



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS**

FILIPE ARRUDA DE CASTRO

**O USO DO DIÁRIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO
JUNTO A REFUGIADOS NA JORDÂNIA (ORIENTE MÉDIO)**

**CAMPINA GRANDE
2022**

FILIPPE ARRUDA DE CASTRO

**O USO DO DIÁRIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO
JUNTO A REFUGIADOS NA JORDÂNIA (ORIENTE MÉDIO)**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento de Letras e
Artes da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C355u Castro, Filipe Arruda de.

O uso do diário reflexivo na formação inicial do professor de língua inglesa [manuscrito] : um estudo a partir da experiência de ensino junto a refugiados na Jordânia (Oriente Médio) / Filipe Arruda de Castro. - 2022.

44 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira , Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."

1. Linguística aplicada. 2. Formação inicial de professores.
3. Diário reflexivo. I. Título

21. ed. CDD 420

FILIPE ARRUDA DE CASTRO

O USO DO DIÁRIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO JUNTO
A REFUGIADOS NA JORDÂNIA (ORIENTE MÉDIO)

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento de Letras e
Artes da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovado em: 02/12/2022.

Média: 10,0

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira

Prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Thiago Rodrigo Fernandes

Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos (Examinador)
Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)

Celso José de Lima Júnior

Prof. Ms. Celso José de Lima Júnior (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho aos 100 milhões de refugiados no mundo – dados de 2022 - pela resiliência e por permitir que nós, professores, por meio da língua(gem) apresentemos-lhes caminhos para efetivação dessa resiliência.

“Não maltratem os estrangeiros que vivem na terra de vocês. Eles devem ser tratados como se fossem israelitas; amem os estrangeiros, pois vocês foram estrangeiros no Egito e devem amá-los como vocês amam a vocês mesmos. Eu sou o Senhor, o Deus de vocês.”
(Levítico 19, 33.34 – Bíblia Bilíngue NTLH)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Consequências do reconhecimento da LA como um campo de investigação no mundo real	14
Figura 2 –	Linha do Tempo da LA no Brasil	15
Figura 3 –	Impactos do Diário Reflexivo	26
Figura 4 -	Funções do Diário na Atualidade	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
Appl. Linguist.	Applied Linguistics
DR	Diário Reflexivo
EL	English Language
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
RJ	Reflective Journal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PERCURSO TEÓRICO	13
2.1	A caminhada da Linguística Aplicada na contemporaneidade	13
2.2	Inclusão social de refugiados em contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa	17
2.3	O professor reflexivo	19
2.4	Crenças sobre o agir docente	21
3	PERCURSO METODOLÓGICO	22
3.1	Tipologia da pesquisa	22
3.2	A experiência no A'ylah Center	24
3.3	O professor pesquisador	25
3.4	O diário reflexivo na formação docente	26
4	ANÁLISE DE DADOS	29
4.1	As intenções: <i>buscarei ser humanizador e humanizado cada vez mais</i>	29
4.2	Os desafios/conflitos: <i>é muito desafiador ensinar não dominando a língua árabe</i>	31
4.3	Os indícios de resignificação: <i>as atividades ou conteúdos propostos precisam levar mais tempo</i>	35
5	REFLEXÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	38
	APÊNDICE – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	42

O USO DO DIÁRIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO JUNTO A REFUGIADOS NA JORDÂNIA (ORIENTE MÉDIO)

THE USE OF REFLECTIVE JOURNAL IN THE INITIAL ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A STUDY OF THE TEACHING EXPERIENCE WITH REFUGEES IN JORDAN (MIDDLE EAST)

Filipe Arruda de Castro¹

RESUMO

Desde o início da história da humanidade, pessoas são forçadas a abandonarem sua origem por temores de perseguição étnico-raciais, religiosas, guerras e violação de direitos humanos. Estes temores são compreendidos na modernidade e contemporaneidade por "períodos vermelhos", ou seja, momentos que marcam muita instabilidade social de esfera global, nos quais emergem sujeitos sócio-históricos em estado mais grave de violação dos Direitos Humanos: os refugiados (ACNUR, 2020). Este grupo social e questões que os cercam oportunizam um cenário de estudo por meio da linguagem, ancorada na perspectiva da Linguística Aplicada (LA) INdisciplinar como uma ciência social (MOITA LOPES, 2006b) que dialoga com os questionamentos contemporâneos. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da escrita de diários reflexivos (DRs) sobre uma experiência de ensino de inglês para refugiados na Jordânia (Oriente Médio) no meu agir como professor em formação inicial. Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos: (i) identificar os conteúdos temáticos mais relevantes descritos no meu DR; (ii) verificar de que forma os temas identificados revelam a minha postura reflexiva e inclusiva; e (iii) demonstrar os indícios de resignificação vivenciadas sobre o agir docente. Como suporte teórico, faço uso das contribuições de Richards e Rodgers (2001), Moita Lopes (2006a; 2006b), Mota (2010), dentre outros, para refletir sobre a caminhada da LA na contemporaneidade; Hariri (2018), Alefsha e Al-Jamal (2019), ACNUR (2020), para compreender a inclusão social de refugiados em contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI); Perrenoud (2002) e Freire (2007), para contemplar as questões relacionadas à postura reflexiva dos professores; e Pajares (1992), Barcelos (2004; 2006) e Villani (2008), para abordar a discussão referente a crenças sobre o agir docente. Quanto ao percurso metodológico, a presente pesquisa é classificada como um estudo de caso de natureza documental e de abordagem qualitativa, na qual analiso o meu o DR enquanto professor pesquisador, vivenciando um intercâmbio social-voluntário no Oriente Médio. Ressalto que a análise realizada considera os conteúdos temáticos, por meio de uma análise linguístico-discursiva de sete entradas dos cinco DRs escritos apenas no primeiro mês da vivência com alunos e gestores do *A'ylah Center*, cujas aulas de Língua Inglesa eram ministradas na modalidade presencial. Diante do exposto, foi possível concluir que a principal contribuição da escrita de DRs sobre a minha experiência de ensino de inglês para refugiados na Jordânia no meu agir como professor em formação inicial foi me possibilitar mobilizar uma postura reflexiva e inclusiva diante das escolhas pedagógicas utilizadas naquele contexto de ensino. Pude perceber que, a cada registro, desde as intenções sobre como agir, os desafios

¹ Licenciando em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. Professor de Inglês da Rede Municipal de Itapissuma. Professor de Português para Estrangeiros do Núcleo de Línguas, UEPB - Campus I, e membro do Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas Estrangeiras (GEFDLE/UEPB/CNPq).

vivenciados e os indícios de ressignificação, me senti convocado e socialmente comprometido a agir em prol de um aprendizado significativo para os meus alunos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Diário Reflexivo. Formação Inicial de Professores. Refugiados.

ABSTRACT

Since the beginning of human history, people are forced to abandon their origin due to fear of ethnic-racial, religious persecution, wars and violation of human rights. These well-founded fears are understood in the modernity and contemporaneity as "red periods", in other words, moments which mark much social instability of the global sphere, in which socio-historical subjects emerge in a more serious state of violation of human rights: refugees (UNHCR, 2020). This social group and issues that surround them, boost a study scenario through the language, anchored in the perspective of INdisciplinar Applied Linguistics (Appl. Linguist.) as a social science (MOITA LOPES, 2006b) which dialogues with contemporary questions. Therefore, the present research has as general objective to analyze the contributions of an English Language (EL) teaching experience for two male groups of refugee students, one composed of adults (Sudanese) and the other of adolescents (Syrians) asylum seekers in Jordan (Middle East), considering my actions of a teacher in initial training. Consequently, the following specific objectives were established: (i) to identify the most relevant thematic contents described in my reflective journals; (ii) to verify how the identified themes reveal my reflective and inclusive posture; and (iii) to demonstrate evidence of the resignifications about the teaching action I have experienced. As theoretical support, I make use of the contributions of Richards and Rodgers (2001), Moita Lopes (2006a; 2006b), Mota (2010), among others, to reflect on the Appl. Linguist.'s journey in contemporaneity; Hariri (2018), Alefsha and Al-Jamal (2019), and UNHCR (2020), to understand the social inclusion of refugees in the context of teaching-learning of EL; Perrenoud (2002) and Freire (2007) to contemplate the issues related to teachers' reflexive posture; and Pajares (1992), Barcelos (2004; 2006) and Villani (2008) to address the discussion regarding beliefs about teaching action. Regarding the methodological path, this research is classified as a case study of documentary nature and qualitative approach, in which I analyze my Reflective Journal (RJ) as a research teacher, experiencing a social-voluntary exchange program in the Middle East. I emphasize that the analysis considers thematic contents, through linguistic-discursive analysis of the RJs, written only in the first month of the experience with students and manager of the A'yilah Center, whose English classes were taught in face-to-face modality. Thus, it was possible to conclude that the main contribution of writing RJs on my experience of teaching English to refugees in Jordan in my role as a teacher in initial training was to enable me to mobilize a reflective and inclusive posture in the face of the pedagogical choices used in that teaching context. I could realize that, with each record, from the intentions on how to act, the challenges experienced and the signs of resignification, I felt called and socially committed to act for meaningful learning to my students.

Keywords: Applied Linguistics. Reflective Journal. Initial Teachers' Education. Refugees.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da história da humanidade, dados comprovam que pessoas são forçadas a abandonarem sua origem “devido a fundados temores de perseguição atrelados às questões de raça, religião, nacionalidade, política, pertencimento a um grupo social, conflitos armados, assim como por grave e generalizada violação de direitos” (ACNUR, 2020, p. 8). Estes fundados temores são compreendidos na modernidade e contemporaneidade por “períodos vermelhos”, ou seja, momentos que marcam muita instabilidade social de esfera global, nos quais emergem sujeitos sócio-históricos em estado mais grave de violação dos Direitos Humanos: os refugiados (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR, 2020).

Conforme consta na cartilha institucional final elaborada pelo ACNUR (2020, p. 2), “todos os anos, ao redor do mundo, milhões de refugiados e um número ainda maior de pessoas deslocadas dentro de seus próprios países são forçados a abandonar suas casas, empregos, familiares e amigos, entre outros, para preservar sua vida e garantir seus direitos”. Os documentos apontam que 70 milhões de pessoas são forçadas a deixar o seu país de origem ao redor do mundo, dentre elas, mais de 25 milhões em território internacional, todas devidamente registradas (ACNUR, 2020, p. 2-5).

Neste sentido, fica evidente que as pessoas em situação de refúgio necessitam ser contempladas por políticas públicas mais ativas no processo de acolhimento, como também de permissão e de configuração atitudinal da narrativa em torno da vida em fuga. Diante disso, o presente estudo reflexivamente relata minha experiência enquanto professor em formação inicial, no ensino de Língua Inglesa (LI), para dois grupos masculinos de refugiados, sendo um composto por adultos e o outro por adolescentes asilados na Jordânia, no Oriente Médio. Ressalto que, profissionalmente, incluo-me numa perspectiva de educação crítico-reflexiva e inclusiva, na qual, por meio desta pesquisa, busco contribuir com a ampliação da discussão acerca da pessoa em situação de refúgio por curto, médio e longo prazo. Além disso, visio oportunizar quebra de preconceitos por parte da comunidade política, educacional, acadêmica e civil, possibilitando, assim, um olhar mais humanizado diante dessa questão.

Considerando esse contexto que oportuniza um estudo, busquei fazê-lo por meio de uma perspectiva de linguagem ancorada na Linguística Aplicada (doravante LA) INdisciplinar como uma ciência social (MOITA LOPES, 2006b), que se preocupa em compreender a língua por meio do uso em práticas sociais. Assim, busquei validar essas reflexões a partir do seguinte questionamento: de que forma o uso do instrumento Diário Reflexivo (DR) contribui para a formação inicial de professores (as) de LI, nesta feita em situação de intercâmbio social-voluntário junto a refugiados na Jordânia (Oriente Médio)?

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da escrita de DRs sobre uma experiência de ensino de inglês para refugiados na Jordânia (Oriente Médio) no meu agir como professor em formação inicial. Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos: (i) identificar os conteúdos temáticos mais relevantes descritos no meu Diário Reflexivo (DR); (ii) verificar de que forma os temas identificados revelam a minha postura reflexiva e inclusiva; e (iii) demonstrar os indícios de resignificação vivenciadas sobre o agir docente.

Portanto, o presente trabalho está organizado nas seguintes seções: percurso teórico, na qual reflito acerca da caminhada da LA na contemporaneidade, a inclusão social de refugiados em contexto de ensino-aprendizagem de LI, bem como sobre a postura do professor reflexivo e sobre as crenças quanto ao agir docente; percurso metodológico, na qual apresento uma pesquisa de abordagem qualitativa, tipo estudo de caso documental por ter como *corpus* o meu DR como professor pesquisador relatando a experiência de ensino no *A'ylah Center*; análise de dados, na qual interpreto o *corpus* deste estudo considerando meus

objetivos em consonância com as contribuições dos teóricos selecionados; e, por fim, as reflexões finais, na qual discorro sobre os resultados encontrados.

2 PERCURSO TEÓRICO

Nesta seção, abordo algumas reflexões importantes para a teorização da minha pesquisa, iniciando por uma caminhada da LA na contemporaneidade, por seguinte, trato da inclusão social de refugiados em contexto de ensino-aprendizagem de LI, contemplando as discussões sobre o professor reflexivo e, por fim, discorro sobre as crenças quanto ao agir docente.

2.1 A caminhada da Linguística Aplicada na contemporaneidade

A LA é uma ciência que teve seu início por volta de 1940 (período da Segunda Guerra Mundial), quando os métodos de ensino-aprendizagem de línguas começaram a ser desenvolvidos por meio de interesses materiais nesse ensino. Durante esse período – e talvez bem antes dele – a busca por uma comunicação mais produtiva e as formas de como se fazer isso, principalmente, no que compete ao ensino das línguas estrangeiras, sempre foi um desejo dos estudiosos da língua(gem), contudo o tempo requereu a necessidade de embasamento científico ou maturidade, questão imprescindível que consolidaria a LA como uma ciência mais à frente.

Para compreendermos a caminhada da LA, trago inicialmente Richards e Rodgers (2001), ao contemplarem o contexto de metodologias de ensino de línguas estrangeiras (área de principal interesse da LA naquela época), discorrem sobre o impacto significativo dos Estados Unidos nessa área, objetivando a eficácia na comunicação com aliados e inimigos durante a Segunda Guerra, conforme retratado no trecho abaixo:

Para suprir o governo dos EUA com pessoal que fosse fluente em alemão, francês, italiano, chinês, japonês, malaio, e outras línguas, e que pudessem trabalhar como intérpretes, assistentes na sala de tradução, e tradutores, foi necessário criar um programa especial de formação linguística. O governo encomendou às universidades americanas o desenvolvimento de programas de línguas estrangeiras para militares. Portanto, o Programa de Treinamento Especializado do Exército foi estabelecido em 1942. Cinquenta e cinco universidades americanas estavam envolvidas no programa no início de 1943. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 50 - tradução nossa²)

Esse impacto atraiu muita atenção da mídia e da comunidade acadêmica, gerando o envolvimento de muitos linguistas renomados, contudo, como os Estados Unidos foram adquirindo fortalecimento para ser potência mundial, o principal interesse da comunidade acadêmica focalizou no ensino de inglês como língua estrangeira. Os autores apontam ainda que várias universidades estadunidenses colaboraram no desenvolvimento de cursos e de materiais pedagógicos voltados para o ensino de LI, evidenciando, por meio do envolvimento dessas, a teoria linguística em vigor na época para o ensino de línguas, que era o Estruturalismo, bem como a noção de que LA era equivalente à aplicação da Linguística.

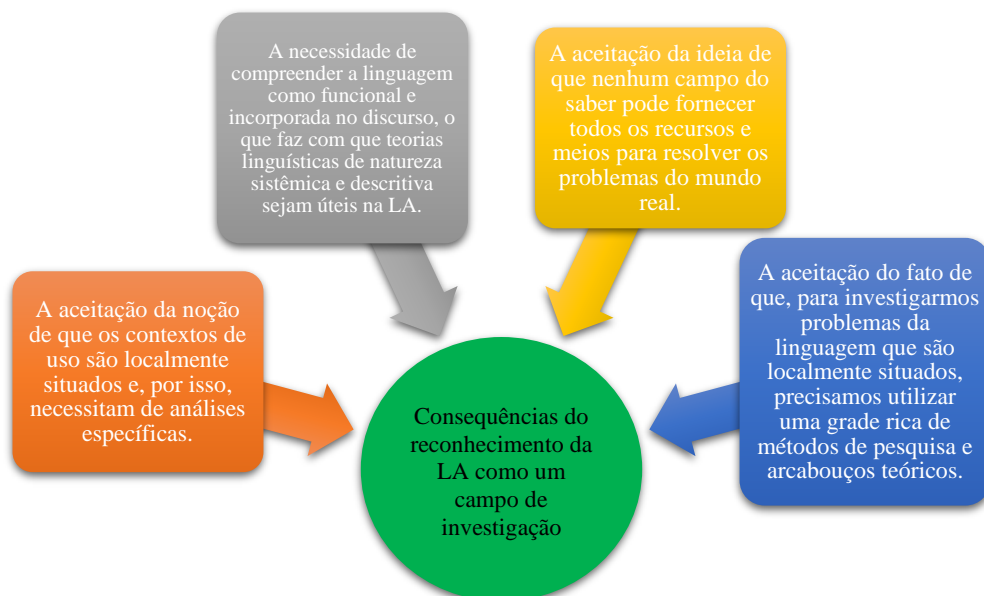
² *To supply the U.S. government with personnel who were fluent in German, French, Italian, Chinese, Japanese, Malay, and other languages, and who could work as interpreters, code-room assistants, and translators, it was necessary to set up a special language training program. The government commissioned American universities to develop foreign language programs for military personnel. Thus the Army Specialized Training Program (ASTP) was established in 1942. Fifty-five American universities were involved in the program by the beginning of 1943. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 50)*

Nos anos 50 e 60, a LA teve a sua compreensão como aplicação da Linguística ainda muito presente, entretanto, mostrando caminhos de expansão incluindo teorias linguísticas funcionais e aplicadas às questões de ensino de língua materna. Um importante marco nessa fase da LA foi a criação do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgh em 1957, o qual Moita Lopes (2006a) aponta ser o lugar de onde provavelmente saíram os três maiores linguistas aplicados, a saber: Pit Corder, Widdowson e Davies, cujas contribuições são relevantes até os dias de hoje.

Nas décadas de 70 e 80, foram constituídos verdadeiros compêndios de como fazer LA, dentre os quais Corder (1973) se destacou como linguista por defender que “a elaboração de programas e materiais de ensino de línguas que o linguista aplicado tem que fazer devem ser guiadas pela ‘nossa compreensão atual da natureza da linguagem’”; em sua obra, o estudioso trata “de teorização linguística, focaliza a aplicação ao ensino e aponta a descrição linguística como aplicação primária de teoria linguística, bem como as técnicas para fazer LA ao ensino de línguas”, construindo assim, uma LA como uma área mais cientificamente balizada (CORDER, 1973, p. 12 *apud* MOITA LOPES, 2006a, p. 14).

Ressalto que os anos 80 marcaram também a negativa na perspectiva da LA como aplicação da Linguística, considerando que ela se ocuparia de fenômenos de uso da linguagem em contextos situados, ou seja, fenômenos que extrapolam o ensino de LE, consolidando sua dialógica plural à linguagem. Na Figura 1, a seguir, exemplifico quatro consequências do reconhecimento da LA como um campo de investigação, tratado por Grabe (2002, p. 4 *apud* MOTA, 2010, p. 7):

Figura 1 – Consequências do reconhecimento da LA como um campo de investigação no mundo real



Fonte: Elaborada pelo autor sobre a LA na década de 80 com base em Grabe, 2002, p. 4 (*apud* MOTA, 2010, p. 7)

Diante do exposto, percebo a indicação da necessidade de que outros campos teóricos sejam – como são - incorporados à pesquisa em LA, quais sejam: a psicologia, a educação, a antropologia, a sociologia, a ciência política, as políticas e administração públicas e, mais recentemente, a neurobiologia da linguagem. Para Moita Lopes (2009, p. 17 *apud* MOTA, 2010, p. 8), na LA “houve uma reconceptualização da área como um campo de saber motivado por questões de linguagem do mundo real” em suas investigações.

Na década de 90, a LA foi encontrando novos e mais amplos espaços que a permitem mais e mais consolidação como expressado anteriormente. Grabe (2002 *apud* MOTA, 2010) identifica pelo menos sete áreas relacionadas, a saber: (i) a subárea de ensino de línguas (mais pesquisada) e duas outras relacionadas à aquisição de línguas e à formação de professores; (ii) os estudos críticos, que incluem o desenvolvimento de trabalhos sobre a consciência crítica, pedagogia crítica, direitos dos aprendizes, práticas críticas de avaliação e ética na avaliação do desempenho linguístico e no próprio ensino de línguas; (iii) os usos da linguagem em contextos acadêmicos, disciplinares, profissionais e ocupacionais, os quais mantêm relação com (iv) a descrição e análise da linguagem em uso em situações localizadas reais com ênfase na criação de corpora, na variação de registro e nos gêneros textuais; (v) os fenômenos do bilinguismo e multilinguismo, no contexto escolar, familiar, comunitário e trabalhista, e em todos os níveis: local, regional, nacional, considerando o estudo das implicações políticas desses dois fenômenos; (vi) os estudos na área de testagem e avaliação do desempenho linguístico-comunicativo; e (vii) a investigação do papel desse campo e dos profissionais da área como mediadores entre a teoria e a prática.

Essa constatação também demanda uma reflexão quanto: (i) à posição da LA como um campo do saber acadêmico frente aos outros campos; (ii) ao que consiste um “problema de uso da linguagem no mundo real”; e (iii) à formação do linguista aplicado, entre outras questões de identidade da área. Essas abrangências demarcam os progressos e a expansão da LA, principalmente, no cenário internacional, no tocante à LI (*apud* MOTA, 2010, p. 9).

Em sintonia com esses passos dados, aqui no Brasil, estudiosos como Cavalcanti (2004) e Menezes, Silva e Gomes (2009) apresentam em seus postulados o desenvolvimento da LA considerando também os anos 2000, período no qual é possível verificar que a LA consegue se estabelecer como linha de pesquisa em vários programas de Pós-Graduação, sendo visível o aumento de produção na área de estudos da tradução, educação bilíngue, gênero, novas tecnologias, discurso e identidade. Cavalcanti (2004, p. 25) trata “a consolidação da LA como área de conhecimento e produção intelectual, reconhecida através de publicações e eventos específicos e do financiamento da pesquisa por agências como CAPES e CNPq”. A seguir, a Figura 2 representa a caminhada da LA no Brasil:

Figura 2 - Linha do Tempo da LA no Brasil

ANOS 70	ANOS 80	ANOS 90	ANOS 2000
Primeiros momentos da LA no Brasil, foco na análise contrastiva;	Foco na leitura;	<p>1 – Consolidação da subárea de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com visível descompasso da subárea de ensino-aprendizagem de língua materna;</p> <p>2 – Ensino-aprendizagem de língua materna através da ênfase em estudos na área de letramento, produção escrita e formação de professores;</p> <p>3 – Intensificação da produção intelectual na área de estudos da tradução, educação bilíngue, gênero, novas tecnologias, discurso e identidade;</p> <p>4 – Consolidação da LA como área de conhecimento e produção intelectual, reconhecida por meio das publicações e eventos específicos e do financiamento da pesquisa por agências como CAPES e CNPq.</p>	<p>Análise do Discurso;</p> <p>Metodologias de ensino de línguas estrangeiras e formação de professores;</p> <p>Aquisição de Segunda Língua;</p> <p>Tradução e Interpretação;</p> <p>Tecnologia Educacional e Aprendizagem de Línguas;</p> <p>Letramento;</p> <p>Linguagem e Gênero;</p> <p>Educação em Língua Materna;</p> <p>Lexicografia;</p> <p>Autonomia do Aprendiz e Aprendizagem de Língua.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor sobre a expansão da LA - Mapa de desenvolvimento da LA no Brasil (*apud* MOTA, 2010, p. 10-11)

Todo esse desenvolvimento descrito na Figura 2 teve incorporado a seu tempo e necessidade distintos arcabouços teóricos, tais como: o sociointeracionismo, a teoria Bakhtiniana, a análise do discurso de linha francesa, a análise crítica do discurso, a teoria foucaultiana, as teorias de aquisição da linguagem, os conceitos de gêneros textuais, a semântica argumentativa/enunciação, os estudos descritivos da tradução na visão de Toury e o cognitivismo. Segundo Mota (2010), todas essas teorias consistem em um privilégio ao estudo de caso como metodologia de pesquisa.

Portanto, tendo a LA caminhado bastante ao longo dos anos, tanto numa perspectiva internacional quanto nacional, para finalizar minhas considerações sobre esse

tema, centralizo-me nos apontamentos de Moita Lopes, que muito dialogam com meus objetivos nesta pesquisa, me permitindo enxergar uma reformulação da LA, distanciando-a da centralidade no ensino e aprendizagem de línguas, mostrando sua multiface, como “uma LA INdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006a). Para o autor, não há um caminho único ou principal a ser seguido, posto que a LA objetiva, sobretudo, apontar que muitas problemáticas que estavam no seu campo de estudo “mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir”. Portanto, concebe-se a (re)configuração da linguagem a um “elemento crucial”, deixando de lado o *conteudismo* no processo de aprendizagem de uma língua (MOITA LOPES, 2006a, p. 19).

Para Moita Lopes (2006b, p. 96), “o campo da LA está localizado nas ciências sociais”, então, lhe “parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizem o social, o político e a história” para que, assim sendo, a mesma possa falar à vida contemporânea.

Moita Lopes (2006b) considera que no final do século XX e no início do século XXI, as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas deram início a um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, chegando à LA e desconstruindo conceitos estabelecidos, fazendo-a avançar no tempo e no espaço, para assim trabalhar ativamente no meio social, permitindo a escuta de vozes que sempre foram colocadas de lado, rompendo com a hegemonia. Em outras palavras, a LA, se torna uma ciência social e pós-moderna, que enfrenta desafios se aproximando do povo, do seu objeto de pesquisa, do indivíduo; ato que estabelece o vínculo entre teoria e prática (BARROS; CAMARGO, 2012; MOITA LOPES, 2006b).

Moita Lopes (2006b, p. 101) aponta ainda que

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que a teoria e a prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

Diante dessa compreensão, entendo que a língua(gem), que é o instrumento de ancoragem da LA que fala à vida contemporânea, me permite investigar, ouvir uma voz marginalizada (a minha), problematizar, bem como mergulhar em um mundo social real (a inclusão social de pessoas refugiadas por meio do ensino de LI) e que trabalha de perto com seu objeto de pesquisa (o indivíduo pesquisador), evidenciando sua configuração reflexiva e inclusiva marcada por outras vozes e corpos do contexto no qual está inserido.

Nesse sentido, ao contemplar a necessidade de ouvirmos vozes marginalizadas, dedico a próxima reflexão teórica à questão da inclusão social de refugiados em contexto de ensino-aprendizagem de LI.

2.2 Inclusão social de refugiados em contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Para tratar da inclusão social de refugiados, compreendo como necessário apresentar um esclarecimento epistemológico emergente quanto à etimologia da palavra “refugiado” e a quem, de fato, ela se refere. Assim, trago a classificação do ACNUR ao esclarecer que neste grupo estão as pessoas que:

Estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. (ACNUR, 2020, p. 2)

Diante disso, entendo que os refugiados são sujeitos sociais circunscritos em condições de extrema vulnerabilidade que ultrapassam a cognição humana. Desse modo, ao me debruçar sobre a temática do refúgio e considerando o relato da experiência que será melhor esclarecida adiante, infiro que essa delicada condição acarreta, pelo menos, três desafios, a saber: (1) forçada “saída identitária” (o deslocamento cultural); (2) desistência epistêmica ou abolição da história do ser; e (3) comunicação (uso de uma língua).

Como forma evitar que esses fatores sejam normalizados, começo explicando a forçada “saída identitária”, o fator por meio do qual o refugiado “perde” sua identidade enquanto sujeito pertencente a outra cultura, língua, etc. quando obrigatoriamente muda-se da sua zona de pertencimento, seu país, sua comunidade para um novo ambiente totalmente estranho. Nesse cenário, é possível constatar que na “privação de necessidades básicas como comida, abrigo, vestimenta, educação e medicamentos” outros novos desafios surgem para esse grupo, na sociedade que o acolhe (ALEFESHA; AL-JAMAL, 2019, p. 117).

Quanto ao segundo ponto, a desistência epistêmica ou a abolição da história do sujeito refugiado, partindo da premissa do ACNUR (2020), a pessoa em situação de refúgio sofre violações generalizadas, portanto a episteme desse sujeito está destruída, principalmente, quando o refugiado vem de contexto de guerra civil. Sobre a abolição da história, trago como exemplo, a morte física de muitos nas travessias marítimas – uma das muitas rotas de fuga, que representa uma experiência traumática de muitos refugiados e que ceifam vidas -, conforme apontam os dados do relatório *Jornadas Desesperadas* (2018) abaixo:

Ao longo de 2018, houve mudanças significativas no padrão de rotas tomadas por refugiados e migrantes que se dirigiam para a Europa. [...] Embora as chegadas tenham caído significativamente em comparação com o grande número de pessoas que chegaram à Itália todos os anos entre 2014-2017 ou à Grécia em 2015, as viagens foram mais perigosas do que nunca. Estima-se que 2.275 pessoas morreram no Mediterrâneo em 2018 – uma média de seis mortes por dia. (DESPERATE JOURNEYS, 2018 – tradução nossa³)

Diante do exposto, sou conduzido a perceber a importância da adoção de políticas públicas mais ativas, configuradas na esfera mundial que não se engessem em normativas governamentais de um estado federativo, mesmo que os agentes se apresentem conscientes dos avanços da Organização Internacional para as Migrações (OIM). Considero ainda necessária a adoção de um olhar mais humano com o objetivo de preservar a vida desse sujeito, afinal somos todos um só, somos seres humanos. Para corroborar com esse argumento, trago Arantes, Deusdará e Brenner (2016, p. 1199) ao apontarem que: “[...] a ausência de políticas de acolhimento e bem-estar social, previstas pelos fóruns internacionais, conduz grupos de refugiados a condições precárias de inserção na vida social”.

Por fim, como terceiro ponto, tomo a comunicação, ou seja, o uso da língua como ponto chave nessa árdua jornada de resiliência da pessoa em situação de refúgio e que, atrelada às limitações financeiras⁴, refletem no processo de ensino-aprendizagem, ocasionando a “incompletude” da aprendizagem do sujeito refugiado quando não são

³ *Throughout 2018, there were significant changes to the pattern of routes taken by refugees and migrants heading for Europe. [...] Although arrivals were markedly down compared to the large numbers who reached Italy each year between 2014-2017 or Greece in 2015, the journeys were as dangerous as ever. An estimated 2,275 people perished in the Mediterranean in 2018 – an average of six deaths every day. (DESPERATE JOURNEYS, 2018)*

⁴ Sem recursos financeiros ou por terem que priorizar outras demandas que implicam na sua sobrevivência e dos seus, os refugiados, por vezes, não apresentam condições para continuarem os estudos no país de acolhimento, salvo algumas exceções.

oferecidos meios para a sua aprendizagem na terra de acolhida (EVANS; FITZGERALD, 2017 *apud* ALEFESHA; AL-JAMAL, 2019).

Para melhor refletirmos, trago Steel (2017, p. 42 *apud* HARIRI, 2018, p. 3), que ao tratar da importância do ensino de língua, corrobora ao argumentar que “se é ensinada uma língua ou cultura ao grupo social refugiados, seu restabelecimento poderia ser menos problemático e menos custoso ao país de acolhimento onde eles estão estabelecidos”. Nesse sentido, fica destacado novamente o papel da língua na promoção do acolhimento e da inclusão dos seus aprendizes.

Ademais, Schlatter e Garcez (2009), Judd, Tan e Walberg (2001 *apud* BULLA; SILVA; LUCENA; SILVA, 2017, n.p), tratando sobre as línguas adicionais, as enxergam como novas possibilidades (proporcionadas pela língua) à vida do aluno, ou seja, ela se (re)configura numa ferramenta de “participação e intervenção no mundo” do sujeito falante/usuário desta e, nesta pesquisa, do sujeito refugiado.

Hariri (2018), Alefsha e Al-Jamal (2019), a partir da observação de refugiados sírios, tanto nos USA quanto na Jordânia, reconhecem a necessidade do ensino de LI, seja como segunda língua ou como LE, por gerar equidade entre os falantes/usuários da LI. O entendimento é que em diversos âmbitos da vida do refugiado, essa língua é o fator chave para uma ascensão e resiliência deste grupo social, tendo em vista que as oportunidades de emprego, educação, cultura, etc. necessitam da comunicação inteligível entres os atores, a cada novo espaço alcançado.

Portanto, reforço que, ancorado na LA que quer falar à vida contemporânea, encontro um meio de fazer essa política pública e inclusiva ao ensinar inglês para alunos refugiados. Entendo que essa prática se mostra eficaz ao reforçar a compreensão da linguagem eclética, sendo olhada de forma singular em cada área do saber (antropologia, sociologia, filosofia, no próprio ensino de línguas, etc). Além disso, essa prática evidencia a compreensão de uma LA INdisciplinar, que amplia horizontes e quebra paradigmas ao ouvir as vozes daqueles que normalmente não são ouvidos, investigando a linguagem de forma aberta e sem preconceito (BARROS; CAMARGO, 2012).

Desse modo, infiro que o processo de inclusão social⁵ da pessoa refugiada se dá antes de tudo por meio da linguagem e, neste estudo, por meio do ensino-aprendizagem de LI, não como forma de subalternização, mas como meio de lhe possibilitar a (re)construção da sua dignidade humana e o encontro de pontes de interação entre a pessoa refugiada e as pessoas com as quais se relaciona na nova terra de acolhimento.

A seguir, reflito sobre o professor reflexivo por considerar inevitável que um contexto que se pretende inclusivo considere ou dialogue com estudos da/na reflexão docente.

2.3 O professor reflexivo

“[...] educação é movimento, é ensinar e aprender. Mas é principalmente apreender a relação constante entre teoria e prática. Educação é descoberta, é busca de caminhos, pois nunca há um só, mas sim um específico para cada indivíduo” (DOWBOR, 2008, p.11)

Desse modo, para fazer essa busca de caminhos descrita na epígrafe, os termos reflexão⁶ e reflexivo⁷ norteiam o movimento de ensinar e aprender, assim como a escrita desta

⁵ Reitero que a inclusão social, neste estudo, está para o processo de incluir os excluídos da terra.

⁶“reflexão”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/reflex%C3%A3o>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

⁷“reflexivo”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/reflexivo> . Acesso em: 21 de maio de 2021.

subseção. Com base nessas palavras, trago suas definições, de acordo com o dicionário *online* Priberam, no qual reflexão, do latim tardio “*reflexio - onis*, volta, regresso”, é um substantivo feminino compreendido como “prudência, meditação, objeção”; já, reflexivo, do latim medieval “*reflexivus - a - um*”, é a adjetivação do sujeito “que medita, que pensa maduramente”. Em outras palavras, ser um professor reflexivo é ser alguém que medita prudentemente/maduramente seu agir, que pensa e repensa seus atos, explicitando o movimento da educação, que é ensinar-aprender e aprender-ensinar.

Carvalho e Luppi (DOWBOR, 2008), introduzindo suas ideias na apresentação do livro, tratam bem desse movimento de meditar prudentemente/maduramente quando motivadas a analisar e escrever sobre Fátima Freire Dowbor⁸. As autoras apontam a “marca no corpo⁹” deixada, resultado das teorias e práticas, que escreveram a lida da professora Fátima nela/sobre ela mesma. A confissão da professora é a seguinte: “vivi em oito países diferentes, tenho cinco línguas no corpo¹⁰[...]” (DOWBOR, 2008, p. 21). Com essa confissão, a autora legítima, então, a descoberta, a busca de caminhos e a apreensão do dinamismo, ou melhor dizendo, a metamorfose causada pela educação (aprendizagem).

Ademais, as práticas da professora Fátima em diferentes espaços lhe imprimiram atos novos e ressignificáveis. Ou seja, percebo que as impressões dos atos novos e ressignificáveis no corpo da professora Fátima, vividos durante as experiências diferentes e singulares, corroboraram para a evidenciação da epistemologia do seu ser reflexivo, e no caso desta pesquisa, um ser professor reflexivo.

Freire (2007), tratando sobre a importância da reflexão crítica da prática no ato de ensinar, reafirma o entendimento sobre o profissional de/com postura reflexiva, ou melhor, de construção reflexiva, quando trata que tal (trans)formação é advento de uma autocrítica, autoavaliação do agora e da continuação desse. Para o autor:

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2007, p. 14)

Nesse sentido, o pensamento freireano assume uma preocup(ação) na formação permanente de professores, esta do campo epistemológico da prática, nascida no ato de “curiosar” (DOWBOR, 2008, p. 26), de permitir o emocional ser evidenciado, este que parta das inquietações sociais que cercam os atores desse campo - no meu caso, o ser professor, ou o ser professor reflexivo -, disponibilizando, de certa forma, mudanças de postura (FREIRE, 2007).

Sendo assim, essa prática provoca um afastamento do ensino “*jug and mug*” (jarro e caneca), no qual o conhecimento é depositado em um recipiente vazio, ou seja, uma educação bancária, na qual os seus atores não refletem sob as marcas do fazer e aprender que são deixadas em seus corpos (SCRIVENER, 1994 *apud* NASCIMENTO; BRANCO, 2013).

Perrenoud (2002) trata a identidade do ser reflexivo, principalmente na docência, e apresenta dois processos mentais de entendimento acerca do tema supracitado. O primeiro é “refletir na ação”, que representa a reflexão realizada no ato da ação, o que proporciona uma

⁸ Filha do Patrono da Educação brasileira, Paulo Freire. É Pedagoga pela PUC-SP. Coursou Filosofia, Línguas Romanas, Psicopedagogia em universidades europeias. Lecionou no continente africano. Coordenou o Programa Crer para Ver na Fundação Abrinq. Membro do Instituto Paulo Freire.

⁹ A marca no corpo se configura por meio das vivências de diferentes línguas, culturas, grupos sociais, prescrições, etc. por parte do ator e coparticipantes do ato (des)construtor. A educação é esse ato.

¹⁰ Marca de sua trajetória docente transcultural.

ampla aproximação do professor com o problema ou necessidade apresentada. A reflexão durante a ação permite ao professor compreender criticamente o processo que naquele momento permeia o que está acontecendo no calor da ação (PERRENOUD, 2002, p. 31).

O segundo processo mental é o de "refletir sobre a ação", que, por sua vez, apresenta um sentido retrospectivo, uma vez que provoca no professor, uma análise da ação desenvolvida, procurando despertar nele uma melhor compreensão a fim de que, caso a ação se repita, o professor já tenha consciência do que seria necessário fazer, ou como agir. Portanto, a reflexão precisa ser vista longe do calor da ação, seja ela “*retrospectiva* ou *prospectiva*”. Retrospectiva com objetivo funcional de balancear, compreender os acertos ou não acertos e preparar o profissional para a repetição da ação. Prospectiva, seja o planejamento de uma atividade e/ou antecipação de um acontecimento ou de um problema novo (PERRENOUD, 2002, p. 32).

Considerando que a postura reflexiva tem relação com as crenças do professor sobre o seu ofício, faço agora um convite para refletirmos a respeito de algumas crenças quanto ao agir docente.

2.4 Crenças sobre o agir docente

“[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (DEWEY, 1933, p. 6 apud BARCELOS, 2004, p. 129)

Construída a reflexão sobre o profissional-professor com postura reflexiva, passo a tratar de outra temática que está entrelaçada no agir do ator desta pesquisa, qual seja, as crenças. Estas que, apesar de muitos anos e de muitas investigações, ainda mostram uma certa complexidade para a sua conceituação, desse modo, diante do meu esforço em investigar a temática e por tê-la experimentado (e por experimentá-la a cada dia no meu fazer docente), trato em apresentar o conceito de crenças conforme Pajares (1992) e Villani (2008), por perceber que dialogam com o vivido por mim nesta pesquisa.

Os referidos autores apontam as crenças como convicções a respeito dos vários assuntos que dizem respeito à educação reveladas na linguagem, nas ações e nos comportamentos do educador em sua prática cotidiana, ou seja, elas contemplam atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, estratégia social, etc. dos professores e alunos no contexto educacional e ensino de línguas (PAJARES, 1992; VILLANI, 2008).

Barcelos afirma que

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Desse modo, entendo que, trazer a investigação de crenças sobre o agir docente como percurso teórico nesta pesquisa se apresenta como um caminho a mais de explicitar uma voz marginalizada [a minha] enquanto professor pesquisador que faz uso de pressupostos de uma LA que fala à contemporaneidade. Embora o conceito de crenças não seja específico da LA, entendo que abrange um carácter “INdisciplinar” ao considerar sua conceituação nos campos da “antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro”, áreas por onde a LA

caminha com facilidade, por ser parte dos estudos das ciências sociais (BARCELOS, 2004, p. 129; MOITA LOPES, 2006b).

Ainda para corroborar com a conceituação de crenças sobre o agir docente, apresento alguns exemplos de crenças comuns sobre o agir docente: (i) se não houver motivação, não há disciplina e não há aprendizagem; (ii) quanto mais recursos (tecnológicos, principalmente), mais eficiente será a aprendizagem; (iii) conhecer o perfil da turma leva o professor a desenvolver um trabalho de melhor qualidade; (iv) a avaliação deveria ser vista como um meio de mostrar ao professor e aos próprios alunos os conteúdos que aprenderam e os conteúdos em que ainda têm dificuldades; (v) necessidade de dominar a língua nativa dos estudantes, em se tratando de professores de línguas estrangeiras lecionando para falantes de línguas estrangeiras; (vi) necessidade de ter curso de formação específico para lecionar um grupo distinto de estudantes, por exemplo, curso de formação de Professores em Educação Especial: pessoas com deficiências dos mais variados tipos.

Adicionado ao exposto, parto para uma reflexão sobre crenças no ensino de LE, no qual Oliveira (2015, p. 34) explica que:

Nesse contexto, deve-se considerar a importância das crenças, a necessidade de conscientização sobre as mesmas e a relevância de um processo contínuo de reflexão, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico de professores e aprendizes de LE.

Infiro, portanto, em sintonia com Gardner (1988 *apud* BARCELOS, 2004, p. 132), que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, “são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender”.

Nesse sentido, Oliveira (2015) alerta que é necessário que o professor esteja consciente ao considerar os vários fatores relacionados ao ensino de línguas, sabendo que eles estão para além das teorias e métodos de ensino, a saber: fatores históricos, sociais, culturais, etc. que precisam ser explicitados por fazerem parte da realidade profissional do professor e influenciar na sua prática, nas tomadas decisões no tocante às suas atividades e abordagens em sala de aula.

Finalizo esta subseção ressaltando que as crenças estão para as questões contextuais, não observando apenas afirmações teóricas a respeito do assunto tratado, “mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação” (BARCELOS, 2004, p. 143) dos atores envolvidos. Ressalto ainda que alguns gêneros textuais como diários, relatos, histórias de vida podem ser instrumentos eficazes para acessar as reflexões relacionadas às crenças, conforme esclarece Barcelos (2006, p. 151) “[as narrativas] constituem-se em um método bastante adequado para investigar crenças”, pois possibilitam que os professores exponham os fatos e contem sua história.

A seguir, apresento o percurso metodológico adotado na realização desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresento inicialmente a tipologia desta pesquisa, por seguinte, discorro sobre o contexto de pesquisa, adicionado a um *brief* sobre o professor pesquisador e, por fim, exponho o diário reflexivo como instrumento utilizado para a geração e análise dos dados desta pesquisa.

3.1 Tipologia da pesquisa

Nesta pesquisa¹¹, adoto uma abordagem qualitativa que trata em trabalhar:

com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Continuando o enquadre tipológico desta pesquisa, ela se ancora no modelo qualitativo, por ele apresentar um campo de investigação “interdisciplinar, transdisciplinar, e, às vezes, contradisciplinar”, assim, apresentando um foco “multiparadigmático” conforme trata Nelson e colaboradores (1994, p. 4 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21). Ou seja, os que caminham¹² por essa abordagem suscitam à aplicação de múltiplos métodos, nos quais possibilitam um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana.

Ademais, a pesquisa qualitativa, apresenta um paradigma interpretativista, da qual meu trabalho busca se tipificar, considerando que “não há como observar o mundo independente se suas práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Portanto, observando que o cenário do uso do DR como instrumento de reflexão e formação docente, usado como norte analítico junto a minha experiência ensino de LI para refugiados, em intercâmbio social-voluntário na Jordânia (Oriente Médio), é construído numa base interpretativista, por esta, interpretar as ações sociais de forma compromissada que encontramos na escrita dos DRs.

Quanto aos procedimentos, classifico como um estudo de caso por apresentar uma entidade bem definida, um professor pesquisador. Conforme tratado por Gil (2007, p.54 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39), este procedimento “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”; ademais, o professor pesquisador “não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele percebe” (GIL, 2007, p. 54 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39) por meio da interpretação linguística dos dados.

Gil (2008, p. 147) evidencia que “em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos”, embora alguns documentos, principalmente de natureza pessoal, sejam criticados quando usados para fins de pesquisas, a exemplo dos diários. O autor (2008, p. 151) esclarece que são justificáveis as alegações, entretanto, faz a ressalva de que “alguns documentos dessa natureza proporcionaram importantes conhecimentos” sobre algo ou alguém e, em defesa, cita o diário de Anne Frank, que relata “as privações de sua família durante a ocupação nazista da Holanda”, ou seja, o diário dela se “constitui importante documento para a análise dos dramas pessoais em tempos de guerra e de perseguição”.

Desse modo, entendo esta pesquisa também como documental, porque apresento uma retrospectiva dialética contendo informações relevantes acerca da experiência pessoal vivida por mim enquanto professor pesquisador, por meio de dados (os DRs) “considerados cientificamente autênticos”, “fontes de primeira mão” que servem na/para “investigação histórica”, “a fim de descrever fatos sociais, estabelecendo suas características e tendências”, bem como “para a realização de estudos exploratórios, com vistas, sobretudo, a estimular a

¹¹ Projeto aprovado pelo do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, comprovado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 54358121.9.0000.5187 e Parecer nº 5.266.564, disponível no site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

¹² Os pesquisadores qualitativos.

compreensão do problema e também para complementar dados obtidos mediante outros procedimentos” (GIL, 2008, p. 151).

Além de documental, é de natureza exploratória, por apresentar uma finalidade de “melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer”. Ou seja, busco tornar conhecido o estudo tal como ele se apresenta, seu significado e contexto. E por se tratar do meu agir enquanto professor em formação inicial, e agir se enquadra também no comportamento. Em outras palavras, a natureza exploratória permite ver a realidade sob a “ótica pessoal de caráter técnico-profissional do pesquisador”; permitindo também o “controle dos efeitos desvirtuadores da percepção do pesquisador”, da qual se dá por meio de uma consciência desse sujeito que pesquisa com base no seu(s) instrumento(s) (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 320-321).

3.2 A experiência no *A'ylah Center*

Início esta subseção do meu trabalho esclarecendo o conceito do termo Organizações Não-Governamentais - ONGs, conforme Sanchez (2002, p. 154 *apud* JUBILUT, 2012, p. 36):

é definido pelos teóricos e pelos profissionais internacionais das mais diversas formas, conforme a perspectiva adotada. A referência a organizações não-governamentais é usualmente utilizada para organizações sociais que não são estatais, nem mercantis. E que sendo privadas, não visam a fins lucrativos e, sendo animadas por objetivos sociais, públicos ou coletivos, não são estatais. (SANCHEZ, 2002, p. 154 *apud* JUBILUT, 2012, p. 36)

Compreendido o conceito, então, ressalto que há muito tempo as ONGs se tornaram as principais parceiras de caráter cível junto ao ACNUR. Nos mais diversos lugares em que a Organização das Nações Unidas (ONU) tem atuado, “elas ganharam força e passaram a atuar em uma vasta gama de áreas, defendendo os mais diversos tópicos e tratando de temas tão variados”. Desta feita, as ONGs são como motores “da promoção, implementação e efetivação das normas de direitos humanos”, ou seja, “espalham a mensagem dos direitos humanos e mobilizam pessoas a realizá-la” (JUBILUT, 2012, p. 36-37).

Foi compreendendo essa demanda social e motivado a assumir a postura de professor pesquisador cooperador da ainda “não estabelecida” educação inclusiva¹³, que encontrei o *A'ylah Center*. Após várias trocas de mensagens e um encontro pessoal, ao longo de um ano, tornei-me um de seus voluntários para efetivar um sonho de infância que crescera ao longo de anos: o de ajudar pessoas ao redor do mundo por meio da educação e do voluntariado.

A *Mustaqbal Jidid*¹⁴ Association (também conhecida por *A'ylah Center*) é o espaço formativo de inclusão de pessoas refugiadas e em estado de vulnerabilidade - situado nas cidades de Amã (capital) e Mafraq (fronteira com a Síria), na Jordânia (Oriente Médio) - que aponto ter sido uma das minhas “incubadoras científicas” na formação inicial e, indubitavelmente, canal resultante desta pesquisa. Conforme consta no site da própria instituição:

A palavra *A'ylah* em árabe significa família. E, nosso principal foco na organização é trabalhar com famílias. A família é o pilar fundamental do ser humano, lhe

¹³ Reforçamos aqui o nosso entendimento de que a educação inclusiva não consiste apenas em inserir/incluir todos os aprendizes em um contexto de aprendizagem, mas promover a sua permanência por meio da igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas em todos os aspectos, sejam elas diversidades étnicas, culturais, sociais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero.

¹⁴ Transcrição Árabe que traduzida para o Inglês equivale a "New Future".

proporcionando proteção, cuidado, amor e ensino. Baseada nessas premissas, é que o *A'ylah Center*, apoiado por voluntários, vem desenvolvendo atividades nas áreas da educação e desenvolvimento social. Na procura de resgatar pessoas em situações marginalizadas e de extrema pobreza, oportunizando o sentido de pertencimento agregado às oportunidades e reintegrando na sociedade. Tornando-as sujeitos sociais ativos e produtivos, o que é possibilitado através dos diversos cursos ofertados nas áreas da linguagem e desenvolvimento profissional. (Trecho retirado do site do Centro¹⁵ - tradução nossa)

Durante minha estada na Jordânia, no ano de 2020, pude perceber que de fato a associação cumpre com seu principal foco, a família, ao apresentar um compromisso social por meio da oferta - com a maior qualidade possível - de proteção, cuidado, amor e ensino, acrescentando à vida dos refugiados e famílias em estado de vulnerabilidade meios de resgate da identidade humana de cada um deles. Faço essa afirmação em razão do serviço que prestei à instituição, no ensino de LI para dois grupos masculinos de refugiados, a saber: adultos oriundos do Sudão do Norte (residentes em Amã) e adolescentes oriundos da Síria (residentes em Mafraq). Sobre os grupos de refugiados, posso acrescentar que se enquadravam em nível *starter*¹⁶ e A1¹⁷, embora os refugiados sudaneses mostrassem mais proficiência em comparação aos adolescentes sírios, algo que relato na análise dos dados por meio das entradas do DR.

Ressalto que, ao longo dos oito meses, também tive a oportunidade de cooperar com atividades administrativas do centro, tais como: tradução de documentos, montagem de planilhas, serviços gerais. Outra atividade que me mostrou habilidades que não sabia que tinha foi a construção do programa de educação remota, visando a capacitação dos alunos e professores da ONG durante a crise pandêmica causada pelo novo coronavírus.

3.3 O professor pesquisador

Sou pernambucano, graduando em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba e residente em Campina Grande-Paraíba desde 2016. Apesar de ainda estar em formação inicial, participei de alguns projetos e programas na instituição, o que me proporcionou adquirir algumas experiências de ensino, a saber: fui bolsista no Projeto de Extensão Universitária (PROBEX) e no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), sob coordenação da prof^a Dr^a Ana Paula Mendes Cavalcanti (*in memoriam*), do Departamento de Educação da UEPB, no período de 2017 a 2019; fui professor voluntário do Programa de Abordagem Didático-Linguística de Inglês (PADLI), durante dois semestres no ano de 2019, sob coordenação da prof^a Me. Telma Sueli Farias Ferreira; e integrei mais uma extensão universitária com intercâmbio social voluntário durante oito meses, em 2020, na Jordânia, no Oriente Médio (no *A'ylah Center*), sob coordenação do prof. Me. Gilberto Carneiro Rodrigues

¹⁵ *The word A'YLAH in Arabic means FAMILY. And the main focus of this organization is to work with families. The family is the fundamental pillar of a human being, providing protection, care, love and instruction. It is with this vision that A'ylah Center, supported by volunteer workers, develops its activities in the areas of education and social development. It seeks to rescue people in under-privileged situations and in extreme poverty. It gives them a sense of belonging and opportunities and it helps them to reintegrate society, becoming active and productive members of society. This is done through different courses and the development of professional skills.* (Fonte: <http://www.aylahcenter.org/>)

¹⁶ Nível iniciante (anterior ao básico) na aprendizagem de LI.

¹⁷ Nível básico na aprendizagem do inglês atribuído à turma pelo centro *A'ylah*. Saliento que a ONG abriu quatro turmas de inglês para adultos, entre homens e mulheres, e duas turmas de inglês para adolescentes, entre meninos e meninas. Eu assumi três turmas, sendo duas compostas por homens adultos e uma por meninos adolescentes. Os estudantes denominados de *Beginners/Starters* eram da turma de adultos sudaneses e da turma de adolescentes sírios, enquanto que os estudantes A1 pertenciam à outra turma de adultos sudaneses.

(CoRi-UEPB), em parceria com o projeto SOLIDARIS, no período de 2020-2021, por meio do qual ministrei aulas de inglês para refugiados (contexto esse analisado nesta pesquisa).

No final de 2020, após vivência do intercâmbio, me tornei membro do Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas Estrangeiras (GEFDLE/UEPB/CNPq). Por fim, em 2021, fui aprovado na seleção para professor bolsista de Português como Língua Estrangeira (PLE), do Núcleo de Línguas (NucLi) da UEPB.

3.4 O diário reflexivo na formação docente

Para fins de realização desta pesquisa, utilizei como instrumento de geração de dados as entradas de DRs escritos ao longo de oito meses em que morei na Jordânia (no Oriente Médio), durante o intercâmbio social voluntário, iniciado em 10 de fevereiro de 2020 e terminado em 21 de outubro do mesmo ano. Esclareço que, embora tenha escrito um compilado de 46 (quarenta e seis) diários referentes às aulas de inglês ministradas ao longo do intercâmbio, para este estudo, selecionei apenas 07 (sete) entradas¹⁸ de 05 (cinco) DRs, tendo em vista retratarem o meu primeiro mês de trabalho.

Refletindo sobre o diário, trago Reichmann (2017, p. 112) que o apresenta como “um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos”. Ou seja, um espaço para registrar as tensões, reflexões e ressignificações de crenças e práticas desses sujeitos.

Para uma maior apreensão desse pensamento, acredito ser necessário destacar a relevância dos DRs com base nos trabalhos de Romero, Dornelles e Irala, Perez, Reichmann (2013 *apud* ANDRADE; ALMEIDA, 2018, p. 99), em forma de fluxograma - Figura 3, pois, este me permite enxergar de forma descomplicada e sistematizada os impactos do DR no labor de um professor pesquisador. Observemos a seguir:

Figura 3 - Impactos do Diário Reflexivo

¹⁸ Anotação, fragmento ou texto autônomo de um diário ou de um livro de registros. Porto Editora – *entrada* no Dicionário infopédia de Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. 26/12/2021.



Fonte: Elaborado pelo autor sobre os DRs e sua utilidade para o desenvolvimento profissional (ROMERO, 2013 *apud* ANDRADE; ALMEIDA, 2018, p. 99)

O fluxograma apresentado na Figura 3 nos permite enxergar que o DR realmente se mostra como um instrumento que favorece a compreensão sobre as práticas, saberes e vivências de quaisquer profissionais, sobretudo, dos professores, como observado nos exemplos de impactos desse instrumento de pesquisa e trabalho.

Nesse sentido, sobre o impacto dos DRs, trago Carvalho e Luppi (DOWBOR, 2008), que reforçam a ideia de reviver o registrado outrora e permitir sua evidenciação quando resgatam os escritos da Profa. Fátima Freire Dowbor e o discurso enfatizado no trecho que aqui destaco: “trazer o vivido, reescrito pelo diálogo consigo mesma e com outros de forma tão sensível e próxima, fez com que nós conseguíssemos compreender a real intenção do praticar a educação transformadora” (p.13). A compreensão do agir da professora Fátima, por meio desses registros, corrobora com a defesa e necessidade do uso de gêneros textuais a exemplo dos DRs como instrumentos que favorecem a compreensão sobre as vivências, crenças, saberes e práticas do professor.

Silveira (2020, p. 181) defende a importância de analisar o trabalho do professor por meio de textos produzidos por ele mesmo, conforme é observado nesse recorte do seu trabalho: “entendemos que, ao (re)configurar seu agir por meio dos textos, os professores, podem revisitare resgatar as ações executadas, o desejado e o não realizado, suas razões, bem como as emoções vivenciadas durante aquela experiência”. Desta forma, acredito que o professor tem condições de, a cada experiência revivida, com seus sabores e dissabores, se desenvolver criticamente e construir sua identidade reflexiva.

Liberali (1999), por sua vez, também aponta o diário como um instrumento que favorece o processo de reflexão crítica do agir e, neste sentido, complementa:

Na verdade, acreditamos que esse megainstrumento possa criar as condições e ser o palco para o desenvolvimento de um tipo de reflexão que, além de capturar a prática,

crie a base para a crítica consciente dessa ação, sua colocação sócio-histórica, e transformação. (LIBERALI, 1999, p. 32)

Ou seja, entendo que o diário funciona como um expositor das intenções, dos desafios, das ressignificações (ou indícios de ressignificação), entre outros conteúdos temáticos que versam/narram a trajetória docente, permitindo que o professor pesquisado encontre sempre pontos de estímulos que o edifiquem enquanto profissional.

Liberali (1999, p. 22), baseando-se em Zabalza (1994) e Machado (1998), aponta serem muitas as formas como os diários aparecem na atualidade, as quais apresento na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Funções do diário na atualidade

(i) nas ciências sociais, os diários elucidam as relações entre cientistas e instituições ligadas às pesquisas, para inferir estruturas gerais através de descrições de espaços pessoais;	(ii) nas pesquisas etnográficas, sob a forma de questionamento da própria metodologia de pesquisa;	(iii) em história, em reconstruções de biografias e épocas;	(iv) na psicologia clínica, como espaço individual de cada sujeito que se converte em objeto de estudo;	(v) nas pesquisas educacionais, não só como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas.
---	--	---	---	--

Fonte: Adaptado de Zabalza (1994) e Machado (1998) *apud* Liberali (1999, p. 22)

Diante disso, a forma descrita na quinta coluna corrobora com toda a ideia construída até o presente momento neste estudo sobre o instrumento supracitado, uma vez que conforme Liberali (1999, p. 22), “esses diários trabalhariam a objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos dão a ela e subjetividade da situação através dos dados objetivos que o próprio documento pessoal proporciona”. Ou seja, estabelece um contrato de confiança, atribui franqueza do locutor ao discurso produzido por ele, presença de referentes afetivos e cognitivos, a construção de mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação (MACHADO, 1998 *apud* LIBERALI, 1999).

Stover (1986 *apud* LIBERALI, 1999, p. 24) reforça que “os diários escritos por educadores não são apenas um meio de se examinar o conhecimento, mas também um meio de gerar conhecimento”, quando estruturados, por exemplo, “para desenvolver a conscientização através de questionamentos que explorem seus passados na busca por filosofias de educação em formação; para planejar, entender ou sintetizar alguma experiência ou material”, dentre outros fins.

Diante do exposto, entendo que ao fazer uso do diário como instrumento de geração de dados enriqueço ainda mais a reflexão crítica necessária à realização da pesquisa científica, pois, segundo Vygotsky (1978/1991), os processos de formação/transformação de processos mentais passam pela reconstrução interna de atividades externas. Estas, por sua vez, se dão por meio de uma realidade social, “criando um espectro de possibilidades a partir do qual o sujeito fará suas escolhas” (LIBERALI, 1999, p. 29).

Para Liberali (1999, p. 32), o diário “seria um gênero que ocorre em função de um fim específico”, reafirmando seu papel como ferramenta para alcançar objetivos específicos. Ou seja, ele seria um gênero orientado para a atividade interna, visando organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente.

Por fim, entendo que, por meio dos DRs, poderei acessar os conteúdos temáticos, os indícios da postura reflexiva e inclusiva e os indícios de ressignificação que vivenciei como professor em formação inicial. Em outras palavras, infiro que, por meio de uma análise linguístico-discursiva da narrativa diarista, terei mais caminhos para acessar a minha construção identitária como um professor que reflete criticamente sua *práxis*.

A seguir, apresento a seção de análise de dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, se faz necessário esclarecer que apesar de meu intercâmbio social voluntário ter sido realizado num período de oito meses (de fevereiro a outubro de 2020), essa análise limitou-se ao primeiro mês da vivência com alunos e gestão do *A'ylah Center*, num período pré-pandêmico do novo coronavírus, cujas aulas eram ministradas na modalidade presencial.

Diante do exposto, passo a analisar as contribuições de uma experiência de ensino de inglês para alunos refugiados na Jordânia (Oriente Médio) no meu agir como professor em formação inicial e, de modo específico, (i) identifico os conteúdos temáticos mais relevantes descritos no meu DR; (ii) verifico de que forma os temas identificados revelam a minha postura reflexiva e inclusiva; e, por fim, (iii) demonstro os indícios de ressignificação sobre o meu agir docente.

Para isso, considerando os momentos reflexivos que a escrita me proporcionou enquanto professor pesquisador da vivência no ensino de LI para refugiados na Jordânia, na análise inicial dos DRs, identifiquei três conteúdos temáticos que se mostraram mais relevantes durante o primeiro mês de atuação, a saber: as intenções quanto à nova experiência de ensino; os desafios/conflitos com os quais me deparei no ato de lecionar fora da minha zona de conforto cultural e linguística; e os indícios de ressignificação do meu agir docente ensinando pessoas em situação de refúgio por causa de guerras civis.

Portanto, apresento em cada subseção, a seguir, os temas identificados nas entradas dos DRs e a minha análise sobre cada um deles.

4.1 As intenções: *buscarei ser humanizador e humanizado cada vez mais*

Nesta subseção, trago o primeiro conteúdo temático identificado nas entradas dos meus DRs: as intenções. O termo intenção é um substantivo feminino, que vem do latim *intentio*, e tem por significado desejo, propósito, intento, disposição sobre/para algo. Em outras palavras, é uma vontade de alcançar algo¹⁹. As intenções estão atreladas à trajetória de qualquer ser humano - e atribuindo ao meu contexto - de qualquer profissional professor.

A licenciatura, por exemplo, é a primeira caminhada do profissional professor, fase na qual estamos sempre ansiosos para adquirirmos nossas experiências e autonomia de sala de aula. Estamos cheios de teorias, métodos e caminhos baseados em belas narrativas estudadas e discutidas nas grandes salas da academia, seja nas aulas ou nos eventos acadêmicos dos quais participamos. As intenções estão sempre lá – dentro de nós -, pois as mesmas fazem parte das crenças dos professores tendo em vista que “crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p.18).

Observando isso, e como já dito, as intenções caracterizam o conteúdo temático primário na análise de dados tanto por retratarem o meu primeiro mês de atuação no intercâmbio, quanto por ser um tema que se mostrou significativo ao longo da realização deste

¹⁹ Fonte: Leia mais em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/duvidas-portugues/intensao-ou-intencao/>

trabalho, tendo em vista tratar da experiência de um professor de inglês em formação inicial que só havia ultrapassado barreiras estaduais²⁰, e que, naquele momento, estava inserido em um contexto internacional de ensino.

Ressalto que, ao longo do intercâmbio, recebi orientações de uma professora de inglês que mais tarde se tornou minha orientadora neste estudo. Ela me sugeriu primeiro sentir tudo que estava para viver, antes de idealizar qualquer ação. Confesso que foi assustador conceber isso, afinal de contas, se tratava de uma experiência totalmente fora da minha zona de conforto, contudo, entendi e aceitei sua sugestão, o que me permitiu buscar uma postura reflexiva na ação, que é o questionamento do que está ocorrendo ou do que vai ocorrer, bem como “o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos que tomar, que riscos corremos” perante uma experiência docente inicial (PERRENOUD, 2002, p. 30-31).

Diante do exposto, trago a entrada 01, que trata da reflexão escrita após o primeiro encontro com os alunos sudaneses que residem em Amã (capital), com idade entre 22 a 50 anos, e que apresentam nível A1 na LI.

Entrada 01: Diário 02 - 11 de fevereiro de 2020 (terça-feira)

Neste primeiro dia, tivemos apenas a presença de três alunos, isso se deu pelo fato de estarmos num clima muito frio aqui na Jordânia e tivemos uma pequena chuva. Lembro-me que estava fazendo 7 graus Celsius. Nesse encontro foi uma aula mais de apresentação pessoal nossa. Percebi que este primeiro grupo tem um conhecimento da língua inglesa, por isso, solicitei deles a escrita de um *short paragraph* para sondarmos possíveis dificuldades ainda existentes. Eles puderam usar a produção na hora do *Speaking moment*²¹, que achei interessante inserir nas aulas desde já. Apenas um dos alunos usou o papel como guia. Não me recordei de fotografar este momento, mas farei isto em outras aulas. Passado o primeiro dia, posso dizer que foi um dia muito forte para mim, pois pude ver de forma superficial quais as intenções dos meus alunos, com isso, **buscarei ser humanizador e humanizado cada vez mais neste desafio**.

Pois todos os alunos presentes são refugiados que vieram do Sudão. A associação me falou que os refugiados apresentam muitas dificuldades de escrita (atenção para processo de alfabetização da língua), bem como de baixa autoestima. Isso ocorre por serem tratados por alguns jordanianos como uma escória na cidade e no mundo, devido a cor deles. Existe um racismo muito grande na Jordânia. Antes de encerrarmos, a aula solicitei deles a escrita de um texto com o tópico *This will be my future* como *homework*, e pedi para que eles não só escrevessem, mais que também transformassem em um desenho o relato deles. Então, **busquei** na primeira aula fazer com que eles se sentissem humanos me interessando em saber na individualidade e no coletivo a história de vida de cada um, bem como suas expectativas - por isso citei o processo de humanização acima -. Ficou notório como todos nós ficamos ansiosos para a próxima aula.

Nessa entrada, destaco a narrativa que consolida a linguagem como elemento crucial, por me permitir investigar, ouvir uma voz marginalizada, que problematiza/mergulha em um mundo social real, ao demonstrar sua principal intenção: **“buscarei ser humanizador e humanizado cada vez mais neste desafio”**. Numa análise linguístico-discursiva da entrada 01 do DR 02, o uso do verbo **“buscar”** utilizado duas vezes no texto demarca uma prospecção e retrospectiva, o que revela a minha intenção de agir com base no contexto observado. Essa intenção de buscar, como professor, um processo de humanização se baseia em três circunstâncias relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem de LI para pessoas em situação de refúgio, a saber:

(1) flexibilidade para os estudantes refugiados, pois, segundo as gestoras do *A'ylah Center*, a presença de três alunos e, muito mais, a ausência deles, nesse dia, é resultado de

²⁰ Residi nos estados do Pernambuco e Paraíba.

²¹ Ação didática que visava o compartilhamento oral das atividades escritas dos estudantes.

variadas questões ligadas à pessoa em situação de refúgio, a exemplo: (i) a excessiva carga horária de trabalho; (ii) a falta de alimentação para si e/ou família; (iii) a necessidade de dar assistência à família na doença e/ou assuntos de imigração; e (iv) até o clima do país;

(2) baixa autoestima, característica decorrente da condição de fuga desses sujeitos, bem como do péssimo tratamento recebido por alguns habitantes locais, que os entendem como escória da cidade e do mundo apenas por eles serem pretos (no caso dos sudaneses) e refugiados (no caso de pessoas pertencentes a qualquer nacionalidade estrangeira)²²; e

(3) grande dificuldade na aprendizagem da escrita, o que refletia na fala - *Speaking Moment* -, embora as anotações pudessem ser usadas durante esse procedimento da aula. Nesse momento, eu acredito ser digno de atenção um possível processo de alfabetização da/na LI com esse grupo, tendo em vista que a língua árabe compreende caminhos estruturais bem diferentes da LI, portanto, os estudantes não conseguiam usar bem as letras do alfabeto adotado pela LI para formar vocábulos. Entretanto, considerando que o meu tempo limite era de quatro meses²³ para a realização de todo trabalho, as minhas intenções também precisariam ser adaptadas a essa realidade.

Acredito que as situações vivenciadas geraram nos atores envolvidos (professores e alunos) circunstâncias com complexidades específicas que influenciaram (positiva ou negativamente) na concretude do processo de ensino-aprendizagem (HARIRI, 2018; ALEFESHA; AL-JAMAL, 2019).

Considero, ainda, que cada fator descrito sobre aquele grupo de aprendizes contribuiu na construção e/ou adequação das minhas intenções nessa experiência de ensino e que tudo isso me foi (trans)formando, uma vez que o cenário me conduziu a uma jornada de reflexões retrospectivas e prospectivas do agir. Creio que esse movimento está relacionado às palavras de Perrenoud (2002) e Freire (2007) ao afirmarem que a (trans)formação vivenciada pelo professor reflexivo é advento de uma autocrítica, uma autoavaliação do momento de ensino. Entendo que o próprio contexto de conflitos e desafios nos provocam a um olhar e prática cada vez mais “humanizador e humanizado”. Essa percepção parte de crenças enquanto um professor-pesquisador em contexto de ensino para grupos “minoritários” (PAJARES, 1992; VILLANI, 2008; BARCELOS, 2004; 2006; 2007; OLIVEIRA, 2015), os quais são analisados na subseção a seguir.

4.2 Os desafios/conflitos: é desafiador ensinar não dominando a língua árabe

O segundo conteúdo temático evidenciado nos DRs analisados diz respeito aos principais desafios/conflitos que vivenciei como professor naquele contexto de ensino.

Entendo que um professor que assume uma postura reflexiva e inclusiva na sua prática pedagógica busca por possibilidades de crescimento docente quando postos em situações desafiadoras. Nesse cenário, não se aplica a prática “*jug and mug*” (jarro e caneca) (SCRIVENER, 1994 *apud* NASCIMENTO; BRANCO, 2013), já mencionada neste trabalho, que se descreve em atores que não refletem sob as marcas do fazer e aprender que são deixadas em seus corpos, marcas essas que entendo como partes do processo de ensino-aprendizagem.

²² Faço um destaque, infelizmente, para o racismo e a xenofobia, problemas reais também na Jordânia; a pequena nação de grande relevância no tocante ao asilo humanitário desde 1948 vive essa triste realidade, a qual pude sentir na pele, bem como escutar nas trocas de conversas com os alunos sudaneses. Diante disso, reforço que a ausência de políticas eficazes no acolhimento, seja por meio de iniciativas do Estado ou das ONGs, pode gerar um problema ainda maior para a inserção dos refugiados na sociedade e/ou espaço que o acolhe (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016).

²³ Esse tempo de quatro meses fazia parte do meu planejamento inicial para a experiência de voluntariado. Porém, em razão da pandemia, eu precisei passar oito meses na Jordânia.

Neste sentido, me aproprio das entradas retiradas dos DR 07, 08 e 12, por rememorarem um sentimento unísono durante as aulas com os dois diferentes grupos de estudantes²⁴, a saber: a crença do quão desafiador é ensinar estudantes falantes do árabe não dominando essa língua e a necessidade de estar sempre me preparando/estudando.

Apresento, a seguir, a entrada 02 extraída do DR 07.

Entrada 02: Diário 07 - 17 de fevereiro de 2020 (segunda-feira)

[...] Em seguida, vou **estudar materiais** para organizar a minha semana e **estruturar bem** o que podemos fazer nas aulas, **para o melhor desenvolvimento dos alunos e meu também**.

Hoje foi nosso 2º dia de aula com a turma de starter. Continuamos com a ideia de trazer novas perguntas para verificar maiores dificuldades, e ficou muito clara a necessidade de alfabetizar esses aprendizes. Tantos os estudantes do starter quanto os “A1” são alfabetizados na língua árabe apenas, um **grande desafio** que será para mim, pois, sem intérprete eu **preciso ser mais cauteloso e observador** de aplicações mais realistas e necessárias no tocante à aquisição da língua estrangeira e adentrarmos no conteúdo do livro usado (*New Headway Plus* – 2014) – se possível -, o mesmo do “A1”, só que para starter. **Os alunos não acompanharam bem o conteúdo proposto**.

No início da entrada 02, revelo o meu cuidado em preparar minhas aulas, conforme indico por meio dos verbos “*estudar*” e “*estruturar*”, neste último caso, reforçado pelo advérbio de intensidade “**bem**”, como forma de garantir um bom desempenho da parte dos alunos e minha também (“*para o melhor desenvolvimento dos alunos e meu também*”). Esclareço aqui que esse cuidado, por sua vez, revela o meu receio de evitar chegar na aula sem estar preparado, até porque eu não tinha, até aquele momento, nenhuma experiência no ensino de LI para não falantes do português brasileiro (minha língua materna).

Na segunda parte da entrada 02, evidencio a minha preocupação com o fato de não saber falar árabe, conforme demonstro por meio do adjetivo “*grande desafio*” para descrever uma provocação que o contexto me impôs. Além disso, faço menção ao verbo “*preciso*”, e aos adjetivos “*mais cauteloso e observador*”, que corroboram, numa análise linguístico-discursiva, para expressar a ideia do quão desafiadora é essa experiência de ensino, me convocando a agir de forma ainda mais atenta e comprometida com as necessidades dos alunos.

Ademais, rememorar essa entrada, me permite destacar minha obediência em seguir às prescrições do centro no tocante ao uso do livro didático proposto pela gestão (o *New Headway Plus* – 2014²⁵), apesar de ter sido muito conflituoso usá-lo, considerando a realidade dos alunos. Lembro que esse livro também foi um dos primeiros questionamentos que levei à orientadora em conversa no *WhatsApp* - que prontamente respondeu meu aflito questionamento indicando continuar cumprindo eticamente meu trabalho diante das prescrições da ONG, mas, ao mesmo tempo, buscando adaptar o que fosse possível, a partir das necessidades do grupo. Então, assim o fiz. Posso afirmar que essa prática marcou um momento de reflexão sobre a ação (PERRENOUD, 2002), no qual avaliei o que havia observado em aula ao afirmar “*Os alunos não acompanharam bem o conteúdo proposto*”. Essa constatação me levava, por muitas vezes, a me questionar em busca de alternativas: se eles não conseguiam reconhecer as letras do alfabeto usado na LI, como compreenderiam

²⁴ No primeiro grupo, os alunos sudaneses adultos (residentes na capital) e, no segundo, os alunos sírios adolescentes (residentes na fronteira com a Síria), ambos de nível iniciante na aprendizagem da LI.

²⁵ Embora o livro didático utilizado seja uma obra adaptada para a região do Oriente Médio (área geográfica composta por 17 países), considerando as especificidades de cada país e todas as demandas humanitárias históricas que eles apresentam, pude perceber que a referida obra não se adequa à realidade do grupo de alunos descritos neste estudo, tendo em vista o fato de não contemplar em seus conteúdos temáticos seu contexto social.

enunciados repletos de palavras desconhecidas e realizariam as atividades do livro com autonomia?

Esse dilema crescia e/ou permanecia a cada encontro, dificultando, em muitos momentos o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Como forma de minimizar os nossos desafios comunicativos, eu sempre recorria aos recursos e/ou ferramentas didáticas como o *Google* tradutor, buscando em árabe as palavras em inglês. Porém, evidencio aqui a minha compreensão de que esse cuidado em garantir uma comunicação clara entre professores e aprendizes é algo fundamental em qualquer contexto de ensino, sobretudo em defesa de uma educação inclusiva, nos quais a figura do intérprete se torna indispensável.

Com a exposição da entrada 02, reforço a ideia sobre a ética na prática docente, uma vez que, mesmo observando que as prescrições do Centro, às vezes, não me eram favoráveis, decidi segui-las. Entendo que esse contexto de ensino demanda uma postura reflexiva do professor pesquisador, indicando a necessidade de educadores e de educandos protagonistas, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes possibilitando uma contínua metamorfose desse profissional (FREIRE, 2007).

Na entrada 03, reflito sobre o primeiro encontro de fato com os alunos sírios, meninos de idade entre 10 e 14 anos, possuidores de conhecimento de expressões básicas do inglês, tais como: “*hi!*”; “*good morning, teacher!*”; “*how are you?*”, com um lindo e forte sotaque árabe. De pronto, observei que possuíam um conhecimento bem limitado para o andamento das aulas, o que novamente, me levou a pensar de forma conflituosa o curto tempo (estada planejada de 4 meses de voluntariado antes da pandemia) que eu possuía para vivenciar a experiência. Essa realidade conduziu meu olhar à necessidade de não querer ser ideal ou ter a experiência perfeita, mas sim a essencial e necessária, a significativa para todos, ou seja, marcar e me permitir ser marcado no corpo durante nossos encontros (DOWBOR, 2008).

Entrada 03, escrita no dia 18 de fevereiro de 2022, referente à primeira aula com os estudantes sírios (grupo de adolescentes):

Entrada 03: Diário 08 - 18 de fevereiro de 2020 (terça-feira)

Hoje de fato, iniciamos a aula com os alunos sírios. Eles são um amor. Eu estou muito encantado com cada um deles. Hoje foi uma aula mais introdutória, tive uma pequena ajuda de uma das voluntárias, mas apenas para minha introdução. *Depois tive que me virar, deu um pouco de dor de cabeça, pois é muito desafiador ensinar não dominando a língua árabe.*

Me encontro hoje, com o **desejo de aprender o árabe.** [...]

Nessa entrada, retomo o desafio de dar aulas de inglês para uma turma que não partilha da minha língua materna. Na oração “*é muito desafiador ensinar não dominando a língua árabe*”, deixei claro, por meio do adjetivo “desafiador”, o quanto essa lacuna linguística impacta o meu agir como professor nessa turma. Porém, é possível perceber aqui duas perspectivas distintas: enquanto na entrada 02, constatei o fato de não poder contar com a figura do intérprete nas minhas aulas, caracterizando uma prática que seria de responsabilidade da escola; na entrada 03, ao expressar o meu “*desejo de aprender o árabe*”, trago a responsabilidade para mim, o que revela, no meu entender, a minha postura reflexiva e comprometida com o contexto no qual estava atuando.

Ao analisar a entrada 03, percebo o quanto não falar árabe representava um desafio significativo no meu agir naquele contexto, levando-me a fazer questionamentos constantes indicadores dos dois processos mentais descritos por Perrenoud (2002): a “reflexão na ação”, que acontecia durante as aulas, no momento de dar as instruções ou algumas explicações mais complexas, e a “reflexão sobre a ação”, quando planejava as aulas ou tentava antecipar alguns problemas.

Na entrada 04, do DR 12, a seguir, reflito sobre mais um desafio vivenciado.

Entrada 04: Diário 12 - 23 de fevereiro de 2020 (domingo)

2º dia de aula para os sírios. Hoje iniciamos o alfabeto. Separei atividades de um livro didático chamado *Let's Start 1 – World Relief Deutschland*, que traz atividades de A-Z e os números. Estou planejando trabalhar com os sudaneses *beginners* também. Usamos bastante o quadro para trazer imagens e associar as letras do alfabeto. Deixei atividades de traçados para casa. Neste mesmo dia, eu falei com a direção do centro sobre minha **dificuldade** diante da ausência de um intérprete, mas eles infelizmente estão sem mão de obra (tradutores voluntários). Elegi um dos alunos para ser meu auxiliar, percebo que ele compreende com uma certa facilidade o inglês e percebi que assim seria melhor. Meu auxiliar fez a aula sair com mais fluidez. Um dos alunos me disse hoje ao final da aula: “Filipe... very, very, very good teacher”.

Neste mesmo dia, foi o dia que *a diretora falou que não era tão difícil, que na verdade era mais tranquilo de ensinar*. Tivemos uma pequena conversa acalorada, pois *fiz uma intervenção dizendo: Não é simples. Pois, a língua árabe (língua mãe dos alunos) tem uma estrutura totalmente diferente do inglês etc. Isso descreve o desafio de qualquer professor de língua inglesa, seja ele nativo ou não*. Pois, o conhecimento do árabe ou um intérprete facilitaria a compreensão oral dos aprendizes, já que nunca tiveram contato com o inglês antes. Ela retrucou dizendo que era pedagoga e falava como profissional. Então, percebi que a pessoa quando apresenta sua formação no lugar de uma fala mais compreensiva, não é saudável que a conversa prossiga. Então me silencieei. Achei mais prudente.

A entrada 04 do DR 12 refere-se à segunda aula ministrada aos alunos sírios, na qual os sentimentos de medo e ansiedade ressurgiram em mim mais fortemente em razão da ausência de um intérprete para me auxiliar na comunicação com os alunos nas aulas. Lembro que esse conflito foi o motivador de inúmeras trocas de mensagens com a professora orientadora, tanto por e-mails ou áudios via *WhatsApp*.

Nessa entrada, ao usar o substantivo “*dificuldade*”, expressei o quanto o fato de não ter esse suporte por parte do Centro, quanto à presença do intérprete nas aulas, impactou os meus sentimentos sobre o meu agir, representando um verdadeiro desafio, porém, ainda assim não me impediu de buscar novas formas de atuação, quando elegi um aluno que parecia ter mais facilidade no inglês para me auxiliar durante as aulas. Todavia, o impacto maior se deu em razão da fala da diretora da escola ao afirmar que “*não era tão difícil, que na verdade era mais tranquilo de ensinar*” e de que “*era pedagoga e falava como profissional.*” A utilização de um adjetivo oposto ao que eu havia utilizado (difícil x tranquilo), bem como sua afirmação de que era profissional revela, no meu entendimento, a inferência de que não houve empatia de uma profissional da educação experiente frente a um professor em formação inicial.

Contudo, embora tenha sido uma conversa acalorada e não muito eficaz, permaneci reforçando minha necessidade de ter um tradutor nas aulas, pois tinha a crença que a presença de um auxiliar efetivaria melhor minhas aulas em termos de didática e exposição dos conteúdos propostos a eles; algo que demonstro no enunciado a: “*fiz uma intervenção dizendo: Não é simples. Pois, a língua árabe (língua mãe dos alunos) tem uma estrutura totalmente diferente do inglês etc. Isso descreve o desafio de qualquer professor de língua inglesa, seja ele nativo ou não*”. Creio que nesse conflito vivido me deixei ser dominado por minhas convicções, valores e opiniões diante daquele contexto de ensino-aprendizagem (PAJARES, 1992; VILLANI, 2008).

Ainda sobre a entrada 04, destaco o comentário final realizado por um dos meus alunos sírios “*Filipe... very, very, very good teacher*”. Essa avaliação com a ênfase dada ao advérbio “*very*” em inglês, me permitiu inferir que, mesmo os aprendizes apresentando resistência às atividades que demandavam revisão duas ou três vezes, eles estavam satisfeitos com o trabalho desenvolvido por mim. Talvez, por usar de uma postura mais humana, me deixando ser marcado no corpo e marcando os corpos deles por meio do meu agir para lançar mão dos termos de Dowbor.

Os aspectos analisados nesta subseção reforçam o quanto a escrita e análise de textos sobre o trabalho docente, a exemplo dos DRs, pode favorecer aos professores “[...] revisitar e resgatar ações executadas, o desejado e o não-realizado, suas razões, bem como as emoções vivenciadas durante aquela experiência”. (SILVEIRA, 2020, p. 181)

Portanto, diante do exposto, fica clara a necessidade de realizar uma retrospectiva nesse cenário que se pretende inclusivo, usando lentes que me possibilitem enxergar indícios de ressignificação incorporadas no meu agir docente, conforme evidenciado na subseção a seguir.

4.3 Os indícios de ressignificação: *as atividades ou conteúdos propostos precisam levar mais tempo*

Sobre o terceiro conteúdo temático identificado nos meus DRs, me debruço nos indícios de ressignificação, compreendidos como as marcas ou vestígios de um novo significado construído por mim a partir das experiências vivenciadas. Esclareço que, neste estudo, optei por analisar apenas os indícios e não ainda as ressignificações do agir, tendo em vista o fato de ter selecionado como *corpus* apenas os registros dos DRs referentes ao início dessa experiência de ensino, dados esses que não me permitiriam identificar, ainda, as ressignificações vividas.

Nesta pesquisa, as ressignificações referem-se à minha visão como professor pesquisador frente às intenções e desafios vividos durante as primeiras aulas presenciais de inglês para os refugiados, no intercâmbio social voluntário na Jordânia.

Para compor a análise e mostrar os indícios de ressignificação que vivenciei, trago a entrada 05 extraída do DR 08, que se refere à aula sobre o tempo verbal *Past Simple*, desenvolvida com a turma do A1 (alunos sudaneses).

Entrada 05: Diário 08 - 18 de fevereiro de 2020 (terça-feira)

[...] Seguindo o conteúdo do livro proposto *New Headway Plus – 2014*, sobre o *Simple Past*, coletei algumas atividades do “English Grammar in Use – Second Edition”, que serviram para auxiliar - em meu ver - na compreensão e entendimento do uso do *Past Simple*. Eles iniciaram atividade e com o decorrer foram sendo dadas explicações, como forma de “input”. Foi possível observar uma boa absorção, mas, ***necessitada*** de mais prática (havendo mais momentos como esse, ***vejo a necessidade de os conteúdos da aula passarem a ser trabalhados entre 2-3 aulas***, claro, com a mescla de outros pontos dentro do conteúdo). Além de termos realizado um momento de produção do diálogo em dupla, com o uso do *Simple Past*, eles apresentaram muita dificuldade, ***com essa atividade eu não fiz interferências, para que eles se ajudassem ao máximo***. Foi possível ver um dos alunos não confortáveis em fazer atividade em dupla, pelo fato do seu colega apresentar uma certa dificuldade. Eles apresentaram e levei a produção para casa no intuito de fazer correções. Fiquei muito satisfeito com a aula de hoje, sinto que foi produtiva. [...]

O adjetivo “***necessitada***” e o substantivo “***necessidade***” são termos que revelam indícios de um movimento reflexivo quanto à ressignificação do meu agir, uma vez que reforçam o meu entendimento sobre a importância de ampliar o tempo de aula destinado a cada conteúdo, corroborando com a alegação por meio do verbo “***vejo***” e o complemento enunciativo “***de os conteúdos da aula passarem a ser trabalhados entre 2-3 aulas***”.

Ao longo da entrada 05, refleti também sobre as estratégias que vinham sendo utilizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos. Na turma de A1, por exemplo, a realização de atividades em duplas foi uma estratégia didática que assumi porque acredito que, além de favorecer a troca de saberes entre os alunos, possibilita trabalhar a empatia entre eles, considerando que essa turma é composta por pessoas em situação de refúgio, ocasionada por conflitos de cunho civil. No momento da realização dessa prática, deixei claro na entrada que não fiz intervenções, como forma de possibilitar aos alunos uma maior oportunidade de

troca. Entendo que essa escolha se deu por um processo de “reflexão na ação”, que possibilita ao professor um olhar crítico para o problema no momento em que está acontecendo, o que, por sua vez, contribui para uma melhor compreensão da ação. (PERRENOUD, 2002)

Essas atividades em dupla aconteceram para fins de prática de tópicos gramaticais do livro didático (prescrição do Centro) e como consequência das adaptações que fiz com base em outros materiais que encontrava na rede de internet, a saber: (i) o livro *English Grammar in Use – Second Edition*; (ii) a plataforma *YouTube*; (iii) o sítio *BBC Learning English*; entre outros.

Nas entradas 06 e 07, a seguir, reflito sobre as aulas com os aprendizes sírios.

Entrada 06: Diário 09 - 19 de fevereiro de 2020 (quarta-feira)

3ª aula com os alunos sudaneses de nível *beginners* [...] Expliquei a importância de fazerem aquelas repetições e sempre a tentativa de aprender novas palavras, as quais fui apresentando juntamente com os conteúdos traçados para a aula de hoje. O resultado foi razoável. ***As atividades ou conteúdos propostos precisam levar mais tempo, é o que penso.*** [...]

Entrada 07: Diário 12 – 23 de fevereiro de 2020 (domingo)

[...]
2º dia de aula para os sírios. Hoje iniciamos o alfabeto. O tempo foi bem aproveitado e, ***explicar cada letra e som, com propostas de traçados das letras e cópias. Pode parecer cansativo, entretanto, percebo ser a melhor forma de conduzir nossas aulas.*** Eu não estou preocupado que eles saiam falando inglês perfeitamente, pelo contrário, ***desejo*** que eles adquiram conhecimento da língua de fato.

Nas entradas 06 e 07, trago a reflexão sobre as aulas para os aprendizes sírios, que muito se irritavam com a prática da repetição dos conteúdos. Porém, a minha crença como professor era de que essa ação se fazia necessária como forma de favorecer a aprendizagem do conteúdo estudado, tendo em vista o fato de que muitos deles não tinham acesso à Educação Básica, seja pela perda de ânimo (dos adolescentes ou dos seus responsáveis) quanto à continuação dos estudos devido ao trauma vivido, ou porque necessitavam assumir outras responsabilidades com relação às suas famílias, especificamente, em termos de demandas financeiras (EVANS; FITZGERAL, 2017 *apud* ALEFESHA; AL-JAMAL, 2019).

Na entrada 06, evidencio o meu cuidado em **explicar** aos alunos o porquê daquelas práticas, mas deixo registrados também indícios da ressignificação que fiz do meu agir, ao reconhecer a necessidade de dedicar mais tempo à realização das atividades ou apresentação dos conteúdos como forma de favorecer a aprendizagem nesse contexto: ***“As atividades ou conteúdos propostos precisam levar mais tempo, é o que penso.*** [...]

Na entrada 07, referente à aula ministrada poucos dias depois, demonstro a escolha pedagógica adotada para apresentação do alfabeto de forma bem detalhada, associando cada letra e som. Aqui, evidencio a minha reflexão sobre um tempo de aula melhor aproveitado, ainda que possa parecer cansativo, mas que já revela um indício de ressignificação do agir fruto de reflexões feitas a partir das aulas anteriores.

Nesta subseção, foram apresentadas, por meio das entradas dos DRs, indícios de ressignificação encontradas para cada turma de aprendizes, buscando elo dialógico entre os pontos tratados nas subseções anteriores, mas, que coadunam para um único caminho, a necessidade de maior tempo desenvolvendo uma ação formativa nesse contexto inclusivo²⁶, como mostra o verbo “desejar” no trecho: ***desejo que eles adquiram conhecimento da língua de fato [...]***; esse marcador linguístico deixa evidente que, ao longo da experiência, o profissional professor assume o caminho da educação inclusiva no ato de escrever os acontecimentos nos diários.

26 Contexto de ensino-aprendizagem de pessoas em situação de refúgio, na Jordânia (Oriente Médio).

Diante do exposto, posso afirmar que as 07 (sete) entradas dos 5 (cinco) DRs utilizados nessa análise contemplam as intenções, os desafios e os indícios de ressignificação da minha experiência enquanto professor pesquisador. Combinados a uma postura crítico-reflexiva do ator dessa experiência de ensino, foi possível criar inteligibilidades sobre o seu agir docente, evidenciando sua configuração reflexiva e inclusiva marcada por outras vozes e corpos do contexto no qual está inserido (MOITA LOPES, 2006b).

5 REFLEXÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições da escrita de DRs sobre uma experiência de ensino de inglês para refugiados na Jordânia (Oriente Médio) no meu agir como professor em formação inicial. Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos: (i) identificar os conteúdos temáticos mais relevantes descritos no DR; (ii) verificar de que forma os temas identificados revelam a minha postura reflexiva e inclusiva; e (iii) demonstrar os indícios de ressignificação sobre o meu agir docente.

Com base na análise realizada pude perceber o quanto os DRs se mostraram um instrumento efetivo não só na geração de dados, mas, principalmente, como meio de revelar as narrativas dispostas nos textos reflexivos escritos por mim, após cada encontro presencial com os estudantes refugiados no *A'ylah Center*.

Quanto ao primeiro objetivo específico, pude identificar como conteúdos temáticos mais relevantes no primeiro mês de atuação do trabalho voluntário: as intenções quanto à nova experiência de ensino; os desafios com os quais me deparei no ato de lecionar fora da minha zona de conforto cultural e linguística; e os indícios de ressignificação sobre o meu agir ensinando alunos em situação de refúgio por causa de guerras civis.

Com relação ao segundo objetivo específico, verifiquei que, desde as intenções descritas nas primeiras entradas dos DRs analisados, evidencio aspectos da minha postura reflexiva e inclusiva como professor. Quando mencionei o fato de que buscava agir de forma mais humanizada em respeito às características de vulnerabilidade dos grupos de aprendizes, revelei uma postura reflexiva em desenvolvimento já naquele contato inicial com a turma, que me provocou demonstrar aos alunos o meu interesse em ouvir suas histórias de vida e considerá-las nas minhas escolhas pedagógicas ao longo das aulas de inglês a serem ministradas. No que diz respeito aos desafios enfrentados, revelei aspectos da minha postura reflexiva ao problematizar e conversar com a diretora sobre a falta de um intérprete na escola, e ao buscar formas de atuação no intuito de promover uma melhor experiência de ensino-aprendizagem para todos os envolvidos. Quanto aos indícios de ressignificação sobre o meu agir, demonstrei a minha percepção quanto à necessidade de haver mais tempo de prática dos conteúdos e de realização das atividades durante as aulas como forma de promover melhor aprendizagem aos alunos e revelei indícios de como esse agir começou a ser modificado em uma das aulas.

Com base nos dados analisados, concluo que a principal contribuição da escrita de DRs sobre a minha experiência de ensino de inglês para refugiados na Jordânia no meu agir como professor em formação inicial foi me possibilitar mobilizar uma postura reflexiva e inclusiva diante das escolhas pedagógicas a serem utilizadas naquele contexto de ensino. Embora os dados retratem apenas o meu primeiro mês de atuação, pude perceber que, a cada registro, desde as intenções sobre como agir, os desafios vivenciados e os indícios de ressignificação, me senti convocado e socialmente comprometido a agir em prol de um aprendizado significativo para os meus alunos.

Saliento, também, que por se tratar de uma pesquisa de graduação, me encontrava limitado em explorar mais fatores teórico-discursivos que o próprio trabalho de TCC nos delimita, ou seja, ainda não competiam à minha maturação acadêmica, contudo, serão

analisados por meio de outros artigos a serem publicados em periódicos, livros, e-books, entre outros, ou ainda, em nível de mestrado ou de doutorado, onde poderei explorar mais profundamente estudos que envolvam as contribuições epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); outros pressupostos que observem o Trabalho Docente; o ensino remoto para pessoas em situação de refúgio, considerando o contexto pandêmico da COVID-19²⁷; entre outras questões situadas na perspectiva da LA INdisciplinar, cuja análise linguística fale à contemporaneidade (MOITA LOPES, 2006b).

Aponto como outra limitação desta pesquisa o fato de não ter contemplado a análise dos outros DRs escritos ao longo do intercâmbio voluntário, que certamente revelam outras nuances relevantes dessa experiência de ensino e do meu agir, reforçando e considerando o já apontado em parágrafo anterior, de que o processo de delimitação (explicitada nas seções: Metodologia e Análise de Dados) de uma pesquisa no âmbito da primeira graduação, é um momento de curadoria cuidadosa, apropriação desta e amadurecimento do eu (estudante e pesquisador).

Entretanto, para essa caminhada inicial, valorizo a pesquisa realizada, por meio da qual espero contribuir de forma significativa na formação inicial e continuada de professores, mobilizando-os a saírem literalmente de sua zona de conforto a fim de explorarem capacidades e habilidades ainda não conhecidas, exercendo o ofício da docência em outros espaços e cenários, registrando suas vivências em diários e os analisando posteriormente. Posso afirmar que esta pesquisa me permitiu enxergar que, por meio de um olhar socialmente comprometido, do interesse legítimo pelo aprender do outro e do pensar e repensar sobre o próprio agir, é possível forjar um professor crítico, reflexivo e transformador de práticas e saberes.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo em 2020**. 2020. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/03/Cartilha-Institucional-Final_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

ALEFESHA, Heba M. N.; AL-JAMAL, Dina A. H. Syrian Refugees' Challenges and Problems of Learning and Teaching English as Foreign Language (EFL): Jordan as an example. **Journal of Ethnic and Cultural Studies**, Yarmouk University, Irbid-Jordan, v. 6, n. 1, 117-129, 2019.

ANDRADE, Flávia Luciana Campos Dutra; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Diários Reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan/jun. 2018.

ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno; BRENNER, Ana Karina. Língua e Alteridade na acolhida a Refugiados: por uma micropolítica da linguagem. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 1196-1207, abr/jun. 2016.

²⁷ No prelo, encontra-se o capítulo "Ensino de Língua Inglesa e inclusão social: Relatos de experiência em tempos de pandemia", do novo e-book do Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas Estrangeiras (GEFDLE/UEPB). Esse capítulo é uma parceria com a prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira e a prof^a. Kelliane Félix Gonçalves.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

BARROS, Pollyanna Lima de; CAMARGO, Katia Aily Franco de. Linguística Aplicada: uma ciência pós-moderna. **Odisseia**, Natal, RN, n. 09, p. 53-58, jul.-dez. 2012.

BILHOTO FARIA, Alex Junior. Experiências e memórias: o trabalho com diários reflexivos. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 2, p. 314-327, jul/dez. 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BULLA, Gabriela da Silva; SILVA, Rodrigo Lages e; LUCENA, Júlia de Campos; SILVA, Leandro Paz da. Imigração, Refúgio e Políticas Linguísticas no Brasil: Reflexões Sobre Escola Plurilíngue e Formação de Professores a partir de uma prática educacional com estudantes Haitianos. **Organon**, v. 32, n. 62, 2017.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Applied linguistics: Brazilian perspectives. **AILA Review**, Amsterdam/Philadelphia, n. 17, p. 23-30, 2004.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Planejamento das Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Sandra Regina Netz (trad.). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESPERATE JOURNEYS - UNHCR. **Refugees and migrants arriving in Europe and at Europe's borders**. January - December 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/desperatejourneys/#CH2>. Acesso em: 20 maio 2021.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. CARVALHO, Sonia Lúcia de; LUPPI, Deise Aparecida (Org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARIRI, Bashar Al. **Teaching ESL to Syrian Refugees: Problems and Challenges**. Thesis (Master of Arts Degree in English) – The University of Toledo, Ohio-USA, 2018.

JUBILUT, Liliana Lyra. A acolhida da população refugiada em São Paulo: a sociedade civil e a proteção aos refugiados. *In: SILVA, C. A. S. (Org.). Direitos Humanos e Refugiados.* Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 33-56.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf> Acesso em: 10 de out. 2022

MENEZES, Vera Lucia; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In: PEREIRA, Regina Celi.; ROCA, Pilar. (Org.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006a, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006b, p. 85-105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In: Pereira, Regina Celi.; ROCA, Pilar. (Org.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.* São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOTA, Mailce Borges. Linguística Aplicada ontem e hoje. **Linguística Aplicada I.** Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010, p. 3-13.

NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira; BRANCO, Sinara de Oliveira. A influência da língua materna em aulas de língua inglesa de uma escola de idiomas: um estudo de caso. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 13, n. 1, 22-33, 2013.

OLIVEIRA, Ana Carolina Silva de. **Crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) do professor em formação e serviço inicial.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

PAJARES, Manuel Francisco. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, Vol. 62, No. 3 (Autumn, 1992), pp. 307-332. Disponível: https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers_-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

PERRENOUD, Philippe. Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva. *In: _____.* **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** São Paulo: Artmed, 2002, p. 29-45.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev Saúde Pública**. 29 (4). FAPESP. São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 dez 2022.

REICHMANN, Carla Lynn. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signum: Estudos da Linguagem**, [s/l], v. 10, n. 1, p. 109-126, jul. 2017.

RICHARDS, Jack Croft; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in Language teaching: a description and analysis**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. Ressignificações do agir docente na formação inicial: reflexões sobre ensino de inglês para idosos. *In*: MEDRADO, Betânia; PEREIRA, Regina Celi Mendes; REICHMANN, Carla Lynn. (Org.). **Ação-texto-formação: pesquisas em LA sob a luz do ISD**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

TADEU, Muriel da Silva. **Crenças acerca da formação profissional: implicações no fazer pedagógico do professor de língua inglesa**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias Sul-rio-grandense, Pelotas, 2016.

VILLANI, Fábio Luiz. O Efeito das Crenças dos Professores de Língua Inglesa na Escola Pública. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 141-155, jul. / dez. 2008.

VIGOTSKY, Lev. Interaction between learning and development. *In*: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. **Mind in society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

VIGOTSKY, Lev. El problema de la conciencia. *In*: L.S. VYGOTSKI. **Obras escogidas**. v. I. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991.

APÊNDICE – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Diário 02: 11 de fevereiro de 2020 (terça-feira)

Hoje foi meu primeiro dia de aula, começamos às 18:40h (horário da aula será 18:30h) pois os alunos chegaram com atraso. Muitos chegam nas aulas assim, porque estão procurando trabalho; por questão de alimentação ou moram distantes. “É sempre importante ser flexível com os alunos” orientou uma das coordenadoras do centro.

Neste primeiro dia tivemos apenas a presença de três alunos, isso se deu pelo fato de estarmos num clima muito frio aqui na Jordânia e, tivemos uma pequena chuva. Estava fazendo 7° graus celsius. Contudo, foi uma aula mais de apresentação pessoal nossa. Este primeiro grupo tem um conhecimento da língua inglesa, entretanto, solicitei deles a escrita de um “short paragraph” para sondarmos possíveis dificuldades ainda existentes. Eles puderam usar a produção na hora do “Speaking moment”, que achei interessante inserir nas aulas desde já. Apenas um dos alunos usou o papel como guia. Não me recordei de fotografar este momento. Farei isto em outras aulas. Passado o primeiro dia, posso dizer que foi um dia muito forte para mim, pois, pude ver de forma superficial quais as intenções dos meus alunos, com isso, buscarei ser humanizador e humanizado cada vez mais neste desafio.

Todos os alunos presentes são refugiados que vieram do Sudão. A associação me falou que os refugiados apresentam muitas dificuldades de escrita (atenção para processo de alfabetização da língua), bem como de baixa – estima. Isso ocorre, por serem tratados por

Diário 02 (1/2)

alguns jordanianos como uma escória na cidade e no mundo, devido a cor deles. Existe um racismo muito grande na Jordânia.

Então, busquei na primeira aula fazer com que eles se sentissem humanos - por isso citei o processo de humanização acima -, antes de encerramos a aula solicitei deles a escrita de um texto com o tópico “This will be my future” e que eles não só escrevessem mais que também transformassem em um desenho o relato deles. Ficou notório como todos nós ficamos ansiosos para a próxima aula. Depois da aula, como eu ainda não tinha feito compras, comprei uns franguinhos assados, que acompanham batatas fritas e um molho de alho, estava tudo muito delicioso. Os árabes gostam muito de alho. Em seguida me organizei para dormir.

Diário 02 (2/2)

Diário 07: 17 de fevereiro de 2020 (segunda-feira)

Acordei e como de costume fiz minhas atividades na casa dos meus hosts. Sempre os espero para tomarmos café da manhã juntos, existem dias que isso não acontece, pois, eles acordam um pouco tarde. Em seguida, vou estudar materiais para organizar a minha semana e estruturar bem o que podemos fazer nas aulas, para o melhor desenvolvimento dos alunos e meu também.

Hoje foi nosso 2º dia de aula com a turma de “Beginners”. Continuamos com a ideia de trazer novas perguntas para verificar maiores dificuldades, e ficou muito claro a necessidade de alfabetizar estes aprendizes. Os mesmos, tantos os “Beginners” quanto os “A1” são alfabetizados na língua árabe apenas, um grande desafio que será para mim, pois, sem intérprete eu preciso ser mais cauteloso e observador de aplicações mais realistas e necessárias no tocante a aquisição da língua estrangeira e adentrarmos no conteúdo do livro usado – se possível -, o mesmo do “A1”, só que para “Beginner”. Os alunos não acompanharam bem o conteúdo proposto.

Diário 07

Diário 08: 18 de fevereiro de 2020 (terça-feira)

Hoje de fato, iniciamos a aula com os alunos sírios. Eles são um amor. Eu estou muito encantado com cada um deles. Hoje foi uma aula mais introdutória, tive um pequena ajuda de uma das voluntárias, mas apenas para minha introdução. Depois tive que me virar, deu um pouco de dor de cabeça, pois, é muito desafiador ensinar não dominando a língua árabe.

Me encontro hoje, com o desejo de aprender o árabe. Contudo, não me vejo muito confiante com o inglês ainda, devido alguns fatores psicológicos de me causam complexo de inferioridade. Entretanto, esta experiencia pode me melhorar, eu acredito e desejo isso. Fiz gravações desta aula com minha câmera, achei muito importante filmar este registro e eles toparam participar. Foi lindo!

Já a noite, foi nosso terceiro dia de aula com a turma “A1”. Seguindo o conteúdo do livro proposto “New Headway Plus – 2014”, sobre o “Simple Past”, coletei algumas atividades do “English Grammar in Use – Second Edition”, que serviarm para auxiliar - em meu ver -

Diário 08 (1/2)

melhor na compreensão e entendimento do uso do “Past Simple”. Eles iniciaram atividade e com o decorrer foram sendo aplicadas as explicações, como forma de “input”. Foi possível observar uma boa absorção, mas, necessitada de mais prática (havendo mais monetos como esse vejo a necessidade os conteúdos da aula passarem a ser trabalhos entre 2-3 aulas, claro, com a mescla de outros pontos dentro do conteúdo). Além de termos realizado um momento de produção do diálogo em dupla, com o uso do “Simple Past”, eles apresentaram, percebi muita dificuldade, com essa atividade eu não fiz interferências para que eles se ajudassem ao máximo. Foi possível ver um dos alunos não confortáveis em fazer atividade em dupla, pelo fato do seu colega apresentar uma certa dificuldade. Eles apresentaram e levei a produção para casa no intuito de fazer correções. Fiquei muito satisfeito com a aula de hoje, sinto que foi produtiva.

Diário 08 (2/2)

Diário 09: 19 de fevereiro de 2020 (quarta-feira)

3ª aula do “Beginners”. Demos continuidade, preparei um material com anotações adaptadas por mim, novamente, sobre as diferenças que existem na língua portuguesa, além de estudarmos as letras do alfabeto. Com atividades básicas do uso do “Simple Present”. Pois, na próxima aula, pretendo adentrar no “Verb to Be”.

Expliquei a importância de fazerem aquelas repetições e sempre a tentativa de aprender novas palavras, que fui apresentado juntamente com os conteúdos traçados para aula de hoje. O resultado foi razoável. As atividades ou conteúdos propostos precisam levar mais tempo, é que penso.

Diário 09

Diário 12: 23 de fevereiro de 2020 (domingo)

2º dia de aula para os sírios. Hoje iniciamos o alfabeto. O tempo foi bem aproveitado e, explicar cada letra e som, com propostas de traçados das letras e cópias. Pode parecer cansativo, entretanto, percebo ser a melhor forma de conduzir nossas aulas. Eu não estou preocupado que eles saiam falando inglês perfeitamente, pelo contrário, que eles adquiram conhecimento da língua de fato. Separei atividades de um livro didático chamado “Let’s Start 1 – World Relief Deutschland”. Que traz atividades de A-Z e os números. Estou planejando trabalhar com os sudaneses “beginners” também. Usamos bastante o quadro para trazer imagens e associação as letras do alfabeto. Deixei atividades de traçados para casa. Neste mesmo dia, eu falei com a direção do centro sobre minha dificuldade, mas eles infelizmente estão mãos de obra no tocante a tradutores. Elegi um dos alunos para ser meu auxiliar, percebo que ele compreende com uma certa facilidade o inglês e percebi que assim seria melhor. Meu auxiliar fez a aula sair com mais fluidez. Um dos alunos me disse hoje ao final da aula: “Filipe... very, very, very good teacher”.

Neste mesmo dia, foi que a diretora falou que não era tão difícil, que na verdade era mais tranquilo de ensinar. Tivemos uma pequena conversa acalorada, pois fiz uma intervenção dizendo: Não é simples. A língua árabe (língua mãe dos alunos) tem uma estrutura totalmente diferente do inglês etc. Isso descreve o desafio de qualquer professor de língua inglesa, seja ele nativo ou não. Pois, o conhecimento do árabe ou um intérprete facilitaria a compreensão oral dos aprendizes, já que nunca tiveram contato com o inglês antes.

Diário 12 (1/2)

Ela retrucou dizendo que era pedagoga e falava como profissional. Então, percebi que a pessoa quando apresenta sua formação no lugar de uma fala mais compreensiva, não é saudável que a conversa prossiga. Então me silencieei. Achei mais prudente.

Já a noite em Amã, iniciamos a turma dos alunos de computação. Fiz uma introdução de quais ferramentas iríamos usar e quais seriam a importância delas para o processo de aprendizagem de cada um deles. Muitos dos alunos já são meus alunos no curso de inglês, isso, acredito, facilitará a aprendizagem deles. Iniciamos com a produção do Curriculum Vitae (resume).

Diário 12 (2/2)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Senhor Jesus Cristo, porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. Credo assim, afirmo que por meio do Deus do Cristianismo, o maior patrocinador dos projetos de minha vida, cuidador dos meus caminhos e ofertante da minha base civilizatória, eu encontro inspiração para lutar pela Educação Inclusiva e Direitos Humanos escutando e evidenciando as vozes marginalizadas enquanto docente e pesquisador.

Aos meus pais-avós Edson de Castro e Marli Arruda, e a minha tia-mãe Simone Castro, pelo suporte financeiro e emocional durante essa jornada, bem como aos meus irmãos Eduarda, Douglas, Esther (paternos) e Ayane e Karol (maternas), pela compreensão da minha ausência para com todos. Saibam que eu não estaria aqui sem vocês.

À professora Dra. Karyne Soares Duarte Silveira pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, mas não apenas por isso, destaco sua amizade, companheirismo, dedicação, educação e a sua característica principal, a qual busquei demonstrar nesta pesquisa e que desejo preservar em minhas práticas docente, a saber: a humanidade. Sou grato a Deus pela existência de sua vida, professora.

Às professoras Mestras Telma Sueli e Marília Cacho, coordenadoras do curso de Letras Inglês, UEPB - Campus I, pelo empenho, excelência na prestação de serviços e ensino, considerando também a pessoa de Raiff, o excelente secretário do curso de Letras Inglês.

Às prezadas professoras Dra. Marta Furtado – Dep. Letras - e Dra. Ana Paula Mendes – Dep. Educação - (ambas *in memoriam*), UEPB – Campus I, por todo o apoio financeiro e crença em meu potencial, embora fisicamente ausentes, sei que estariam muito orgulhosas do resultado desta pesquisa. Sinto saudades!

Aos prezados professores Dr. Cláudio Lucena (CoRI), Me. Gilberto Carneiro (CoRI) e Dra. Iara Francisca (Dep. Letras), UEPB - Campus I, que contribuíram ao longo desses 3 últimos anos de graduação, por meio das oportunidades que alcancei, tais como: o intercâmbio social-voluntário, o projeto de extensão do ensino de Português para Estrangeiros (PLE) e o Núcleo de Línguas (NucLi), que culminaram e refletem também no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas Estrangeiras da UEPB, pelo fortalecimento da minha formação inicial por meio dos textos discutidos e trabalhos desenvolvidos, desde dezembro de 2020.

À professora Dra. Lígia Pereira – Dep. Educação - UEPB – Campus I, seu esposo e filho, pela grande ajuda na angariação dos recursos financeiros que me possibilitaram realizar o intercâmbio social-voluntário no Oriente Médio.

Aos conhecidos e desconhecidos que investiram direta e indiretamente na angariação dos recursos financeiros que me permitiram viver uma das mais profundas e inesquecíveis experiências na minha formação profissional, o intercâmbio social-voluntário na Jordânia.

Aos demais professores do Departamento de Letras e Artes e funcionários, UEPB - Campus I, em especial à Maria das Neves (Nevinha), Fernanda Floriano, Thiago, Iá Niani, Morgana, Celso, Bruna Santos, Marta Anaísa, Giovanne e Joselito, pelas caronas, paciência e compreensão nas faltas, nos atrasos dos trabalhos, especialmente, na reta final da graduação.

À minha querida amiga, Ms. Valéria Soares e Silva, Coordenadora Adjunta da Coordenadoria de Bibliotecas da UEPB - Campus I, por sua boa amizade, conselhos e suporte emocional.

À Elizabete Cardozo (Betina) e Paula Cristiane (Paulinha), pela singular oportunidade de cooperar em caráter voluntário por meio do excelente trabalho desenvolvido por elas e todos os demais voluntários do *A'ylah Center*, em favor das pessoas refugiadas e em situação de pobreza, no Reino Hachemita da Jordânia (Oriente Médio).

Ao casal Antônia (Toinha) e Valério, bem como seus funcionários da cantina, pelo amor, pela presteza e atendimento quando me foi necessário.

Aos meus irmãos-amigos em Cristo, Pr. Daniel Carlos, Ana Maria (Irmã Ana), Josevete Rocha (Irmã Vetinha), Priscila Rocha, Welligton Dantas, Margarida, Sâmia, Raíssa, Anabel, Augusto, Jonathan (J), Jhonatta (Doctor), Lucas, Rharyanderson, Priscila, Welber e Rodolfo, pela boa amizade, orações e palavras de incentivo.

Às irmãs dos Círculos de Orações da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Abreu e Lima, pelo gesto de amor e piedade cristã por meio das muitas orações em prol da minha vida e profissionalização.

Ao Presidente da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Campina Grande, Pr. Daniel Nunes e seus filhos, Karem Vasconcelos e Pr. Keiler Nunes, pelo suporte ao longo desses anos de graduação.

À Cibele Batista (Dra. Cibele), Gabriel Batista e Daiana Silva, pelo amor e cuidado em períodos tão difíceis de minha estada em Campina Grande.

Ao meu irmão-amigo, prof. Dr. Thiago Rodrigues Fernandes da Silva Santos, e sua mãe, minha amiga e mãe de oração, Irmã Teresa (*in memoriam*), por todo apoio e incentivo nos estudos, bem como toda ajuda e orientações para enfrentar a jornada de morar sozinho e estudar em outro estado.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, em especial aos amigos que fiz: Palloma Oliveira, Aline Ferreira, Aline Alves, Eduardo, Amanda, Letícia, Rivaldo, Mízia, Wesley, Thaynar, Vrademir, Wallisson, Mateus, Roziane, Kelliane, Filipe Martiniano, Jacilene, Michael, Viviane.