON, L.; SEIDMAN, S. (Eds.). *Social postmodernism: beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005. p. 135-153.
- PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, v. 9, p. 63-78, 2006. Disponível em: [http://www.apliesp.org.br/site-resumo\\_item\\_edicao?id=98](http://www.apliesp.org.br/site-resumo_item_edicao?id=98). Acesso em: 3 nov. 2018.
- RODRIGUES, C. O que a escola de hoje herdou da ditadura militar. *Carta Capital*, São Paulo, 26 mar. 2014. Carta Educação. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/nao-se-fez-%E2%80%A8tabula-rasa/>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- SIMON, R. I.; ARMITAGE-SIMON, W. Teaching risky stories: remembering mass destruction through children's literature. *English Quarterly*, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 27-31, 1995.
- SIMON, R. I.; EPPERT, C. Remembering obligation: pedagogy and the witnessing of testimony of historical trauma. *Canadian Journal of Education*, Ottawa, CA, v. 22, n. 2, p. 175-191, spring 1997.
- ZEICHNER, K. Teacher education for social justice. In: HAWKINS, M. R. (Ed.). *Social justice language teacher education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011. p. 7-22.

Data de recebimento: 24/01/2019

Data de aprovação: 02/05/2019