



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**IDEIAS DECOLONIAIS SOBRE MINHA PRÁXIS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA
PROFESSORA DE INGLÊS**

JOSIANE PRESCENDO TONIN

BRASÍLIA/DF
2018

JOSIANE PRESCENDO TONIN

**IDEIAS DECOLONIAIS SOBRE MINHA PRÁXIS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA
PROFESSORA DE INGLÊS**

**Dissertação de mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em
Linguística Aplicada.**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE

**BRASÍLIA/DF
2018**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PRESCENDO TONIN, Josiane. **Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pi	Prescendo Tonin, Josiane IDEIAS DECOLONIAIS SOBRE MINHA PRÁXIS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS / Josiane Prescendo Tonin; orientador Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. -- Brasília, 2018. 145 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2018. 1. Autoetnografia. 2. Práxis docente. 3. Identidade. 4. Decolonialidade. 5. Letramentos . I. Rosa Mastrella-de Andrade, Mariana , orient. II. Título.
----	---

JOSIANE PRESCENDO TONIN

**IDEIAS DECOLONIAIS SOBRE MINHA PRÁXIS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA
PROFESSORA DE INGLÊS**

**Dissertação de mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em
Linguística Aplicada.**

Brasília/DF, 14 de dezembro de 2018.

APROVADA POR:

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Orientadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez (Examinadora Interna)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Janaína Soares Alves (Suplente)
Universidade de Brasília (UnB)

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre”.*

Paulo Freire

*À minha avó, Inês, a minha mãe, Rosângela por
serem meus exemplos de dedicação e amor à
docência, despertando em mim a vontade de ser
professora.*

*Aos professores que buscam repensar sua práxis
acreditando que a sala de aula é um local onde a
transformação social pode acontecer.*

AGRADECIMENTO

São muitas as pessoas que fizeram parte desses dois anos de estudos e cada uma delas merece minha imensa gratidão. São amigos, familiares, professores e alunos que me ajudaram a chegar até aqui. Assim, agradeço:

À Deus que conduz minha vida em cada momento. Obrigada, Pai!

Á Nossa Senhora Aparecida, por passar na frente, sempre!

À minha família, meu porto seguro. Em especial, aos meus pais Rosângela e José, por serem meus exemplos de quanto a educação pode transformar vidas. Ao meu irmão, Marcos por me ajudar, principalmente, com a formatação desse trabalho. Às minhas avós, Inês e Clementina, por suas constantes orações e novenas, meus grandes exemplos de fé! Amo vocês!

Ao meu avô, Antônio, uma das pessoas mais sábias que conheci e grande incentivador dos meus estudos. Espero que o senhor esteja assistindo tudo lá de cima e sintá-se feliz. Saudades!

Ao Alexandro, meu amor, por dividir comigo o pranto e o sorriso e constantemente reafirmar “vai dar tudo certo”. Te amo!

Aos meus colegas do mestrado, em especial a Lilian, foram muitas horas de conversa, leituras e discussões. Só nós sabemos o que passamos para chegar até aqui.

À Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, minha orientadora, pela leitura atenta, considerações que engrandeceram esse trabalho e sua disposição em sempre me ouvir. Além do meu agradecimento, minha admiração por ver seu engajamento em transformar o ensino de inglês nas escolas públicas. Gratidão por tudo professora!

Às Profas. Dras. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Maria Luisa Ortíz Alvarez e Janaína Soares Alves pela gentileza em aceitarem o convite de participarem da minha banca de mestrado.

À profa. Dra. Mariney Pereira da Conceição por ter participado da minha banca de qualificação e, juntamente, com à profa. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli contribuírem no refinamento com críticas produtivas e um olhar atento ao texto.

Aos meus professores, desde de o jardim de infância até a pós-graduação, vocês me inspiram a ser uma profissional melhor. Estar aqui não seria possível sem todos vocês.

Aos meus colegas/amigos de trabalho, ver o engajamento de cada um de vocês em fazer da nossa escola um local de transformação social me motiva à superação todos os dias.

Aos meus alunos, vocês fazem essa pesquisa ter sentido e trazem vida a tudo que está relatado aqui. Gratidão!

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma busca autoetnográfica sobre como as minhas experiências com a Língua Inglesa contribuíram na construção da minha identidade docente. Segundo Chang (2016), a autoetnografia é um processo altamente pessoal, porque as experiências individuais dos próprios pesquisadores são a base do trabalho. É também um processo com fortes marcas sociais e políticas porque estuda como essas forças têm influência nas experiências relatadas no texto. Diante disso, a autoetnografia revela as identidades pessoais, profissionais, relacionais e socioculturais do autor. Segundo Woodward (2000, p. 39), as identidades são estabelecidas em momentos particulares do tempo e são, especialmente, importantes quando existe a crise da identidade, seja ela global, local, pessoal ou política. Numa outra perspectiva, busco lançar um olhar decolonial para minhas experiências por entender que estamos envolvidos em “uma matriz de poder colonial” (MIGNOLO, 2014, p. 63). Nesse contexto, entendo que o pensar decolonial demanda um desprendimento da busca por acertos e/ou resultados positivos (BORELLI, 2018). Apresento, ainda, como minha história com a Língua Inglesa, que iniciou em 2002, na 5ª série até o momento atual em 2018, influenciou minha práxis docente na escola regular. Aliás, procuro compreender como um olhar mais cuidadoso, com o ensino da língua inglesa na escola regular, pode contribuir para uma formação docente mais ampla e complexa ao reconhecer a escola como um local de teoria e não apenas de prática. Discuto, também, a importância de inserir os letramentos na sala de aula e como eles foram capazes de transformar minha práxis docente porque “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). Assim, em um mundo em constante mudança, os professores necessitam estar sempre atentos ao surgimento de novas demandas sociais que podem modificar estruturas consideradas, em determinados momentos, como fixas e estáveis. Por último, questiono os discursos e crenças arraigados em nossa educação vislumbrando a possibilidade de escrever novas histórias. Histórias onde nós, professores, possamos encontrar nossa voz e atribuir à escola básica seu papel de co-construtora de conhecimentos e, não com primazia, ser considerada apenas receptora dos conhecimentos da universidade.

Palavras-Chaves: Autoetnografia. Práxis docente. Identidade. Decolonialidade. Letramentos.

ABSTRACT

The present work consists of an autoethnographic search about how my experiences with the English Language contributed to the construction of my teaching identity. According to Chang (2016), autoethnography is a highly personal process because researchers' own experiences are the basis of work. It is also a process with strong social and politic marks because it studies how these forces influence the experiences reported in the text. Given this, the autoethnography reveals the author's personal, professional, relational and sociocultural identities. According to Woodward (2000: 39), identities are established at particular moments in time, and are especially important when there is a crisis of identity, that can be global, local, personal or political. From another perspective, I seek to cast a decolonial look at my experiences by understanding that we are encased in "a matrix of colonial power" (Mignolo, 2014: 63). In this context, I understand that decolonial thinking demands a detachment from a search for correct and/or positive results (Borelli, 2018). I also present how my history with the English language, which began in 2002, in the 5th grade until the present time in 2018, influenced my teaching practice in the regular school. In fact, I try to understand how a more careful look, with the teaching of the English language in the regular school, can contribute to an ampler and more complex teacher formation when recognizing the school as a place of theory and not just of practice. I also discuss the importance of inserting the literacies in the classroom and how they were able to transform my teaching praxis because there are "new ways of being, of behaving, of discourse, of relating, of informing, of learning arise. New times, new technologies, new texts, new languages "(ROJO, BARBOSA, 2015:116). Thus, in a constantly changing world, teachers need to be constantly alert to the emergence of new social demands that can modify structures considered, at certain moments, as fixed and stable. Finally, I question the discourses and beliefs rooted in our education by envisioning the possibility of writing new stories. Stories where we, teachers, can find our voice and assign to the basic school its role of co-constructor of knowledge and, not with primacy, be considered only receiving the knowledge of the university.

Keywords: Autoethnography. Teacher Praxis. Identity. Decoloniality. Literacy.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
LA	Linguística Aplicada
LEA	Língua Estrangeira Aplicada
L2	Segunda Língua
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inês, minha avó, na conclusão de um curso de formação docente.....	13
Figura 2 – Rosângela, minha mãe, na reunião de acolhimento às famílias dos alunos surdos.	15
Figura 3 – Formatura no Colégio Militar de Brasília	42
Figura 4 – Grupo de estudo na graduação	50
Figura 5 – Parte inicial do planejamento das <i>minilessons</i> da aula de metodologia.....	59
Figura 6 – <i>National Stereotypes exercises</i>	60
Figura 7 – Transição entre formação e profissão	73
Figura 8 – Apresentação da Semana da Consciência Negra no CEF Paranoá	81
Figura 9 – Captura de tela da prova da sétima série do EJA.....	84
Figura 10 – Captura de tela do exercício sobre as profissões.....	88
Figura 11 – Atividade de sala.....	96
Figura 12 – Sala de aula - 3º ano do Ensino Médio - CED	102
Figura 13 – Comemoração dos 20 anos da escola.....	103
Figura 14 – Slide apresentado em sala para realização das atividades.....	105
Figura 15 – Gráficos sobre super-heroínas.....	106
Figura 16 – Trabalho realizado por estudantes sobre a temática <i>movies</i> 1.....	110
Figura 17 – Trabalho realizado por estudantes sobre a temática <i>moveis</i> 2.....	111
Figura 18 – <i>The rose that grew from concrete (Lyrics)</i>	115
Figura 19 – Grêmio Estudantil	118
Figura 20 – <i>Sunflower</i> : trabalhos sobre as metáforas	120
Figura 21 – <i>Butterfly</i> : Trabalhos sobre as metáforas	121
Figura 22 – Feira Cultural e Científica 2017	131

SUMÁRIO

PERCURSOS QUE CONDUZEM A ESTA DISSERTAÇÃO	13
1 SEM PEDIR LICENÇA, O INGLÊS ENTROU NA MINHA VIDA	22
1.1 Por que Autoetnografia?	23
1.2 Escrita autoetnográfica - Uma missão (im)possível?!	25
1.3 Autoetnografia: uma tentativa de romper com discursos hegemônicos	27
1.4 Materiais Empíricos	31
1.4.1 Planos de aula, prova elaborada e relatório final do estágio supervisionado em inglês durante a graduação em Letras Inglês/licenciatura.....	32
1.4.2 Caderneta e Gravação de Áudio	33
1.4.3 Mensagens eletrônicas e trabalhos dos estudantes.....	33
1.4.4 Fotografias	33
1.4.5 Memórias	34
1.5 Para começar a construir meu lugar de fala: Nasce a não falante do Inglês	34
1.5.1 <i>No pain, no gain...será?</i>	<i>37</i>
1.6 Identities que se transformam	40
1.7 Então...que língua é essa?.....	41
2 GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL	45
2.1 Primeiro Semestre.....	45
2.2 Segundo Semestre	48
2.3 Terceiro Semestre	50
2.4 Formação Docente – O primeiro contato.....	52
2.4.1 Os alunos (da realidade) não são iguais aos das teorias.....	54
2.5 Formação Docente Inicial – Professora de Línguas	58
2.5.1 Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna - Língua Inglesa	58
2.5.2 (In)Experiência em Docência	63
2.6 Estágio Supervisionado I: Regência no Curso de Línguas	65
2.7 Estágio na Escola Regular – Um espaço de colonialidades	67
2.8 O não-pertencimento como estagiária na Escola Regular	69
3 EJA, DOCÊNCIA E PARANOÁ... POR ONDE COMEÇAR?	71
3.1 O primeiro dia na escola regular	73
3.2 O primeiro horário	76
3.3 Escola regular, quais caminhos seguir?	77
3.4 Sentimentos que surgem ao relembrar	80

3.5	Segundo semestre de 2015 - O desafio da quinta série “C”	86
3.6	Reflexões sobre a docência	90
4	DE VOLTA À FORMAÇÃO.....	93
4.1	Letramento: uma alternativa para a mudança	100
4.2	Cotidiano em sala.....	103
4.2.1	<i>Movies</i>	104
4.2.2	Conversar pode se tornar uma forma de planejar as aulas.....	109
4.3	O perigo da minha “história única” com o Rap.....	113
4.4	A volta ao Estágio Supervisionado I	121
4.4.1	O estágio como uma forma de rever crenças e concepções.....	123
4.5	Escrever é (meu) ato de resistência	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – O CAMINHO QUE SÓ SE FAZ CAMINHANDO.....	128
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144

PERCURSOS QUE CONDUZEM A ESTA DISSERTAÇÃO

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:

aprender que o Sul existe;

aprender a ir para o Sul;

aprender a partir do Sul e com o Sul.

(SANTOS, 1995, p. 508)

Antes de iniciar o mestrado, eu pouco havia pensado nos motivos que me fizeram optar pela profissão de professora. Imaginava que, minha escolha profissional fosse baseada pelo fascínio que eu tinha em relação a Língua Inglesa e pela vontade de aprender sempre mais. Porém, ao lançar um olhar mais atento sobre a minha profissão, percebo que me tornei professora porque desde o meu nascimento, em 1991, tive em casa o exemplo de uma pessoa apaixonada pelo ofício e sempre procurou exercê-lo da melhor forma possível. E, apesar de todas as dificuldades, minha mãe aprendeu a se reinventar e a transformar tudo aquilo que está a seu alcance no ambiente escolar.

A ligação da minha família com a docência começou na década de 1960, com minha avó materna, que foi diretora e professora por mais de 30 anos em escolas da zona rural na cidade de Nova Prata, no interior do Rio Grande do Sul. O fato de duas das maiores referências femininas da minha vida serem professoras, a imersão nesse ambiente familiar onde os discursos não raramente eram voltados à vida escolar e a presença de livros, provas e a velha máquina de escrever da minha avó, sem dúvidas, influenciaram não só a minha escolha profissional, bem como a maneira de perceber e entender essa profissão.

Figura 1 – Inês, minha avó, na conclusão de um curso de formação docente.



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 1/ Fotografia / 20/07/1977).

A escola sempre foi um lugar especial para mim porque, além de ser o local onde eu estudava, era o trabalho da minha mãe. Quando criança, adorava acompanhá-la e fazia isso com certa periodicidade, muito diferente do local de trabalho do meu pai, onde estive pouquíssimas vezes e sempre em ocasiões especiais, como festas e eventos. Já, quanto ao trabalho da minha mãe, recordo-me de detalhes do cotidiano, como as anotações que ela fazia preparando a aula em um caderno, que eu adorava ler mesmo sem saber nada do conteúdo ou quando ela levava as atividades dos alunos para casa e, eu muito curiosa, queria acompanhar a correção. Algumas vezes, ficava tão eufórica que minha mãe me mandava brincar na rua para poder realizar as correções sossegada.

Outros fatos, apesar de não serem tão rotineiros, são marcantes na minha memória. Por exemplo, minha mãe fazendo massa de modelar para seus alunos ou interpretando um dos caçadores da história da Chapeuzinho Vermelho em uma peça teatral da escola. Mais tarde, quando começou a trabalhar com o Ensino médio, lembro da mesa de jantar cheia de diários de classe, das reuniões de pais, dos encontros com alunos e ex-alunos dela pelas ruas, apresentações escolares, dos incontáveis livros de literatura que tínhamos em casa, das assembleias do sindicato que eu sempre acompanhava e tantos outros detalhes constituintes dos múltiplos aspectos do “ser professor”. Para Flores (2003), o professor é um dos únicos profissionais que já frequentou no cotidiano seu espaço de trabalho antes mesmo da sua formação. Entretanto, pude conhecer bem mais as singularidades da escola e os afazeres docentes realizados fora dela.

Durante a graduação continuei tendo bastante contato com a escola onde minha mãe trabalhava, participei de alguns eventos e passeios escolares, passei muitas tardes na sala de recursos, onde ela trabalhava. Tive a oportunidade de conhecer um pouco mais da realidade da educação especial e o trabalho que é feito com o objetivo de incluir estudantes com algum tipo de deficiência em salas de aula do ensino regular. Além disso, fiz os estágios e observações exigidas nas disciplinas lá. Ainda na graduação, pude perceber, de maneira bem menos acentuada, a distância existente entre a escola e a universidade, porque quando ouvia algumas questões envolvendo a teoria sabia, por meio da minha vivência com uma professora, que na escola nem tudo funcionava da forma descrita pela universidade.

Figura 2 – Rosângela, minha mãe, na reunião de acolhimento às famílias dos alunos surdos.



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 2/ Fotografia / 15/02/ 2011).

Apesar de já conhecer um pouco das dificuldades da profissão através dos relatos que ouvi durante minha vida, mesmo antes da graduação, foi somente quando eu me tornei professora que fui capaz de perceber quão desafiadora é essa profissão. Depois de seis meses de formada, comecei a atuar como professora temporária da rede pública na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi nesse momento que minha relação com a profissão começou a se transformar, ser reconstruída e desconstruída rotineiramente. Foi a partir daí que pude ter uma noção mais concreta da realidade e da responsabilidade de apresentar a Língua Inglesa para tantos estudantes em uma escola de ensino regular. E, acompanhando isso também veio o desapontamento e a frustração porque nem sempre as coisas em sala de aula acontecem como o desejado. Aprender a lidar com todos os fatores previsíveis ou não que transformam a escola em um enorme campo de probabilidades não é uma tarefa fácil de desempenhar.

Em meio ao choque causado por atuar em uma realidade extremamente distinta da esperada, surgiu a vontade de voltar a estudar, por acreditar que a pesquisa possibilitaria melhorar minha práxis. Depois de alguns meses no mestrado e muitas reuniões com minha orientadora, a Professora Mariana Mastrella-de-Andrade, chegamos a um consenso de que seria interessante buscar produções científicas cuja metodologia fosse a autoetnografia. A princípio, me causou estranheza conhecer uma metodologia que permite explorar a minha

própria experiência¹ e falar sobre mim, ao invés de outras pessoas. Porém, segundo Ellis (2016, p. 38) trabalhos autoetnográficos nos fazem perceber que:

os autores não usam experiências pessoais apenas para descrever ou facilitar a compreensão sobre experiências culturais ou para fazer o importante trabalho de se mover através da dor, confusão e raiva, ou para quebrar silêncios e recuperar vozes e identidades. Em vez disso, eles usam experiências pessoais para promover a mudança social, obrigando os leitores a pensar sobre experiências culturais assumidas em maneiras surpreendentes, únicas e muitas vezes problemáticas e, além disso, tomar novas e diferentes ações no mundo com base nos *insights* gerados pela pesquisa.²

Ao considerar esses aspectos, neste trabalho autoetnográfico, apresento relatos da minha trajetória como docente e estudante de língua inglesa e busco discuti-los com o propósito de entender como fatores socioculturais, políticos e históricos podem interferir na maneira como agimos quando estamos em sala de aula. Apesar de minha história ser o foco da investigação “porque essa é a história de formação de professor que eu acredito que eu conheça melhor” (HAYLER, 2011, p. 20). Aliarei a minha fala a outras porque tenho interesse de “envolver as vozes dos outros como uma forma de questionar e desenvolver esse entendimento e compartilhar e comparar experiências de modo a ampliar esse entendimento ainda mais” (HAYLER, 2011, p. 20)³. Contar nossas histórias e provocar reflexões é uma maneira de indagar e assimilar como os diversos discursos compõem a sociedade onde vivemos e/ou trabalhamos. Assim, mais que um processo pessoal, a autoetnografia é extremamente social porque nos possibilita examinar com cautela como é nossa interação com outras pessoas em contextos socioculturais e de que maneiras “as forças sociais” influenciam a maneira como agimos (CHANG, 2016, p. 117).

Dessa maneira, a partir das leituras e do avanço nos estudos, surgiu a necessidade de repensar a lógica acadêmica que torna a universidade o principal centro de produção de

¹ Miccoli (2010, p. 29) define “A experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual, ao ser narrada, deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou”.

² Texto original: “the authors do not use personal experiences solely to describe or to facilitate understanding about cultural experiences or to do the important work of moving through pain, confusion and anger, or to break silences and reclaim voices and identities. Instead, they use personal experiences to promote social change by compelling readers to think about taken-for-granted cultural experiences in astonishing, unique, and often problematic ways and, further, to take new and different action in the world based on the insights generated by the research”.

³ Texto original: “because that is the story of teacher education that I think I know best” [...] “engage the voices of others as a way of questioning and developing that understanding and to share and compare experiences so as to extend that understanding further”.

conhecimento válido e, a escola, um local com pouquíssima produção de conhecimento científico legítimo, apenas ocupando um espaço de fonte e aplicação de pesquisa. Segundo Castro-Gómez (2007, p. 81), a universidade “é concebida como uma instituição que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (quer dizer, o que goza de ‘validade científica’) e o conhecimento ilegítimo”⁴. Dessa forma, a universidade ainda é tratada como o local onde devemos buscar as respostas para perguntas, e a grande provedora de respostas. No entanto, ao mesmo tempo que buscamos as respostas para alguns questionamentos no ambiente acadêmico, também surgem perguntas na universidade que outros espaços estão habilitados a responder. Em consonância com essa discussão é preciso perceber que a universidade não é a detentora de todo conhecimento e, sendo assim, não tem apenas respostas, mas também perguntas. Na busca por uma tentativa de romper com a “monocultura do saber”, este trabalho se desenvolve nas premissas da ecologia dos saberes definida como: “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2006, p. 154). Além disso, representa a possibilidade de abertura do cânone dominante ao trazer para a universidade saberes não-científicos e formas de conhecimento alternativas (SANTOS, NUNES; MENESES, 2007, p. XLIX). Conseqüentemente, “a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos complexos; há constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2006, p. 154), entretanto o reconhecimento da diversidade epistemológica ainda é contestado por se contrapor não apenas a interesses epistemológicos e culturais, mas principalmente políticos e econômicos (SANTOS, NUNES; MENESES, 2007, p. XLI). Em acordo com essas ideias, Silvestre (2016, p. 21) ressalta a ecologia dos saberes como uma proposta “audaciosa, transgressiva, desafiadora, e ao mesmo tempo altamente coerente com as demandas contemporâneas”.

Quebrar paradigmas que regem a nossa lógica de produção de saber não é tarefa fácil, porque eles estão muito arraigados na maneira como conduzimos nossos trabalhos científicos. Minha experiência com a escrita autoetnografia, no início, foi complicada porque várias vezes tive dificuldade de conseguir romper, mesmo que parcialmente, com as normas estabelecidas. Inclusive, os primeiros esboços do meu trabalho seguiam à risca a organização tradicional de

⁴ Texto original: “concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica” y el conocimiento ilegítimo”.

uma dissertação, uma vez que é difícil começar desconstruindo esses arquétipos. Por essa razão, este trabalho, além de autoetnográfico, contém traços decoloniais porque “auxilia a reconhecer o quanto nossas práticas ainda são orientadas por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e socialmente reproduzida em diferentes esferas” (BORELLI, 2018, p. 39). Seja por nossas práticas textuais ou profissionais, o poder está tão intrinsecamente presente que chega a paralisar ações que visem sua ruptura.

Diante disso, nesta pesquisa, há um esforço para escrever um trabalho acessível ao público em geral; além disso, há o intuito de construir uma investigação capaz de chegar no patamar de discussão de interesse dos pesquisadores (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016). Acredito na crescente necessidade de democratizar o conhecimento para que as pesquisas científicas possam expandir as fronteiras da universidade sem que ocupem uma posição de superioridade no saber em relação à escola. Por outro lado, pode-se pensar em mudanças, em parcerias e não esperar que a escola vá até a universidade procurar conhecimento ou a universidade vá à escola apenas para coletar dados para suas pesquisas, sem dar um retorno, uma devolutiva. Espera-se suscitar uma relação de cooperação mútua.

A seguir, apresento o objetivo do presente estudo que é discutir, por meio da escrita autoetnográfica, como se deram os meus processos de formação e o exercício docente na escola regular da educação básica com as bases epistemológicas nos construtos de identidade, decolonialidade e letramentos. Ademais, almejo contribuir, por meio da minha experiência, para compreendermos como a adoção de um olhar localizado pode ser uma possibilidade de atuação decolonial na escola pública regular.

A investigação deste trabalho é direcionada pelas seguintes perguntas:

- 1) Como minha formação docente é construída nos espaços formativos de que participo?
- 2) De que maneira a teoria dos letramentos pode ser uma forma de decolonizar minha práxis no meu local de atuação?
- 3) Como a escolha metodológica pela autoetnografia pode promover uma ruptura com a episteme dominante?

Ao optar pela autoetnografia como metodologia fica claro a inexistência de um caminho previamente estabelecido, somente sabe-se onde se deseja chegar, mas como isso acontecerá não é possível prever. Mas, a beleza de uma autoetnografia é deixar que as

histórias tenham a possibilidade de fluir dentro do texto e que uma lembrança vá desencadeando a outra. Não é possível controlar esse processo, pois na autoetnografia somos constantemente surpreendidos por lembranças guardadas na memória que ressurgem, sem pedir licença e trazem consigo uma gama de sentimentos que precisam ser observados (ONO, 2017). Ante essas afirmações, corroboro a ideia de Ono (2017, p. 96, grifos do autor) quando argumenta que *“neste viés metodológico os dados não são gerados, mas emergem das situações vivenciadas”*. Parte do material empírico⁵ apresentado nessa pesquisa (documentos, fotos, planos de aula e notas de campo) foram produzidos ou construídos a partir das minhas experiências, alguns antes mesmo do início deste estudo. No primeiro capítulo, discutirei com maior minúcia a metodologia de pesquisa deste trabalho e a construção dos materiais empíricos.

Assim, para a construção desta autoetnografia, procurei elaborar um trabalho rizomático, apesar de trazer várias histórias “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14). Os relatos escolhidos objetivam ilustrar minha história com a docência, sem a menor pretensão de fazer deles um modelo a ser seguido ou trazer verdades absolutas. Meu intuito é relatar de forma reflexiva a visão de uma professora da educação básica sobre a sua própria práxis e formação. Em alguns relatos, faço intersecções com minha práxis atual, por sentir a necessidade de contrapor quem eu fui e quem vou me tornando (processo inconcluso sempre) e, em tantas outras oportunidades percebi-me distante da professora que aspiro ser. Afinal, como seres humanos, nossas identidades estão sempre em transformação e jamais estaremos prontos. Acredito também que este trabalho contribua para o campo da Linguística Aplicada (LA) porque, como argumenta Moita Lopes (2006, p. 90):

envolve[r] crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão.

⁵ Utilizo o termo “materiais empíricos” para referir-me ao que é tradicionalmente chamado de “dados” prefiro esse termo porque ele me parece descrever melhor “a rotina, os problemas e os significados nas vidas das pessoas” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 4). Além de entender que parte do material empírico utilizado nessa pesquisa não foi gerado exclusivamente para atender aos propósitos específicos dessa pesquisa, mas em diversas situações da minha vida que são relatadas durante esse trabalho.

Na busca por aliar “questões contemporâneas” importantes inseridas na minha realidade e fazer uma discussão mais ampla possível dos elementos que ligam teoria e prática, neste trabalho não me filio a nenhuma vertente teórica, em específico, mas utilizarei as que estiverem de acordo com o propósito desta investigação. No pensamento decolonial existe a necessidade de termos uma perspectiva epistêmica de um cânone que não contemple apenas os conhecimentos do pensamento ocidental. De acordo com Grosfoguel (2009) precisamos focar em projetos pluriversais, ao invés de universais abstratos, por entender que “o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos” (GROSFOGUEL, 2009, p. 385) nos direcionam a um mundo onde existem múltiplas realidades e formas de viver. Por último, decolonizar o conhecimento exige um comprometimento com “a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (GROSFOGUEL, 2008, p. 117) e assim produzem saberes plurais.

Organização da dissertação

A fim de organizar o trabalho, apresento um breve delineamento dos caminhos percorridos. Após a seção introdutória, seguem-se quatro capítulos e as considerações finais. Por contar minha história com a formação docente, optei por uma separação cronológica ao invés da tradicional divisão entre fundamentação teórica, metodologia e análise do material empírico. Desta forma, em cada capítulo narro uma parte da minha história, com sua respectiva análise. No primeiro capítulo, faço uma explanação mais aprofundada sobre a autoetnografia como escolha metodológica e começo a narração da minha história. Relato meu primeiro contato escolar com a língua inglesa na 5^a série e discorro sobre como foi essa relação até o final do ensino médio. Em meio à essa escrita, reflito sobre a construções da minha identidade e entendimento da língua como aprendiz.

No segundo capítulo, lanço um olhar para minha formação inicial e questiono como a universidade prepara os futuros professores para a carreira, bem como faço uma reflexão sobre as relações de poder existentes no ambiente acadêmico e descrevo o primeiro contato, como estagiária, com a escola regular. O terceiro capítulo dá ênfase às minhas primeiras

⁶ A denominação 5ª série que era utilizada à época (2002) foi substituída por 6º ano devido a ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos (Resolução N° 3 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, 2005).

experiências como docente em uma escola regular na EJA, aqui busco compreender qual a importância desse período de trabalho na minha história de formação.

No quarto capítulo, apresento o retorno à universidade os estudos na pós-graduação e o encontro com os letramentos. Nessa parte, procuro compreender como é a relação entre a universidade e a escola, descrevo alguns aspectos da minha práxis e experiências na escola. Por último, faço as considerações finais aonde destaco o relato de um acontecimento que sintetiza a essência da formação docente para mim.

1 SEM PEDIR LICENÇA, O INGLÊS ENTROU NA MINHA VIDA

Research – like life- is a contradictory, messy affair.

Plummer (2013, p. 407)

Ao realizar este estudo, não por acaso, foram diversas as ocasiões em que os percursos se mostraram tortuosos, confusos ou contraditórios. Porém, não poderia esperar outra coisa de uma pesquisa em que falar sobre minha vida é o eixo condutor principal. Por esta razão, acredito que uma investigação de cunho qualitativo se demonstra congruente: “somente nas páginas dos textos de métodos de pesquisa do tipo ‘como fazer’, ou nas salas de aula de cursos de métodos de pesquisa, [onde] pode-se classificá-las em estágios lineares, protocolos claros e princípios firmes”⁷ (PLUMMER, 2013, p. 407). Ao compreender que a realidade não tem um “padrão único” e admiti-la como “fluente e contraditória” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26) não é possível considerarmos a possibilidade de seguirmos um caminho só. Os processos da autoetnografia, assim como outras pesquisas qualitativas, levam em consideração concepções, objetivos e valores dos envolvidos na pesquisa, e são marcados por uma forte demanda localizada (CHIZZOTTI, 2006).

Acredita-se que nem nas ciências naturais, os fenômenos são sempre iguais. Eles mudam conforme o ambiente, o tempo, a interação, etc. O mesmo acontece nas ciências humanas, uma vez que as pessoas não reagem do mesmo modo aos estímulos (LAVILLE; DIONNE, 1999). Entende-se que “não existe uma única ‘verdade’. Todas as verdades são parciais e incompletas” (DENZIN; LINCOLN, 2008, p. 252). Neste trabalho, como disse anteriormente, faço interpretações e constatações a respeito das histórias relatadas aceitando que elas não são unanimidade, e não possuem a pretensão de ser, e ao compartilhá-las, sinto-me como se as lançasse ao vento onde estarão sujeitas a interpretações diversas.

Por estarmos em “um momento histórico marcado pela multivocalidade, significados contestados, controvérsias paradigmáticas, e novas formas textuais esta é uma era de emancipação, de liberdade das fronteiras de um único regime de verdade, emancipação de enxergar o mundo em uma cor” (DENZIN; LINCOLN, 2008, p. 252). Este motivo me permite elaborar um trabalho optando por uma perspectiva decolonial, diferente das “ciências

⁷ Texto Original: “Only on the pages of ‘how-to-do-it’ research methods texts or in the classrooms of research methods courses can it be sorted out into linear stages, clear protocols and firm principles”.

ocidentais e filosofia” em que “aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise” (GROSFOGUEL, 2008, p. 119). Nesse processo, posso me apropriar da minha voz e fazê-la ser ouvida do local onde me encontro.

Por vezes, minha voz pode soar contraditória. Afinal, apesar dos meus esforços, estou inserida em uma sociedade marcada pelas relações de poder e hegemônicas. Assim, a autoetnografia chega até nós “como uma política democrática radical – uma política comprometida em criar espaço para diálogo e para o debate que instigue e molde mudança social”⁸ (REINELT, 1998, p. 286). Na busca por esse diálogo, é preciso localizar este estudo objetivando auxiliar o leitor em seu percurso de leitura. Neste capítulo, faço uma explanação mais detalhada da metodologia de pesquisa, dos materiais empíricos construídos para o desenvolvimento deste trabalho e relato minha trajetória inicial de aprendizagem de inglês, a partir de minhas memórias da 5^o série do Ensino Fundamental II, no ano de 2002.

1.1 Por que Autoetnografia?

No Brasil, ainda não há muitos trabalhos que utilizam a autoetnografia como metodologia de pesquisa em LA e na área de ensino de línguas. Três exemplos importantes para este trabalho são as teses de Roberto da Silva (2011)⁹, Fabrício Ono (2017)¹⁰ e Érika Caetano (2017)¹¹. Talvez a razão da escassez de pesquisas autoetnográficas seja pelo fato de alguns pesquisadores considerarem analisar sua própria prática como algo um tanto quanto questionável (ERIKSSON¹², 2010). Isso pode acontecer porque:

Existe muito ceticismo em relação aos métodos de pesquisa envolvendo o pesquisador como indivíduo. Mesmo na etnografia, onde a dependência do observador como instrumento de pesquisa é reconhecida, ainda existem tendências de se empenhar ao máximo para reduzir ou eliminar o papel do observador/pesquisador. Os perigos do eu têm aspectos diferentes, sendo um

⁸ Texto Original: “It is about autoethnography as a radical democratic politics- a politics committed to creating space for dialogue and debate that instigates and shapes social change.”

⁹ A tese de Roberto da Silva (2011) foi defendida na USP sob a orientação da professora Walkyria Monte Mór.

¹⁰ A tese de Fabrício Ono (2017) foi defendida na USP sob a orientação da professora Walkyria Monte Mór.

¹¹ A tese de Érika Caetano (2017) foi defendida na UFMG sob orientação da professora Míriam Jorge.

¹² Autor da área da Arquitetura.

deles o risco de a [...] autoetnografia se tornar muito auto focada e narcisista¹³ (ERIKSSON, 2010, p. 93).

Segundo Eriksson (2010), a escolha da autoetnografia como metodologia acontece, em geral, pois acreditamos na possibilidade de que o estudo esclareça questões que são de interesse público também. Aqui, o que é pessoal é social e político. Apesar de na autoetnografia estudar minhas ações e a mim mesma, não faço isso por minha causa somente; mas, principalmente porque sou apenas mais uma pessoa no meio de tantas outras e acredito que ao ocupar-me do ensino é preciso trabalhar com/para os outros. Dessa maneira, busco ser crítica, reflexiva e questionadora dos papéis que estou desenvolvendo na autoetnografia. Por ser assim, alinho meu trabalho com Ellis¹⁴ (2016, p. 11) porque para a autora:

A autoetnografia não é simplesmente uma maneira de conhecer o mundo; ela tornou-se uma forma de ser no mundo, que exige viver conscientemente, emocionalmente e reflexivamente. Ela pede que nós não apenas examinemos nossas vidas, mas também consideremos como e por que pensamos, agimos e nos sentimos da maneira que fazemos. A autoetnografia exige que nós nos observemos enquanto observando, que interroguemos o que pensamos e acreditamos, e que desafieemos nossos próprios pressupostos, perguntando uma e outra vez se penetramos muitas camadas de nossas próprias defesas, medos e inseguranças, como nosso projeto requer. Ela pede que repensemos e revisemos nossas vidas, tomando decisões conscientes sobre quem e como queremos ser.¹⁵

Acrescento, ainda, as contribuições de Custer¹⁶ (2014, p. 2). Para ele, as pesquisas autoetnográficas “podem alterar radicalmente a percepção do indivíduo sobre o passado, informar no presente e remodelar o futuro, se eles estiverem conscientes e abertos aos [seus] efeitos transformadores”¹⁷. Por isso, desenvolver essa autoetnografia possibilita retomar minha história com a língua inglesa desde a adolescência e pensar na minha práxis docente.

¹³ Texto Original: “There is much skepticism towards research methods involving the researcher as an individual. Even in ethnography, where the dependence on the observer as research instrument is acknowledged, there are still tendencies to strive for a reduction or elimination of the role of the observer/researcher. The dangers of the self have different aspects, one being the risk of [...] auto-ethnography becoming too self-focused and narcissistic”.

¹⁴ Autora da área de Comunicação e Metodologia de Pesquisa.

¹⁵ Texto original: “autoethnography is not simply a way of knowing about the world; it has become a way of being in the world, one that requires living consciously, emotionally, and reflexively. It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act, and feel as we do. Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think and believe, and that we challenge our own assumptions, asking over and over if we have penetrated as many layers of our own defenses, fears, and insecurities as our project requires. It asks that we rethink and revise our lives, making conscious decisions about who and how we want to be”.

¹⁶ Autor da área de psicologia

¹⁷ Texto Original: “can radically alter an individual's perception of the past, inform their present, and reshape their future if they are aware and open to the transformative effects”.

Apesar do receio de colocar palavras no papel sobre situações bem particulares, da exposição pessoal que este trabalho gera, encorajei-me a traçar esse percurso cujo desfecho ainda não consigo delinear. Mas, a possibilidade de contar a própria história é, sem dúvida, uma maneira de refletir sobre as minhas práxis e buscar outros meios de atuação. Inclusive, é uma maneira de viver as teorias que muitas vezes como professora rejeitei por estarem muito distantes de mim. É também uma forma de dar voz a sujeitos que, em geral, têm suas histórias contadas por outros, a partir de outras perspectivas e olhares. Aqui, quem conta a história é uma professora de inglês da rede pública do Distrito Federal (DF), buscando entender o modo como sua trajetória constrói sua identidade e influencia sua forma de adentrar a sala de aula para ensinar inglês. Além disso, é a fala de uma docente da escola pública no Brasil, em uma região de grande vulnerabilidade social, onde os alunos e alunas perguntam constantemente: inglês para quê? Dessa forma, neste trabalho, conto minha história e tento olhar para ela a partir de uma opção concepção decolonial, que entende nosso espaço de educação no Brasil como estruturado e marcado por nosso passado colonial, a qual, segundo Quijano (2005), ainda permanece na colonialidade do poder, que define quem somos a partir do olhar eua-europeu branco, masculino, científico. Nesse sentido, a escrita autoetnográfica traz inúmeros desafios, apresentados a seguir.

1.2 Escrita autoetnográfica - Uma missão (im)possível?!

A língua possibilita nos tornamos agentes na produção de significados; quando lemos ou escutamos um texto nós trazemos “quem somos e de onde viemos para o processo de produção e recepção de um texto” (JANKS, 2010, p. 58). O mesmo acontece com a autoetnografia. Para Jones¹⁸ (2005), a autoetnografia está configurando uma cena, contando uma história, tecendo conexões intrincadas entre vida e arte, experiência e teoria, evocação e explicação. Ao final, o autoetnógrafo deixa seus escritos irem embora, na esperança de que leitores tenham a mesma atenção cuidadosa às suas palavras nos contextos de suas próprias vidas. Nossos textos autoetnográficos não permanecem, falam ou atuam sozinhos; não são apenas textos; e não querem ser deixados sozinhos. Os textos desejam criar um diálogo ruidoso sobre histórias pessoais, desempenho e mudanças sociais.

A escolha pela autoetnografia em um primeiro momento foi tranquila e parecia ser um caminho de pesquisa bastante fácil de seguir. Afinal, quem não é capaz de relatar aos outros

¹⁸ Autora da área de Estudos Feministas

sobre suas próprias experiências? Durante o processo, quando comecei a escrever, entendi que falar sobre mim e minhas experiências pode trazer à tona sentimentos nem sempre tão fáceis de lidar. Isso porque, “na autoetnografia, a escrita não é um ato dissociável, mas um processo que sustenta, ou talvez constitua, a conexão do eu e o sociocultural” (COLYAR¹⁹, 2016, p. 431). Em sua tese, Ono (2017, p. 18, grifos do autor) descreve como foi sua experiência autoetnográfica, ao relatar que:

Ao longo da pesquisa, verifiquei que a autoetnografia proporciona ao pesquisador uma experiência incômoda, na qual sua intimidade é desvelada - *scrutinized* (para mim, o termo em inglês tem mais potência). Não há uma fórmula procedimental neste processo, creio que o pesquisador acaba encontrando seu caminho, seja pela paixão, pela dor, pela necessidade ou obrigação que o move. É um processo que acontece no caminho - como um *easy rider*, que sabe aonde precisa e quer chegar, mas não traça uma rota definida, deixando-se tomar conta pela incerteza, apreciando os espinhos, tropeçando nos obstáculos. Para mim, não há autoetnografia sem essa entrega, sem a sensação de não estar no comando da sua pesquisa.

Essa entrega relatada por Ono (2017) acontece principalmente na escrita, porque é nesse momento que posso perceber qual é o rumo que a pesquisa está tomando. Para Colyar (2016) escrever é aprender. Sendo assim, a escrita não pode ser entendida somente como um produto, ignorando seu processo. Antoniou²⁰ (2004, p. 128) afirma que, ao escrever, “me torno público, visível e vulnerável”²¹. Então a escrita, na autoetnografia, se torna uma forma de:

descoberta, um reflexo de estruturas sociais e da comunidade, uma ferramenta de capacitação e escravização, um instrumento de clareza. A escrita também é profundamente pessoal, escondida entre os cadernos lotados cheios de ideias rabiscadas e esboços eletrônicos fugazes, passos lentos em direção a auto compreensão (COLYAR, 2016, p. 429).

Por outro lado, a escolha pela autoetnografia também veio ao encontro de meu interesse em realizar uma pesquisa próxima a minha própria vivência, ao convívio com meus colegas e alunos. Assim como hooks (1991, p. 4), quero evitar o trabalho numa lógica de hierarquia intelectual “onde o único trabalho considerado verdadeiramente teórico é um trabalho altamente abstrato, jargonístico, difícil de ler e contendo referências obscuras que

¹⁹ Autora da área da Educação.

²⁰ Autora da área das Ciências Sociais com ênfase em Estudos Feministas.

²¹ Texto Original: "As I write, I become public, visible, vulnerable".

podem não estar muito claras ou explicadas”²². Esse tipo de escrita acadêmica, hierarquicamente marcada, acaba demonstrando, de maneira sutil, quem pode ou não ter acesso àquele conhecimento (ADAMS²³; ELLIS; JONES, 2016).

1.3 Autoetnografia: uma tentativa de romper com discursos hegemônicos

Eriksson (2010, p. 93) afirma que “na autoetnografia, analiso o que faço e o significado que eu acredito que meus feitos e ditos têm. [...] Eu tenho acesso direto às experiências, sentimentos e raciocínio que flutuam na minha mente”. Segundo o mesmo autor, na etnografia o pesquisador precisa ganhar acesso a um determinado grupo. Entretanto, na autoetnografia o acesso é garantido, mas precisamos buscar um distanciamento para evitar que o trabalho se torne egocêntrico e complacente.

Segundo Adams, Ellis e Jones (2016), um dos grandes diferenciais da autoetnografia são os propósitos que se pretende alcançar com a pesquisa. Em consequência disso, os autores apresentam no livro *Handbook of Autoethnography* alguns desses objetivos. Um dos primordiais é quebrar com as normas das práticas da pesquisa e representação, isso porque:

A suposição de objetividade é uma das noções mais problemáticas no trabalho científico social tradicional. Além disso, a objetividade obscurece as voltas que os projetos de pesquisa geralmente realizam. Como observa Ronai (1995), a pesquisa científica social tradicional é impessoal; não contabiliza os ‘avanços intuitivos, começos falsos, erros, extremidades soltas e acidentes felizes que compõem a experiência investigativa’ (p.421). (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016, p. 35).²⁴

Por vivermos sob uma ótica de forte domínio colonialista, esperamos inúmeras vezes que as pesquisas possuam resultados assertivos, advindos de rigores que tornem seus resultados inquestionáveis, e repudiem possibilidades de qualquer coisa diferente disso. Castro-Gómez (2007, p. 86) afirma que no conhecimento, do mesmo modo que na vida, os opostos não podem se separar porque se completam e se alimentam um do outro, não podendo existir separadamente como prevê a lógica excludente da filosofia e ciências ocidentais. Ao se assemelhar a uma lógica decolonial, o segundo propósito da autoetnografia, conforme

²² Texto Original: “Where the only work deemed truly theoretical is work that is highly abstract, jargonistic, difficult to read, and containing obscure references that may not be at all clear or explained”.

²³ Autor da área de Comunicação Social

²⁴ Texto Original: “the assumption of objectivity is one of the most problematic notions in traditional social scientific work. In addition, objectivity obscures the twists and turns research projects often take. As Ronai (1995) notes, traditional social scientific research is impersonal; it fails to account for the ‘intuitive leaps, false starts, mistakes, loose ends, and happy accidents that comprise the investigative experience’ (p.421)”.

discutem Adams, Ellis e Jones (2016) é considerar o conhecimento que possuímos como válido dentro da pesquisa:

A autoetnografia apresenta a experiência de uma pessoa no contexto de relacionamentos, categorias sociais e práticas culturais (ou a violação destes relacionamentos, categorias e práticas), o método se revela ao compartilhar o conhecimento privilegiado sobre um fenômeno. Além disso, o autoetnógrafo não é um observador tradicional, alguém que se infiltra em um grupo cultural e tenta se tornar parte do grupo (sem ser "nativo") enquanto simultaneamente tenta escrever sobre o grupo e depois que deixa escrever, às vezes nunca mais faz contato com membros do grupo cultural. Centrando o trabalho dentro da experiência pessoal, os autoetnógrafos não só têm um investimento na experiência que estudam, mas também podem articular aspectos da vida cultural, que a pesquisa tradicional deixa de fora ou não consegue acessar (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016, p. 36).²⁵

Para os mesmos autores, ao privilegiar a subjetividade, a voz pessoal e a experiência emocional, as autoetnografias subvertem normas acadêmicas tradicionais, que desejam silenciar a complexidade e fragilidade da vida. As pesquisas de caráter mais positivista e tradicional aderem a traços “hegemonicamente masculinos” e à necessidade de “objetividade”, “controle” e “previsibilidade” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016, p. 37). Outros traços, como a “subjetividade”, a “incerteza” e as “emoções”, geralmente são femininos e, conseqüentemente, considerados “inadequados, insuficientes e irracionais” para serem usados em pesquisas (KELLER, 1995; PELIAS, 2011; WALKER, 2009 apud ADAMS; ELLIS; JONES, 2016, p. 37). Assim, a autoetnografia tem como objetivo avaliar a experiência pessoal, questionar esses traços masculinos supostamente superiores. O método abrange a “incerteza e a emotividade”, tenta dar sentido às maneiras pelas quais nossas identidades como pesquisadores, classificadas por gênero, idade, sexualidade, impactam a maneira como nos comportamos. A autoetnografia quebra o silêncio do pesquisador incorporado na pesquisa tradicional. Muitos trabalhos autoetnográficos não têm como objetivo apenas utilizar a experiência pessoal para descrever algum aspecto cultural ou social, mas são experiências que buscam promover mudanças de cunho social ao compelir os leitores a pensarem sobre

²⁵ Texto Original: “autoethnography presents a person's experience in the context of relationships, social categories, and cultural practices (or the violation of these relationships, categories and practices), the method reveals in sharing insider knowledge about a phenomenon. Further, the autoethnographer is not a traditional participant observer, someone who infiltrates a cultural group and tries to become part of the group (without going "native") while simultaneously trying to write about the group, and then leaves to write, sometimes never again making contact with cultural group members. Centering the work inside personal experience, autoethnographers not only have an investment in the experience they study but can also articulate aspects of cultural life traditional research methods leave out or could not access”.

determinados assuntos com a adoção do ponto de vista daquele que escreve (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016, p. 37).

Bochner²⁶ (2016, p. 56) sugere que a autoetnografia desenvolveu-se como uma alternativa aos excessos e limitações das Ciências Sociais empiristas e guiadas pela teoria. Enquanto a “Ciência Social alimenta um apetite pela abstração, fatos e controle, a autoetnografia alimenta a fome de detalhes, significados e paz mental”. A autoetnografia tornou-se uma referência aos que acreditam na necessidade de tornar as ciências humanas algo verdadeiramente mais humano. De acordo com Madison²⁷ (2012, p. 189), é preciso entender a autoetnografia não apenas como uma descrição do mundo, mas como uma possibilidade de apresentar à mudança ao local onde vivemos. Para Bochner (2016, p. 57), a autoetnografia enfoca a plenitude da vida e, portanto, “os autoetnógrafos querem perguntar: como podemos melhorar a vida?”.

Segundo Chang²⁸ (2016), a autoetnografia é um processo altamente pessoal, porque as experiências individuais dos próprios pesquisadores são a sua base. Mas, também é um processo com fortes marcas sociais. Os autoetnógrafos examinam cuidadosamente como eles interagiram com outras pessoas em seus contextos socioculturais e, como as forças sociais têm influência nas experiências vividas que estão sendo relatadas no texto. Portanto, a autoetnografia mostra a construção das identidades pessoais, profissionais, relacionais e socioculturais do autor.

Anderson e Glass-Coffin²⁹(2016) afirmam que a escrita autoetnográfica é mais bem-sucedida quando é emocionalmente atraente, pois faz os leitores sentirem como se suas vidas fossem tocadas pelas histórias que estão lendo. Além disso, é importante salientar que:

A voz do pesquisador, em vez da voz de seus participantes, muitas vezes veio à tona, em um estilo neutro, objetivo e de terceira pessoa. Mais uma problematização dessas representações etnográficas se concentrou na união de grupos sociais, dos quais o pesquisador (muitas vezes ocidental, branco, da classe média, homem) geralmente não era um membro, mas que trouxe um olhar analítico supostamente neutro para o "exótico" mundos sociais e costumes estranhos que ela ou ele encontrou. Tal ocorrência não aconteceu apenas em relação a sociedades não-ocidentais e grupos sociais, mas também

²⁶ Autor da área de Comunicação e Metodologia de Pesquisa.

²⁷ Autora da área de Antropologia e Estudos da Comunidade Afro-americanos.

²⁸ Autora da área da Educação.

²⁹ Autores da área da Antropologia e Sociologia.

a grupos sociais considerados mais exóticos ou "desviantes" dentro da própria cultura do pesquisador (ALLEN-COLLINSON³⁰, 2016, p. 331).³¹

A autoetnografia pode, portanto, fornecer-nos um poderoso meio metodológico, capaz de abrir espaço discursivo e de representação para vozes até então inéditas ou ativamente silenciadas, representando um desafio direto aos discursos hegemônicos. A autoetnografia também desafia os discursos hegemônicos ao oportunizar que as vozes façam questionamentos aos conhecimentos supostamente “neutros, racionais e universais”. Discursos que são na verdade altamente “parciais e particulares” e normalmente objetivam reforçar os discursos dominantes (ALLEN-COLLINSON, 2016, p. 335).

De acordo com Douglas e Carless³² (2016, p. 93) nossa narração na pesquisa autoetnográfica segue a mesma lógica de outras memórias que temos de nossas vidas e experiências: “parcial”, “situada” e “incompleta”. Porém, elas são um referencial para considerar o porquê e como essa autoetnografia se desenvolveu. Ao contar a nossa história, temos a confiança de que relembrar algo pessoal possa fazer as pessoas se identificarem com a situação³³; e que, assim, essas histórias repercutam de alguma forma para os leitores, gerando uma identificação com relatos e histórias da própria experiência. Já, Ellis (2009) complementa que o passado está sempre aberto para revisão, assim como, nossas histórias e o significado delas agora.

A autoetnografia, apesar de ser um estudo originário de um contexto considerado microssocial, também está situada em um contexto macrossocial porque nossas histórias, mesmo que privadas, podem ser comuns a diversas pessoas. Além disso, são influenciadas pela sociedade e pelos costumes do local onde nascemos e/ou vivemos (TOYOSAKI; PENSONEAU-CONVAY³⁴, 2016). Ao relembrar minha história e ouvir relatos de alunos ou colegas de trabalho de outras disciplinas, que não conseguiram aprender inglês, percebo que muitas vivências sobre a escola são parecidas com as minhas. Então surgiu na minha vida uma questão: como dar sentido ao que está sendo ensinado? Essa é uma questão sobre a qual

³⁰ Autora da área de Estudos Feministas e Sociologia do Esporte.

³¹ Texto Original: “The researcher's own voice rather than those of her or his participants often came to the fore, while couched in a neutral, objective, third-person style. Further problematization of these ethnographic representations focused upon the othering of social groups, of which the (often Western, White, middle-class, male) researcher was usually not a member, but who brought a supposedly neutral analytic eye to bear on the "exotic" social worlds and strange customs that she or he encountered. Such othering occurred not only in relation to non-Western societies and social groups, but also to social groups deemed more exotic or "deviant" within the researcher's own culture”.

³² Autores da área da Saúde, Esporte e Psicologia.

³³ Os autores acreditam que a autoetnografia precisa alcançar experiências que vão além do autoetnógrafo e precisam se relacionar de alguma forma com as histórias de outras pessoas.

³⁴ Autoras da área da Comunicação.

tenho me debruçado nos últimos anos. Surgiu em mim uma inquietação relacionada à maneira como o inglês aparece como uma disciplina descontextualizada na escola. Sobre essa história, escreverei um pouco mais, posteriormente, neste trabalho.

Em suma, na autoetnografia encontramos uma grande capacidade de produzir projetos de justiça social. Em grande parte porque essa pesquisa autoetnográfica “assume uma posição de incompletude e transitoriedade do eu, do outro, e do relacionamento, permitindo assim a intersubjetividade”³⁵ (TOYOSAKI; PENSONEAU-CONVAY, 2016, p. 649). Durante a autoetnografia, os indivíduos são atores sociais incompletos, sempre em construção e reconstrução dentro das relações sociais. Para Toyosaki e Pensoneau-Conway (2016, p. 649) “a autoetnografia é produzida com uma atitude de possibilidade ininterrupta, e o que é justiça social se não uma jornada coletiva para revolucionar o possível em vez de aceitar o real como algo consumado?”³⁶. Na busca por mudanças, apresento e descrevo os materiais empíricos utilizados ao longo desta jornada na próxima seção.

1.4 Materiais Empíricos

A pesquisa autoetnográfica utiliza métodos de construção de dados semelhantes ao da etnografia. Notas de campo, entrevistas qualitativas e análise de documentos pessoais estão entre os tipos mais comuns de dados discutidos em pesquisas autoetnográficas. No processo de construção ou adaptação dessas ferramentas de construir dados, entretanto, os autoetnógrafos enfatizam os aspectos estéticos, cognitivos, emocionais e valores relacionais que recebem menos atenção na pesquisa etnográfica tradicional. Estes valores enquadram várias características-chave da pesquisa autoetnográfica, incluindo a visibilidade do *self* do pesquisador no processo de pesquisa, um impulso para uma forte reflexividade e um envolvimento profundamente pessoal com o grupo ou cenário social em estudo. A autoetnografia coloca as demandas e desafios da pesquisa sobre o pesquisador, desafiando-o a enfrentar o risco de deparar-se com suas fraquezas, ao perseguir um entendimento social mais profundo, enquanto examina suas histórias (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2016).

Existem várias maneiras de construir os materiais empíricos autoetnográficos, como por exemplo: através de lembranças, coleta de artefatos e documentos, entrevistas, autoanálises, auto-observações e reflexões sobre questões relacionadas com ao tema da

³⁵ Texto Original: “assumes a stance of incompleteness of the self, of the other, and of the relationship, thus allowing for intersubjectivity”.

³⁶ Texto Original: “Autoethnography happens with an attitude of perpetual possibility, and what is social justice if not a collective journey to actualize the possible rather than accept the actual as finished?”

pesquisa. Recordar é outra forma de trazer lembranças sobre eventos, pessoas, lugares, comportamentos, palestras, pensamentos, perspectivas, opiniões e emoções ligadas ao tópico da pesquisa. Por último, recursos físicos do passado, como fotos, materiais multimídia, registros oficiais e textos, incluindo blogs, revistas pessoais e artigos de jornal, podem estimular sentidos múltiplos dos pesquisadores para conectar o presente ao passado. São elementos que podem ajudar os pesquisadores a capturar *flashes* de memórias (MUNCEY, 2010, p. 55).

No entanto, o sucesso ao construir os materiais empíricos exige do pesquisador o desempenho de assumir múltiplos papéis, como por exemplo, jornalista, ator, crítico social, pesquisador de campo, músico, produtor de filme para no final, ser capaz de unir todos os dados, como, um *bricoleur*³⁷. Isto porque a pesquisa “[...] é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). Ela precisa ser continuamente tecida como uma colcha de retalhos, sempre com muita atenção aos detalhes e fazendo o melhor trabalho possível com o material que surge ao longo da escrita. Neste contexto, ao longo desta pesquisa foram utilizados: planos de aula, relatório final do estágio, prova, fotografias, gravação de áudio, caderneta da pesquisadora, mensagens trocadas por meios eletrônicos, trabalhos de estudantes e memórias.

1.4.1 Planos de aula, prova elaborada e relatório final do estágio supervisionado em inglês durante a graduação em Letras Inglês/licenciatura

Considero essas fontes de dados como documentos pertencentes à pesquisa, uma vez que foram materiais produzidos antes do surgimento dela (LAVILLE; DIONNE, 1999). O plano de aula e o relatório final foram atividades avaliativas realizadas durante a graduação, enquanto que uma prova foi aplicada a uma turma da sétima série e elaborada durante meu primeiro semestre de regência. Esses documentos permaneceram guardados até o momento da escrita, quando recorri a eles como uma forma de trazer à memória fatos importantes, uma vez que retratam pensamentos daquela época da minha formação. Como verá o leitor, olho para eles hoje a partir de minha realidade situada, das leituras que já vivenciei e das práxis nas quais venho me engajando.

³⁷ Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 18) o *bricoleur* é “um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”.

1.4.2 Caderneta e Gravação de Áudio

No decorrer da pesquisa, pessoas, atividades, objetos, eventos, conversas e lugares devem ser descritos, bem como as ideias, estratégias e reflexões do pesquisador. (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Por essa razão, o pesquisador precisa manter “com ele uma caderneta destinada às anotações. Ele tem igualmente interesse em possuir um pequeno gravador de bolso, se quiser registrar imediatamente dados” (BARBIER, 2007, p. 129). Escrever sobre o que o pesquisador vê, ouve, pensa, sente ou vivência durante a pesquisa e sua reflexão sobre os materiais empíricos é muito importante para um bem-sucedido resultado das pesquisas (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Durante todo o percurso do mestrado, sempre tive em mãos uma caderneta com a intenção de anotar fatos, reflexões, compreensões, insights ou informações que pudessem ser relevantes para a construção de minha autoetnografia; no entanto, houve momentos em que recorri a gravações devido à rapidez e praticidade com que as informações são registradas.

1.4.3 Mensagens eletrônicas e trabalhos dos estudantes

Ao escolher exemplos de minhas práxis pedagógicas para relatar nesta autoetnografia, penso ser oportuno apresentar algumas atividades realizadas pelos estudantes da escola onde atuo para compor uma visão mais holística do que desejo relatar. Entre elas, selecionei duas atividades antes, porém, solicitei a permissão para utilizá-las nessa pesquisa. As estudantes assinaram o termo de compromisso, preferiram não utilizar pseudônimos, sugeriram ser identificadas pela primeira letra do nome. Um aspecto que considerei necessário relatar é que durante a descrição dessas atividades, senti necessidade de questionar as alunas sobre a opinião deles acerca de um trabalho e, por esta pesquisa buscar dar voz a muitas pessoas resolvi, incorporar as opiniões de duas delas ao texto. Fiz contato por intermédio do aplicativo de mensagens WhatsApp, selecionei este meio por ser um canal muito usual hoje e pela maior praticidade, notadamente entre os jovens.

1.4.4 Fotografias

As fotografias são um momento que fica “congelado no tempo” (MUNCEY, 2005, p. 3). Neste trabalho, esses registros são formas encontradas por mim para dar corpo, mostrar espaços localizados do meu saber e fazer dentro da escola. Ainda, na busca por permear mais de significados os textos, uso as imagens como uma representação simbólica, essas retratam

mais uma maneira de preencher as lacunas que possam ter sido deixadas pelos textos (MUNCEY, 2005).

1.4.5 Memórias

No processo de escrita e reescrita das minhas memórias, resgatei detalhes de acontecimentos, às vezes não percebidos imediatamente, lembranças que puderam surgir nos momentos mais inesperados, como ao dirigir, por exemplo. Então, manter um caderno ou gravador sempre por perto foram ferramentas indispensáveis durante esse processo, pois assim a possibilidade de perder informações valiosas seria menor.

Ao longo dessa jornada autoetnográfica, busquei retratar e compreender minhas identidades socialmente construídas, desde aprendiz (que embora tenha tido diferentes matizes, ainda permanecem até hoje, pois somos sempre seres em aprendizagem e transformação) até professora em formação continuada. E, uma das maneiras de fazer isso foi trazendo à tona narrativas em forma de memórias. Bosi (2006, p. 55, grifos da autora) ampara essa ideia ao afirmar que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 2006, p. 55, grifos da autora).

Ao considerar as palavras de Bosi, neste primeiro capítulo, relembro alguns fatos marcantes da minha história com o aprendizado de inglês, a partir da quinta série do ensino fundamental até o final do ensino médio. O intuito foi perceber de maneira mais ampla como esses processos são partes constituintes da minha identidade docente, por ela estar em formação desde quando sequer pensava em exercer essa profissão.

1.5 Para começar a construir meu lugar de fala: Nasce a não falante do Inglês

Minha história com a Língua Inglesa começou em 2002, quando estava iniciando a 5ª série do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada do DF. Eu tinha dez anos e tudo

naquela nova etapa da vida era muito diferente, desde o aumento do número de professores, um para cada disciplina, até as disciplinas acrescentadas na grade curricular, entre elas o Inglês.

Lembro-me do primeiro dia de aula quando a professora chegou nos cumprimentando: “*Good morning*”. Naquele momento, todos os alunos se calaram e começaram a prestar atenção nela. Logo após deixar suas coisas na mesa, a professora falou: “*Hi, my name is Ana Paula!*”. Ela pediu para cada aluno da sala repetir a seguinte frase escrita no quadro: *Hi! My name is (name) and nice to meet you!*

Enquanto todos os meus colegas iam repetindo a frase, recordo-me de ficar ensaiando mentalmente para não errar, porém não tinha a menor ideia do que ela estava pedindo para falarmos. Minha colega da frente estava desesperada por não entender, e por esta razão comecei a ficar nervosa também. Quando chegou a minha vez, apesar de as mãos estarem suando, consegui reproduzir a frase. Foi dessa forma meio abrupta, sem pedir licença que a Língua Inglesa entrou na minha vida. Passada a minha vez, fiquei observando os colegas da sala que ainda não haviam falado e percebi vários agindo com naturalidade ao pedido da professora, pois para eles aquilo era algo que soava familiar.

De acordo com Woodward (2000, p. 39), as identidades são estabelecidas em momentos particulares do tempo, sendo especialmente importante quando existe a crise da identidade seja ela “globalmente, localmente, pessoalmente e politicamente” situadas. Nesse instante, começamos a perceber que essas não podem ser consideradas fixas, coerentes e estáveis. Isto corrobora a ideia de Mercer (1990 apud HALL, 2003, p. 9) ao afirmar que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Foi apenas algum tempo depois de começar a escrever esse capítulo que me lembrei, por acaso, de meu contato prévio com a língua através de filmes legendados, mais especificamente os filmes Titanic e Mulan. O fato de não me lembrar disso anteriormente, segundo Bosi (2006, p. 39), acontece porque “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Além disso, nessa fase eu não pensava no inglês como uma língua, que podia ser aprendida, era completamente indiferente ao idioma. Porém, em 2002 isso mudou, no primeiro dia de aula quando fui colocada em uma situação aparentemente rotineira, acabei percebendo que eu não tinha o conhecimento para atender a demanda da professora. A partir desse momento que percebi que o inglês era uma língua, cujo aprendizado

era possível, me entendi como uma pessoa não falante do inglês. Sobre esses acontecimentos, Woodward (2000, p. 30) afirma que:

em todas as situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma das diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando.

Apesar de a identidade de não-falante estar presente nas duas situações, foi somente na sala de aula que eu me senti desconfortável; lá percebi a existência de uma diferença entre quem sabe e quem não sabe. Segundo Irala (2010, p. 117), isso acontece porque: “tratando-se de identidade é impossível concebê-la fora da relação com o outro, pois é na diferença com esse outro que conseguimos afirmar categoricamente quem supomos ser, ainda que essa afirmação seja sempre incompleta, ilusória, provisória, contingente”. Quando eu assistia aos filmes não existia a figura do outro exercendo um saber diante de mim que se materializava, marcando a diferença, por isso foi na sala de aula, onde a outridade se tornou palpável, que pude realmente entender como era ser alguém não falante de um segundo idioma.

Ao refletir sobre a dicotomia entre quem fala e não fala inglês nos defrontamos com uma outra questão: quem dita para nós o que é falar bem uma língua e quem é capaz de fazê-lo? Para Medgyes (1992, p. 343),

aqueles que usam o inglês como sua primeira língua possuem uma vantagem sobre aqueles que a adotam como língua estrangeira. A meu ver, essa vantagem é tão substancial que não pode ser superada por simples fatores que compõem o contexto de aprendizagem, tais como motivação, atitude, perseverança, experiência, educação, ou qualquer outra coisa.

Apesar dessa ideia, apesar da superioridade do falante nativo não ter “nenhuma validade científica” (PHILLIPSON, 2003, p. 195), seguimos nos “deparando com a idealização e glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não-nativo” (FIGUEIREDO, 2011, p. 69). Ao usar como referencial o falante nativo, entendendo-o como o “ponto de chegada” da língua, eu, estudante, acreditava não saber nada. Entretanto, questiono: será que não sabia nada mesmo? O que é não saber nada? Ainda hoje, professora de inglês, depois de tantos anos de estudo da língua, me sinto confrontada com a ilusória “superioridade do falante nativo” como se esses fossem os

verdadeiros “donos da língua”. Em suma, a persistência desse meu pensamento revela a força da colonialidade, que coloca os Países do Norte em posição de superioridade, uma vez que eles são os falantes nativos e, em sua maioria, pertencem a eles as teorias que definem como ensinar língua (KUMARAVADIVELU, 2012).

Conforme Crystal (2003, p. 3), ao pensarmos em língua devemos considerar que: “ninguém mais a tem, aliás, todos aqueles que a aprenderam a possuem – e podem compartilhar dela, o que seria mais correto afirmar – e, além disso, possuem o direito de utilizá-la da maneira como quiserem”. Nesse sentido, é necessário interrogar as concepções que tratam a língua como um apanhado de regras com repertório fechado e fixo. Precisamos entendê-la, cada vez mais, como prática e, juntos, nos apropriarmos dela, porque “a língua não é um mero instrumento de comunicação para o sujeito, da mesma forma que os sentidos em uma língua e outra não são equivalentes, pois cada língua é marcada por uma discursividade distinta, fruto da maneira como é afetada pela história” (PASSINI, 2018, p. 184). Ainda, Lucena e Nascimento (2016, p. 50) inspirados pelas palavras de Garcia (2009) criticam o ensino de línguas sob um foco estrutural esquecendo os contextos socioculturais e entendendo que a influência de uma língua sobre a outra pode ser “criativa e empoderadora”. Essa é uma visão importante que ganho no terreno da decolonialidade. É uma visão importante para decolonizar minha práxis a cada dia, pois não preciso me categorizar como não-falante, bem como posso olhar para a maneira como meus alunos aprendem, usam, ganham espaço para a língua inglesa a partir de suas localidades. Nesse sentido, sigo aqui contando um pouco mais desse meu processo de apropriação dessa língua.

1.5.1 *No pain, no gain...será?*

Por estar submetida a essa lógica de colonialidade, iniciar o processo de aprender formalmente Inglês não foi fácil ou prazeroso, muito pelo contrário, foi difícil e cheio de frustrações. O resultado foi que naquele ano eu passei “raspando” em Inglês. No ano seguinte, na sexta série, não tive a mesma “sorte”, fiquei de recuperação final. A maioria dos meus colegas fazia cursos de línguas fora da escola e acompanhava bem. Eu, por outro lado, estava completamente perdida, acredito ser esta a razão pela qual a professora “pegava no meu pé”. Ela sempre me chamava para responder algumas perguntas em Inglês e quando notava que eu não participava dos *drillings* me fazia repetir tudo em voz alta sozinha. Em uma ocasião ela fez um ditado em forma de competição em que precisávamos ir ao quadro escrever uma palavra relacionada ao vocabulário do livro didático. Antes da minha vez, tentei

escapar indo ao banheiro, mas ela não permitiu. Quando peguei o giz, que estava no suporte do quadro, ouvi-a dizer a palavra; mas eu não sabia, pedi para voltar para o meu lugar e ela não permitiu. Mandou-me tentar escrever alguma coisa, estava com tanta raiva que soltei o giz e não escrevi nada. A professora só deixou o próximo integrante do meu grupo participar do jogo depois de perceber que eu não escreveria nada no quadro; assim, após do que me pareceu uns cinco minutos em pé em frente a toda a turma, ela autorizou-me a retornar para o meu lugar.

Eu me sentia perseguida, constantemente chateada e algumas vezes humilhada com aquelas atitudes. O comportamento da professora parecia ser intencional. Ante esse contexto, detestava as aulas de Inglês, tinha pavor da professora e, principalmente, não entendia nada das aulas. Estava num ambiente completamente hostil. O início do meu aprendizado foi marcado por muita dor, mas isso não resultou em conhecimento. Através destes exemplos, podemos ver como as relações de poder estão presentes em várias esferas da vida social e, principalmente, dentro de sala de aula, desta forma:

A assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos, em virtude, por exemplo, da diferença de idade, da diferença de experiência e conhecimentos e, principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes interagentes, pela própria instituição escolar. [...] O fato de ocupar uma posição privilegiada nesta relação, na maioria das vezes, também confere ao professor o direito de falar mais (BRANTS, 2004, p. 2).

A partir do uso das relações de poder, o professor acaba marcando as identidades dentro de sala de aula. Segundo Silva (2000, p. 81), ao afirmar uma identidade e marcar a diferença estamos criando, sempre, operações que visam “incluir e excluir”. Por consequência, apontamos quem são aqueles que pertencem ou não a uma determinada identidade e, ao demarcarmos essas fronteiras, dizemos quem está fora e quem está dentro. Essas demarcações servem, principalmente, para reiterar as relações de poder que normalizam, entendendo que normalizar “significa eleger- arbitrariamente- uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras são avaliadas e hierarquizadas. [...] [É] atribuir a essa identidade todas as características possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p. 83). Além disso:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística- está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem

hierarquias; elas são disputadas. [...] A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Segundo Woodward (2000, p. 50), “a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros”. Durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental me senti como alguém deixada de fora, excluída. Várias vezes eu me sentia colocada em uma posição de exposição e inferioridade, por não saber inglês. Apesar disso, fazia questão de demonstrar minha insatisfação em atos de resistência como negar-me a participar ou ficar de cara feia durante a aula. Naquela época eu comecei a detestar, ou melhor, odiava tudo relacionado ao Inglês.

No último dia de aula da 6ª série, para comunicar que eu estava de recuperação final, a professora me chamou para conversar fora da sala durante a aula. Quando ela fechou a porta e pediu para nos sentarmos no chão, pegou em minhas mãos e então me deu a notícia. Aquela atitude me deixou arrasada, fiquei muito humilhada, na minha cabeça todos os colegas da sala sabiam o conteúdo da conversa, supostamente particular.

Só conseguia enxergar as atitudes dela como uma forma “extra” de me punir porque não acompanhava o ritmo da turma. Depois da recuperação final, quando fui a única aluna da sala nesta situação, tomei uma decisão junto com meus pais: era hora de começar a fazer um curso de idiomas. Recordo-me da conversa com minha mãe, durante a qual bradei: “nunca mais serei humilhada por não saber Inglês”. Minha maior motivação não era aprender um novo idioma, era conseguir me livrar daquela sensação ruim sempre quando tocava o sinal anunciando o horário da aula de Inglês.

Kleiman (2005, p. 35) afirma que “as lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita”. Já, na infância começa-se a construir uma escola incapaz de dialogar com esse aluno, mas impõem-se a ele um padrão a ser seguido e metas a serem alcançadas. Para Norton (2013), é neste momento que surgem os atos de resistência que recorrentemente têm origem na falta de identificação com o que acontece na escola. A professora nunca conversou comigo, ou chamou os meus pais, durante o ano letivo para tentar entender por que eu não acompanhava as aulas; a única vez que se dirigiu a mim em particular foi para me avisar da recuperação final.

Essa falta de reconhecimento ou de sentido do aprendiz em relação à escola pode, muitas vezes, gerar atos de resistência ou de desistência. Nem todos os alunos serão capazes de expressar sua dor ou insatisfação, ou até mesmo o que lhes causa dificuldade, verbalmente. Muitos o fazem por meio do comportamento. Outros decidem abandonar os estudos. Corroborando essa ideia, Brenneisen e Tarini (2008, p. 80) afirmam que “os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino e as avaliações são as mesmas, mas os alunos são diferentes e dão indicativos à equipe pedagógica de que não aceitam ser controlados”. Indicativos que podem ser vistos por meio de atos de rebeldia, evasão ou desinteresse.

Os estudantes indisciplinados ou desistentes são chamados de desmotivados e a falta de motivação é apontada muitas vezes como razões para o insucesso (como discutem criticamente MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011). Porém, Norton (2013) faz um contraponto ao termo motivação, pois, segundo ela, esse termo pressupõe um aprendiz de línguas fixo, ahistórico e unitário que almeja ter acesso aos recursos materiais e simbólicos, tidos como privilégios dos falantes da língua-alvo, neste caso a Língua Inglesa. Pelo viés da motivação, é responsabilidade do estudante manter-se motivado, o que seria um traço de sua personalidade. Por sua vez, a noção de investimento tenta capturar a relação do aluno com o mundo social e mutável do qual ele faz parte. A mesma autora ressalta que o professor tem um papel importante: entender quais investimentos e identidades estão presentes dentro de sala de aula e tentar, de alguma forma, incluí-las em seus planos de aula. Essas memórias me ligam, neste texto autoetnográfico, afetivamente a lugares e sujeitos, como pode ver o leitor. Assim, como diz Ellis (2004, p. XVII), “começo com minha vida pessoal e presto atenção a meus sentimentos físicos, pensamentos e emoções. Eu uso o que chamo de ‘introspecção sociológica sistemática’ e ‘recordação emocional’ para tentar explicar uma experiência que vivenciei”³⁸.

1.6 Identidades que se transformam

Para Maalouf (2006), a identidade não é dada de uma vez, e permanece para sempre. Ela é construída e sofre mudanças ao longo de nossas vidas. Hall (2003, p. 12), por sua vez, afirma que o indivíduo pós-moderno é tido como alguém cujas identidades não são “fixas, essenciais e permanentes”. Corroborando essa ideia Silva (2000, p. 96-97) afirma que:

³⁸ Texto Original: “I start with my personal life and pay attention to my physical feelings, thoughts, and emotions. I use what I call ‘systematic sociological introspection’ and ‘emotional recall’ to try to explain the experience I lived through”.

A identidade não é essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] Por outro lado podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. [...] A identidade está ligada a estrutura discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relação de poder.

Na sétima série, minha história com o idioma, assim como minha identidade de não falante, começaram a se transformar. Percebia o Inglês da escola e o do curso de idiomas como pertencentes a universos diferentes, o que era aprendido no curso era palpável e possível; por outro lado, na escola o inglês sempre tinha sido algo distante e inalcançável. Uma fonte inesgotável de frustração e aborrecimento.

Isso não quer dizer que a caminhada no curso não teve seus momentos difíceis; porém, quando eu tinha alguma dificuldade no conteúdo, me sentia motivada a estudar. No curso, de alguma forma, eu me identificava com os conteúdos, tinha interesse em aprender. Isso não significava ter facilidade em aprender; pois no primeiro dia do curso não sabia nem soletrar o meu nome, ou o significado da palavra *like* que apareceu em dois exercícios. Na escola, a língua se apresentou para mim como um bloco de conteúdos a serem aprendidos, um idioma que servia apenas para “*fill in the gaps*” e nada mais. Não existia sentido em aprender, aquelas frases soltas não diziam “nada com nada”; ou aquele vocabulário que não ia além de saber que *red* é vermelho, *blue* é azul e *table* é mesa. Entretanto, no curso de idiomas eu percebia a língua como algo que fazia sentido e possuía uma aplicabilidade no mundo fora dos muros da escola.

1.7 Então...que língua é essa?

Depois de 6ª série, não enfrentei problemas com o Inglês e conseguia até tirar boas notas. Em 2005, a escola adotou o sistema de nivelamento e fiquei classificada, pelas professoras, no nível básico. Foi um ano bastante tranquilo e foi nessa época que o inglês, como disciplina escolar, deixou de ser um peso na minha vida.

Em 2006, mudei para outra escola onde também éramos divididos por níveis. Fiz uma prova de nivelamento e fiquei no básico III. As aulas na escola nova eram extremamente chatas, um tédio total. Apesar de termos um livro com várias atividades de compreensão oral e auditiva, o foco eram atividades privilegiando a gramática. Ao relatar essa experiência, lembro-me do que Brigolla e Ferreira (2013, p. 1) afirmam:

o livro didático é o material de utilização predominante na maioria das salas de aula [de línguas] de ensino regular. Muitas das vezes o tratamento dado a esse material despreza as possibilidades de discutir o papel que desempenha a vida social dos/as alunos/as, pois o foco são questões relativas à gramática.

O tempo dentro da sala custava a passar e como eu fazia curso fora da escola não me interessava muito pelas aulas, simplesmente sentava e fazia os deveres. Fazíamos de dois a três testes por bimestre e neles o foco e quase todas as questões eram de conjugar o verbo de maneira adequada em um tempo verbal específico e a prova bimestral seguia o mesmo modelo. Naquela escola, não existiam outros métodos de avaliação que não fossem provas e testes. Era uma escola extremamente tradicional, desde o comportamento que devíamos adotar como estudantes até a maneira como as aulas eram ministradas. Tive pouquíssimos problemas de disciplina na escola, mas, as duas vezes que meus pais receberam reclamações da escola, elas vieram dos professores de inglês; apesar das boas notas, eles afirmavam que eu conversava demais e atrapalhava meus colegas com dificuldade. Porém, em minha opinião, eu os ajudava porque “passava cola” para que eles não tirassem notas abaixo da média.

Figura 3 – Formatura no Colégio Militar de Brasília



Fonte: arquivo pessoal (Material Empírico nº 3/ Fotografia/ 23/09/ 2008)

Para Kenski (2013), é crucial, para nós educadores, vermos nossas aulas de uma maneira mais crítica e, assim, (re)pensar as propostas educacionais sem focar na aquisição dos

conteúdos desconexos, fragmentados e rígidos, onde as estruturas não dialogam entre si; pensar nos processos visando transpor os limites da escola e alcançar pessoas com os mesmos interesses, sintonias e desejos de aprender alguma coisa em comum. Por isso, ao pensarmos em letramento nas aulas de língua estrangeira na escola regular, em um primeiro momento, é indispensável observar que:

quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer seus conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2005. p. 23).

A língua não é abstrata, é uma prática social construída em eventos, processos e atividades hegemônicas que constituem o cotidiano, essas práticas em geral são consideradas normais pela classe dominante (NORTON, 2013). Desse modo, adotar um conceito de língua é altamente importante, para o professor, porque isso acarreta em consequências na maneira utilizada para ensinar. Corroborando essa ideia Mastrella-de-Andrade (2011, p. 228) afirma:

Se a língua é entendida como veículo neutro responsável pela transmissão de ideias para a comunicação, então em geral tem-se uma noção de identidade como estável, como a constituição fixa de quem o sujeito é, identidade que é expressa pela língua. No entanto, uma visão de língua enquanto agência permite entender que é na língua e por meio dela, nas relações sociais, que as pessoas negociam compreensão de si mesmas em diferentes lugares e momentos no tempo.

Ao longo dos anos, somos ensinados a perceber língua como uma entidade neutra e abstrata que não absorve valores ou ideologias. Isso porque, acreditava-se que a língua era um “meio transparente” capaz de revelar a mente humana, sem distorções. Entretanto, no estruturalismo, com o seu propulsor Saussure, começa-se a pensar em língua como um sistema simbólico que reflete, absorve e incorpora os valores da comunidade de fala (CANAGARAJAH, 1999, p. 29).

Para Weedon (apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 228) “[a] língua é o lugar onde formas possíveis e reais de organização social e suas prováveis consequências políticas e sociais são definidas ou contestadas. Ademais, é também o lugar onde nossa compreensão de nós mesmos, nossa subjetividade é construída”. Uma língua é um mundo inteiro, uma vida. Aprender um novo idioma é como renascer, abrir os olhos para milhares de coisas até então desconhecidas; por essa razão ela não pode ser tratada simplesmente como uma matéria de escola que se restringe a *fill in the gaps* ou a conjugar os verbos de maneira

adequada. Corroboram essa ideia, Pessoa e Urzêda-Freitas (2012, p. 57) ao afirmarem que a escola não pode ser tratada meramente como um “ensaio da vida”, pois um espaço da vida onde muitas identidades são construídas, onde a escola é a “própria vida”.

Ao refletir sobre como e onde aprendi a língua, penso que parte da identidade docente de hoje se deve a esse contato inicial com o inglês, em especial, porque nele minha identidade como não falante, em um primeiro momento e, depois, como falante, foram construídas. Investigar essas situações me faz pensar que “ensinamos o que somos [...] visto por esse ângulo, o ensino segura um espelho para alma. Se estou disposto a olhar esse espelho e não escapar do que vejo tenho chance de ganhar autoconhecimento - e autoconhecimento é tão crucial para um bom ensino quanto conhecer meus alunos e a minha matéria”³⁹ (PALMER, 1998, p. 2). Dessa forma, esse processo de autoconhecimento lança um olhar crítico para mim, para minha formação e para as estruturas de poder que me cercam, das quais eu faço parte, ora como quem sofre a submissão, ora como quem exerce o poder.

³⁹ Texto Original: “We teach who we are [...]. Viewed from this angle, teaching holds a mirror to the soul. If I am willing to look in that mirror and not run from what I see, I have a chance to gain self-knowledge –and knowing myself is as crucial to good teaching as knowing my students and my subject.”.

2 GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL

A transformação das escolas depende da transformação dos/as professores. A transformação dos/as professores/as depende da transformação da formação docente. Desse modo, a formação docente se torna uma questão política⁴⁰.

Townsend e Bates (2007, p. 727)

Em 2010, iniciei uma das fases mais importantes da minha vida: a graduação. Lembro muito bem da ansiedade do primeiro dia de aula, afinal começar a estudar na Universidade de Brasília (UnB) era a realização de um sonho, ainda mais em um curso que tanto desejei. O primeiro semestre foi cheio de novidades e desafios. A partir daquele momento, o inglês não seria apenas algo que gostava de estudar, mas seria também minha futura profissão. Confesso, que quando ingressei na UnB não pensava muito sobre o que era ser professora, ou como seria o desenvolvimento do curso nesse sentido e a universidade também não chamou a uma reflexão sobre o que é ser docente na primeira parte do curso. Já, na segunda metade do curso, a formação docente passou a integrar a grade de estudos, embora de maneira tímida. Foram apenas duas disciplinas que lidavam de maneira específica com o ensino de Língua Inglesa, no último ano da graduação.

2.1 Primeiro Semestre

Minha experiência durante os quatro anos e meio que passei na UnB não foi apenas composta de momentos felizes. Várias vezes, no início do curso, senti um pouco de dificuldade de acompanhar as aulas porque nem sempre o conhecimento linguístico de inglês adquirido até a conclusão do Ensino Médio foi compatível com o que era exigido de nós na graduação. Recordo-me de, em rodas de conversa, alguns alunos falarem que em outros cursos de Letras, na área de língua estrangeira, na UnB era possível entrar sem ter domínio do idioma, mas no inglês era necessário já ter um nível intermediário porque ninguém nos ensinaria desde o começo. Este discurso pode ser comprovado através da fala de uma

⁴⁰ Texto Original: “The transformation of schools depends upon the transformation of teachers. The transformation of teachers depends upon the transformation of teacher education. Thus, teacher education has become a political issue”.

professora universitária do curso de Letras na UnB, denominada na pesquisa como Neide (nome fictício) na pesquisa de Sandra Braga (2013), que ministrava aulas de uma disciplina do primeiro semestre do curso de inglês e foi participante de uma dissertação, cujo tema foi o nível de proficiência dos graduandos, no primeiro semestre. Segundo Sandra Braga (2013, p. 77), Neide afirma que na UnB:

o estudo da LI [Língua Inglesa] na graduação não se inicia no “bê-a-bá” e acrescentou que esta cidade “tem uma realidade diferente” do que acontece em outros estados. De acordo com ela, dificilmente os alunos ingressam sem uma boa bagagem de conhecimento da LI. Ela afirmou ainda que em seus cinco anos trabalhando com ingressantes nessa universidade, apenas uma de suas alunas não possuía proficiência razoável para o bom andamento das aulas.

Entretanto, não é possível afirmar nessa fala a representação do pensamento de todos os professores universitários, mas se pode inferir a existência de alguma expectativa entre os docentes de que os alunos ao ingressar na graduação em Letras, e que tem na grade curricular disciplinas em inglês, devam possuir uma fluência elevada na língua para poder acompanhar as aulas. Lembro-me, o maior desconforto do início não foi o fato de as aulas serem ministradas em inglês, mas a falta de uma transição entre a maneira como aprendemos inglês na escola ou no curso de idiomas e a forma como a universidade aborda a língua. Mesmo após quatro anos de estudo em cursos de idiomas, além do inglês da escola regular, acompanhar as aulas não era tão fácil quanto o esperado. Isso porque o discurso utilizado no meio acadêmico era diferente, mais difícil e formal do que nos outros ambientes. Durante sua pesquisa, Sandra Braga (2013, p. 79) teve a oportunidade de observar as aulas de Ana (nome fictício), outra professora universitária da pesquisa, e concluiu que “o nível de exigência [...] não é mesmo tão básico. A professora [Ana] abordou temas variados dentro de diferentes contextos e com graus de dificuldade distintos, nada que se possa descrever como muito ‘iniciante’, com vocabulário ou estruturas muito básicas”. E, ainda com base em suas observações de aula, a pesquisadora complementa afirmando que:

O aluno ingressante necessita possuir conhecimento prévio da LI para desenvolver as atividades das disciplinas. Um aluno que tenha chegado à universidade com nível de proficiência baixíssimo ou até mesmo sem nenhum nível de proficiência, o que chamaríamos de proficiência zero, provavelmente não conseguiria acompanhar o andamento das aulas. A LI foi utilizada em todos os comandos da professora, nas atividades propostas e nas correções. Ela não se utilizou de fala facilitadora. Os alunos receberam insumo na LI o

tempo todo, tanto da professora quanto dos colegas (BRAGA, S., 2013, p. 79).

Ao refletir sobre o nível de proficiência esperado dos estudantes universitários, Luciano Oliveira (2009) argumenta a respeito de um dos grandes problemas do ensino de Língua Inglesa na educação básica no Brasil: a falta de proficiência dos professores na língua que se dispõem a ensinar. Segundo ele, os “cursos de letras com língua estrangeira no Brasil ainda não fazem muito para reverter esse estado de coisas, como, por exemplo, instituir um teste de proficiência no vestibular” (OLIVEIRA, L., 2009, p. 29). Entretanto, como podemos perceber nos excertos acima, esse não é o caso da graduação na UnB. Apesar de a universidade não ter feito nenhum teste de proficiência antes de ingressar no curso, os professores universitários já tinham uma expectativa do nível de proficiência que nós, graduandos, deveríamos ter ao ingressar nos cursos de Letras⁴¹. Reitero, porém, que as professoras universitárias ressaltam essa realidade ser muito particular da UnB e da região do Distrito Federal.

Sandra Braga (2013) afirma que apesar dessas expectativas e do nível linguístico utilizado na sala, Ana, uma das professoras de sua pesquisa, reconhece a heterogeneidade dos graduandos e decide mudar a maneira como conduzia suas aulas. Como ela mesma afirma em uma entrevista concedida a pesquisadora:

Excerto 36- (Ana – ENTREVISTA)

[...] pra esse semestre eu decidi que a minha aula seria uma aula de oportunidade para os alunos que precisam aprender inglês pra prosseguir com o curso. Afinal de contas, essa disciplina de compreensão oral é uma disciplina para calouros, então nada mais justo que você dê oportunidade para que os calouros se encontrem no curso. É muito frustrante para os alunos encontrarem já no início um nível tão avançado em que eles não têm nem chance de participar (BRAGA, S., 2013, p. 94).

O início da graduação é um momento quando somos “confrontados com uma série de novos e complexos desafios, quer sejam em decorrência das exigências provenientes do novo contexto educativo quer sejam das implicações desta transição fisiológica e social, isso tudo poderá afetar vários domínios da sua existência⁴²” (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000, p. 189-190). Apesar da necessidade que existe de um estudo mais aprofundado da língua

⁴¹ Os cursos de Letras que têm essa disciplina são Letras- Inglês Bacharelado e Licenciatura, Letras Inglês - Tradução (Bacharelado) e Língua Estrangeira Aplicada (LEA).

⁴² Os domínios retratados pelos autores são: acadêmico, social, pessoal e vocacional/institucional.

estrangeira em si, os professores formadores não podem ignorar as diferenças existentes em sala de aula e, assim, como a professora Ana, devem procurar maneiras de auxiliar os graduandos a passarem por essa fase de transição da melhor maneira possível. Na minha experiência, me lembro de professores que adotaram a mesma postura de Ana, mas também houve outros que não demonstravam preocupação se estávamos tendo ou não dificuldade em acompanhar. Algumas vezes, durante a graduação, me esquivei de determinadas disciplinas porque elas exigiam um nível de proficiência avançado, que eu pressupunha não ter ainda, e acreditava que o professor formador não nos ajudaria no sentido de melhorá-la. No primeiro semestre cursei as disciplinas: Introdução a Morfossintaxe do Inglês, Inglês Compreensão da Língua Oral 1 e Inglês Compreensão da Língua Escrita 1, além de outras três disciplinas comuns ao curso de Letras.

2.2 Segundo Semestre

Egressa de um colégio privado bastante rígido e conteudista, a minha chegada à UnB me deixou animada, mas ao mesmo tempo deslocada porque tudo era diferente. Pela primeira vez na vida tive autonomia como estudante, desde a escolha das disciplinas de cada semestre até a apresentação de seminários sobre temas pouco conhecidos por mim, levando-me a pesquisar muito além do texto base, algo que nunca havia feito antes de começar o ensino superior. Foi, a partir do ingresso na universidade me tornei responsável direta pela construção do meu aprendizado, mesmo que à época não me desse conta disso.

O primeiro semestre me proporcionou muitas experiências novas, o segundo, por sua vez foi mais estressante, a euforia inicial cedeu lugar a um sentimento de frustração por várias vezes, me senti incapaz. Dentre as várias disciplinas do período, havia uma, Fonética e Fonologia do Inglês, que exigia que fizéssemos todas as provas discursivas, em inglês, e as respostas deveriam ter no mínimo quinze linhas cada. Escrever academicamente não era tarefa fácil na minha língua materna, o português, imagine então em inglês, ainda mais quando toda sua prática escrita anterior à Universidade se limitava a redações com vinte ou trinta linhas escritas, bimestralmente, para o curso de línguas, falando sobre temáticas extremamente diferentes. Nas provas dessa disciplina, a quantidade de linhas escritas, a capacidade de argumentação e a articulação eram considerados quesitos de extrema relevância no momento de definição da nossa nota.

Dessa maneira, as provas de Fonética e Fonologia do Inglês eram corrigidas por um método de comparação, onde nós estudantes éramos avaliados de acordo com a performance

dos nossos colegas, pois o professor formador acreditava que, assim, a avaliação se tornava mais justa. Todavia, não era isso que acontecia porque apesar do método de correção parecer mais igualitário, na verdade reforçava ainda mais uma das particularidades da avaliação que é a mensuração de performance que acaba evidenciando uma separação entre desempenhos que podem ser classificados como “bons ou maus” e isso acaba classificando os estudantes como sendo “bons ou maus” (PERRENOUD, 1998, p.2), acabávamos taxados por um único meio de avaliação e extremamente tradicional. Eu tirava notas baixas, se comparadas às dos outros colegas, isso me deixava arrasada. E em uma certa ocasião, recebi um bilhete da monitora da disciplina dizendo que eu precisava estudar mais porque cometia “erros gramaticais básicos”, me senti um fracasso. E naquele dia voltei pra casa decidida a abandonar o curso.

Perrenoud (1998, p. 1) contrapõe-se a visão do fracasso escolar como o efeito de “uma falta ‘objetiva’ de conhecimentos e de competência”. A adoção dessa visão serve para tornar o fracasso algo natural e dificulta entender que ele “resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não os têm” (PERRENOUD, 1998, p.1). A correção das provas era feita pelos monitores; ao professor formador cabia apenas conferir se a nota atribuída por eles havia ou não sido “justa”.

Diante disso, infere-se que o professor formador na graduação não levava em consideração o fato de que apesar sermos universitários, existia uma diferença acentuada em níveis linguísticos, sociais e educacionais. Segundo Pacheco (2009, P.102), esse pensamento de “transferência linear do conhecimento” ainda permanece hegemônico em vários ambientes educacionais. Além disso, o professor formador da disciplina de Fonética e Fonologia deixava claro que se tínhamos a mesma aula, os resultados não poderiam ser muito diferentes uns dos outros. Assim, ao utilizar esse tipo de metodologia de correção, o professor formador, diferente do que afirmam Assis- Peterson e Silva (2011, p. 361), passa a não “conceber o aluno/aprendiz como um ser que tem desejos, crenças, atitudes e que constrói identidades e (inter)subjetividades; como um ator social moldado por seu gênero, etnia, classe social, e por processos sócio históricos e sociopolíticos”. Acredita que a sala de aula é um local onde existe um apagamento das diferenças (BRENNEISEN; TARINI, 2008), onde todos são tratados da mesma forma. Ao reprovar nessa disciplina, tomei como verdadeira a ideia de que a culpa era toda minha por não ter estudado o suficiente. Em função disso, durante esse semestre tive vontade de abandonar o curso por diversas vezes.

Figura 4 – Grupo de estudo na graduação



Fonte: arquivo pessoal (Material Empírico n° 4/ Fotografia/ 21/10/ 2010)

2.3 Terceiro Semestre

No terceiro semestre, já não me sentia muito confiante devido aos percalços enfrentados anteriormente, das dificuldades de domínio da língua, não me sentia confortável para me expressar e tinha uma enorme vontade de ser como alguns colegas que não tinham inibição alguma na hora de falar e se saíam muito bem na escrita. Na disciplina, Expressão Escrita 1, eu tinha um aproveitamento muito abaixo do esperado e, por essa razão, necessitava refazer as minhas redações com frequência para poder alcançar notas medianas. Diante da baixa qualidade das minhas redações, a professora me indicou a necessidade de participar das monitorias para poder ter um acompanhamento mais individualizado. A princípio não gostei muito da ideia, mas percebi que necessitava de ajuda, então acabei aceitando. Naquele momento não percebi o quanto a atitude da professora me ajudou a aumentar o nível de proficiência. Perrenoud (1998, p. 3-4, grifos do autor) denomina essas avaliações como formativas porque têm o objetivo de “contribuir para melhorar as aprendizagens em curso” e ajudam o estudante “*a aprender e a se desenvolver*”. Dessa forma, tive a oportunidade de perceber quais eram os aspectos em que eu mais tinha dificuldade; tudo era corrigido com muitos detalhes e explicações sobre os erros, também eu tinha encontros com a monitora para que ela me auxiliasse nas dúvidas. Tudo isso era parte de um processo de reflexão sobre minha própria produção, num trabalho de construir e reconstruir o conhecimento adquirido. Essa disciplina me ajudou muito a ter um desempenho melhor nas disciplinas que a seguiram.

Nesse semestre, me percebi ser capaz de evoluir como graduanda de Letras-Inglês. Almeida, Soares e Ferreira (2000) consideram o primeiro ano da universidade tendo um papel fundamental para definir como o graduando desenvolverá seu vínculo com aquele espaço durante toda sua formação, mas no meu caso foi, no terceiro semestre, quando entendi que apesar de todas as dificuldades eu era capaz de seguir em frente e, a partir desse período, não pensei mais em desistir do curso. Os encontros com a monitora da disciplina foram fundamentais porque eu não me sentia sozinha, conseguia conversar com ela sobre a sensação de fracasso que sentia. Essa situação vem ao encontro das ideias de Pacheco (2009, p. 101) ao reafirmar a necessidade de “criar dispositivos de autoformação cooperativa”, cujo objetivo seria romper “com a cultura do isolamento e autossuficiência que ainda prevalecem nas nossas escolas”. Além disso, acrescentaria que essa cultura de ser solitário é reforçada na nossa formação inicial e acaba por se perpetuar quando retornamos à escola como docentes, criando um movimento cíclico cuja interrupção é necessária e urgente. Essas experiências, no entanto, me fizeram entender a necessidade de estimular meus alunos a trabalharem em conjunto, bem como buscar não naturalizar o fracasso ou entendê-lo como algo individual, pois, quando um estudante “falha”, considero que, de alguma forma, também estou falhando.

Nessa primeira parte do meu relato, trouxe apenas algumas das experiências que considero mais relevantes nos três primeiros semestres da graduação. Os demais transcorreram de uma forma tranquila, mas devido às dificuldades enfrentadas no início do curso decidi, após cursar três semestres, fazer outro curso de inglês particular para tentar me adequar melhor ao nível de exigência do curso. Afinal, não sabia se outros professores também me ofereceriam ajuda extra e já havia reprovado em uma disciplina de inglês.

Desta maneira, enfrentei o curso de idiomas como o que Barcelos (2011, p. 154) denomina de “salvador da pátria”, local encontrado para “remediar” as falhas da minha formação até então. Miccoli (2011) salienta que a maneira como nos sentimos está relacionada à condução, positiva ou negativa, das experiências vivenciadas durante o aprendizado. Em consonância com essa ideia, Aragão (2008, p. 295) afirma: “nossas emoções se fazem presentes em nossas vidas nos mais diversos âmbitos e de diferentes maneiras, modulando o fluir de nossas ações. Como não pode deixar de ser, as emoções estão presentes também na aprendizagem de uma língua estrangeira”. Apesar de atribuir muitos dos bons momentos do meu aprendizado às aulas que tive no curso de idiomas, também houve situações de frustrações naquele local. Porém, o que fez diferença para mim foi a maneira como reagi em cada um desses espaços. No curso de idiomas era valorizada, acolhida e feliz.

Foi o primeiro local onde uma professora elogiou minha pronúncia e consegui tirar boas notas nas provas de inglês. E como “toda comunicação em sala de aula é colorida por emoções” (MICCOLI, 2011, p. 181) o curso de idiomas acabou se tornando o local onde, até pouco tempo atrás apenas as boas lembranças eram frequentes em minha memória. Tomando por base que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2006 p. 55). Ao repensar detalhadamente minha vivência no curso de idiomas percebo que lá, assim como nos outros espaços, houve momentos de insatisfação.

2.4 Formação Docente – O primeiro contato

A primeira parte do curso⁴³ universitário foi muito voltada à Língua Inglesa e às suas Literaturas, não tive disciplinas específicas que tratassem do ensino de línguas. Fiz algumas disciplinas na Faculdade de Educação (FE), porém elas tinham um caráter mais generalista, eram disciplinas voltadas para todos os cursos de licenciatura e não apenas ao ensino de línguas. Dentre essas disciplinas, houve dois momentos que me marcaram bastante. O primeiro deles, na disciplina de Didática Fundamental, quando fizemos um trabalho onde deveríamos montar um plano de aula com mais dois estudantes de cursos de licenciatura diferentes dos nossos e esse plano de aula interdisciplinar deveria contemplar igualmente cada uma das três disciplinas. Recordo-me da dificuldade que tivemos para criar essa aula e da minha descrença quanto à possibilidade de trabalhar em conjunto com meus colegas. Acreditava que esse tipo de aula abrangendo várias disciplinas tirava o foco do aprendizado da Língua Inglesa. Também tivemos dificuldades em negociar porque cada um queria que sua disciplina fosse protagonista no plano de aula, porque cada um acreditava ser a sua mais importante que as outras.

Hoje, consigo perceber que trabalhar interdisciplinarmente contribui para a aprendizagem dos estudantes. Quando apresento aos alunos atividades relacionadas aos conteúdos que estão aprendendo em outras disciplinas é nítido o maior interesse à aula e a vontade de participar, principalmente quando conseguem fluir no assunto. Porém, foram raras as vezes que consegui fazer um trabalho alinhado com o professor de outra disciplina, pois de fato nem sempre queremos trabalhar de forma interdisciplinar. Quando desejamos, há falta de tempo para planejamentos em conjunto, pois no turno da noite, não existe um dia da semana

⁴³ Os quatro primeiros semestres do curso que possui oito semestres.

em que todos os professores estejam reunidos em uma mesma coordenação pedagógica. No entanto, mesmo diante desses percalços, procuro saber quais são os conteúdos e temas em estudo e faço *links* com a aula de Língua Inglesa. Já houve casos de professores me interpelarem durante o intervalo, afirmando que os alunos estavam fazendo perguntas sobre a disciplina deles e tirando dúvidas que surgiram na aula de Língua Inglesa. Outros colegas me perguntaram, com algum tipo de estranheza, o que eu estava trabalhando com os estudantes?

Para Pacheco (2009, p. 107) por vezes o que acaba inviabilizando as práticas cooperativas dentro da escola é que:

essa partilha requer condições de descentralização, o questionamento do modelo de relação hierárquica, negociação e contrato, iniciativas culturais, disponibilização de equipamentos coletivos e espaços de encontro, flexibilidade na organização, respeito pela diversidade.

Algo que nem sempre estamos preparados para fazer. O autor ainda complementa afirmando que muitas vezes o modelo de formação dos professores reflete na maneira como ensinamos na escola, porque possivelmente “se tenha esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina...” (PACHECO, 2009, p. 101) então urge a necessidade de descontinuar com a “cultura do isolamento e autossuficiência” (PACHECO, 2009, p. 101) tão predominantes na nossa educação. Se, como docente, desejo fomentar um ensino colaborativo, baseado no diálogo e na troca de experiências, necessito que minha vivência escolar seja permeada por estas características. É muito importante aqui salientar como o outro, ou os outros, estão sempre presentes na constituição de minha identidade docente. A escola, em todo o tempo, marca nossas identidades de professores, às vezes nos acolhendo e, em outros, nos agredindo. É na escola que somos formados e vamos construindo nossos saberes à medida que nos relacionamos com os outros – colegas professores, diretores, coordenadores, alunos. É nessa relação com a diferença, com o outro, que me vejo sendo constituída, como afirma Silva (2000) sobre a construção das identidades na relação constante com a diferença. Há aqui, em minha história, também o forte desejo de relação com o outro. Desejo que minha identidade seja inundada pelos outros da escola, para que possa ser completa. Obviamente, essa completude é apenas uma vontade que me impele para a busca, uma vez que nunca poderá ser dar de forma plena. Mas, o desejo que há em mim de relações que fortaleçam minha identidade docente são combustíveis para que ela esteja sempre viva. Por que a escola não nos assegura essas relações? Por que na escola não podemos construir

relações que de fato empoderam nossas identidades e nos ajudam a ensinar e aprender melhor?

Ressalto que essas questões que aqui narro e discuto são, dentro da perspectiva da autoetnografia, não apenas uma contação de histórias pessoais. Segundo Ono (2017) e também Ellis (2004), a autoetnografia oportuniza uma visão crítica de nossas realidades socioculturais, uma vez que nossas histórias pessoais são vistas de uma perspectiva política. Para mim, neste trabalho, entender minhas histórias como políticas se relaciona a vê-las a partir de uma ótica decolonial, isto é, entender a maneira como a colonialidade presente (QUIJANO, 2005) estrutura relações desiguais de poder que nos constituem diariamente.

2.4.1 Os alunos (da realidade) não são iguais aos das teorias

Ainda durante as aulas de Didática Fundamental, lembro-me da fala impactante de uma professora formadora que nunca pude esquecer. Ela afirmou a necessidade de entender que nem todos os alunos que chegariam a nossa sala estariam física ou psicologicamente bem. Não deveríamos pensar que todos os alunos seriam iguais aos das teorias⁴⁴. Alguns viriam sujos, com fome, ou pertenceriam a famílias sem um mínimo de estrutura, e nós, professores, precisamos receber cada um deles da melhor maneira possível. Desse modo, em razão desses contextos, muitas vezes, iriam extravasar os problemas do cotidiano na escola e precisávamos estar preparados para isso. Essa fala ficou na minha cabeça durante anos, provavelmente porque me assustava e trazia desconforto pensar em trabalhar em locais assim, distante de tudo que era familiar para mim e da teoria que trata a sala de aula como um local neutro. A sala de aula descrita na fala da professora formadora parecia um local de conflitos, algo que sempre preferi evitar. Foi somente ao me tornar educadora que pude realmente compreender o que ela estava querendo dizer. Diniz-Ferreira (2011, p. 48) corrobora esse pensamento ao afirmar que:

É a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado (DINIZ-FERREIRA, 2011, p. 48).

⁴⁴ Acredito que a professora deve ter se referido as teorias que tratam os estudantes como seres iguais independente de seu contexto socio-histórico e cultural.

Ao pisar numa sala de aula da escola pública regular pude compreender realmente o que a professora formadora da FE estava falando, pois foi a partir da minha vivência como docente que aquela fala, até então compreensível, afinal quem no nosso país desconhece as mazelas da educação constantemente retratadas em meios de comunicação, se tornou real porque, a contar daquele dia me tornei parte integrante desse grupo - professores. As histórias sobre alunos, que desde pequena ouvia pelos relatos da minha mãe ou reportagens televisivas ganharam rosto, nome, personalidade e isso acabava tornando-os únicos e muito diferentes das teorias de ensino.

Os embates entre essa dicotomia teoria *versus* prática também foram mencionadas por Liana, uma ex-professora iniciante retratada no artigo de Assis-Peterson e Silva (2011, p. 380), quando ela “argumenta que as teorias da universidade pressupunham sujeitos e condições ideais alheias à realidade da escola pública”. A teoria, principalmente, a que vem dos autores de Países do Norte, falham em compreender a dimensão da complexidade na qual estamos envolvidos em sala de aula no Brasil. Isso porque nas escolas recebemos pessoas com histórias de vida muito distintas e não é fácil conseguir compreender todas as trajetórias e uni-las em uma sala de aula, ainda mais quando estamos iniciando na carreira. Além disso, é preciso ressaltar, como o fazem Quijano (2005) e Santos (2007), que nossas universidades são constituídas de conhecimentos ocidentalizados, que se pretendem universais, e partem de uma visão de mundo neoliberal, capitalista, branca. Nesse sentido, a escola pública no Brasil, cuja população é de maioria negra ou parda, não é enxergada nas teorizações da academia que forma professores. Entendo, assim, que minha formação não conhece a escola para a qual me formou. Eu mesma, sendo branca, de classe média, advinda de uma educação em escolas particulares, também não conseguia enxergar a escola enquanto projeto de uma branquitude que marca privilégios de raça e classe num modelo de colonialidade em nosso país (PIRES ANDRADE, 2018).

Por esse motivo, é importante desde a graduação ter consciência da existência das diferenças, das múltiplas e imprevisíveis formas de como elas podem se manifestar, para sermos capazes de trabalhar com elas e fazer do momento escolar a experiência mais relevante possível para todos que nela estejam inseridos, incluindo os professores. Não acredito que a universidade também precise mostrar todos os contextos, até porque isso não seria possível; entretanto, precisamos de, na graduação, no processo de formação, ter um tempo maior de contato com diversas escolas em diferentes contextos para, quando chegar a nossa vez de atuar sozinhos, não fiquemos em estado de choque. Choque do qual alguns

colegas não conseguem se recuperar e, por isso, decidem abandonar a profissão, como ocorreu com Liana, a professora retratada no artigo de Assis-Peterson e Silva (2011).

Quanto à formação, Pacheco (2009, p. 105) sugere a necessidade de “contrariar a formação que se esgota em si mesma”. Uma vez que não existe uma “receita pronta” para resolver os desafios do dia a dia em sala de aula. O professor em formação inicial, ou em qualquer outro estágio, precisa de uma teoria que não seja dada como num manual de instruções, cheia de passos a seguir para chegar a um resultado, seja qual for o contexto. Mas, uma teoria capaz de ajudá-lo a refletir e agir dentro da sua realidade e não, necessariamente, fornecer respostas prontas. Freire (1987) entende que teoria e prática são inseparáveis porque é nelas que ocorre a práxis, disso os contextos de formação muitas vezes se esquecem. Buscam “encher” os licenciandos com teorizações distantes da escola (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2018, no prelo; BORELLI, 2018). Vasconcelos e Brito (2010, p. 157) complementam a definição freiriana afirmando que “Não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas sim a práxis - ou seja, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”. Sem a existência da práxis não é possível superar a contradição entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1987). Em uma busca por transformar nossa práxis como docentes é preciso termos um olhar cuidadoso para a:

a maneira como professoras/es em formação entendem o que é língua (Sistema? Código comunicativo? Discurso? Prática social? Repertórios linguísticos?), sujeito (Indivíduo indivisível racional? Sujeito incompleto/faltante? Identidades fragmentadas?) e ensino (Transmissão de conteúdos? Pedagogia centrada na/o aluna/o? Práticas pedagógicas relacionais?) parece influenciar o encontro com a escola, a compreensão do que é formar-se/preparar-se para ensinar e também a abertura para entender a profissão docente e o exercício dela no contexto escolar. (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2018, no prelo).

Questionar as definições de “língua, sujeito e ensino” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2018, no prelo) sob uma perspectiva decolonial me auxiliam a perceber que “continuamos a viver sob a mesma ‘matriz de poder colonial’” (GROSFOGUEL, 2009, p. 394) porque mesmo com a ausência de uma estrutura de administrações coloniais físicas, continuamos nos submetendo aos saberes dos Países do Norte e reproduzindo-os como se fossem superiores aos nossos. Sendo assim, “saímos de um período de ‘colonialismo global’ para entrar num período de ‘colonialidade global’” (GROSFOGUEL, 2009, p. 394, grifos do autor). E apesar dessas práticas não pertencerem exclusivamente às universidades, muitas delas são reconhecidas e legitimadas apenas pelo ambiente acadêmico. Ao pensar no

ensino de línguas, grande parte dos autores estudados na graduação, à minha época, eram estrangeiros. Na disciplina de metodologia, por exemplo, não analisamos nenhum autor brasileiro ou latino, eram todos autores do Norte, mesmo que tenhamos um grande grupo de professores formadores e pesquisadores brasileiros produzindo conhecimento nessa área. De acordo com a opinião de Kumaravadivelu (2012, p. 24), acredito que o ensino de línguas no Brasil esteja num processo de criar sistemas de conhecimento sensíveis às “exigências históricas, políticas, culturais e educacionais do local”⁴⁵, afastando-se de uma operação epistêmica que continua institucionalizando a colonialidade do ensino da língua inglesa.

Além disso, precisamos entender a graduação na formação docente como uma etapa que não termina quando recebemos o diploma, mas apenas como uma entre muitas que ainda virão. Ao sair da universidade acreditava estar plenamente preparada para o mercado de trabalho, porém quando iniciei o exercício da profissão vivenciei, muitas situações em que não sabia como agir. Por essa razão Nóvoa (2009, p. 2), reitera “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” porque muitas vezes os futuros professores são formados com a impressão de que “ensinar parece fácil” (LUDKE; BOING, 2012, p. 432). Ainda, em consonância com Lopes e Borges (2015, p. 498), após quatro anos de profissão, acredito que a formação docente é um “projeto impossível”, mas:

A impossibilidade a que nos referimos, no entanto, não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro.

Sendo, portanto, “um projeto impossível, mas ainda assim, necessário” (LOPES; BORGES, 2015, p. 505), a responsabilidade e o compromisso com a escolha profissional me motivaram a procurar meios de fazer possível ensinar inglês na escola pública regular. Acredito que a formação continuada me impediu de uma desistência precoce da docência porque no convívio com outros professores, percebo que não estou sozinha e os problemas enfrentados por mim não são exclusividade minha. Nas práticas em grupo podemos “apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros” (ZEICHNER, 1993, p. 23) porque “formação não rima com solidão” (PACHECO, 2009, p. 102).

⁴⁵ Texto original: to local historical, political, cultural and educational exigencies.

2.5 Formação Docente Inicial – Professora de Línguas

No último ano do curso de Letras fiz apenas duas disciplinas voltadas ao ensino de língua inglesa: Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna e Estágio Supervisionado em Inglês. Foram matérias importantes para meu crescimento profissional, afinal eu tinha até então uma formação teórica mais generalista sobre o ser professora. Essas disciplinas foram importantes para me ajudar a compreender melhor a teoria e a prática relacionadas, especificamente, com o ensino de línguas.

2.5.1 Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna - Língua Inglesa

As aulas dessa disciplina foram divididas em três partes: a teórica, a prática e, por último, as observações de aula em dois cursos de idiomas e na escola regular. No primeiro momento do curso aprendemos um pouco sobre os métodos que foram surgindo no decorrer da história do ensino de línguas. Na segunda parte, precisávamos preparar duas aulas demonstrativas, com duração de vinte até trinta minutos, onde nossos colegas deveriam se portar como se fossem nossos alunos. Nessas assim chamadas *minilessons*, preparadas e apresentadas em dupla, utilizamos o método *presentations, practice and production* (PPP) e deveríamos focar nas quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição) para fazer uma aula interessante para os alunos. A professora de metodologia escolhia um tema, o nível de proficiência dos estudantes para os quais prepararíamos a aula e as duplas se encarregavam de montar o plano de aula. Compartilho, a seguir, a parte inicial do planejamento da segunda *minilesson* (Material Empírico nº5) que tinha como temática os estereótipos envolvendo nacionalidades e era destinada a estudantes de um nível *upper-intermediate*.

Figura 5 – Parte inicial do planejamento das *minilessons* da aula de metodologia

Lesson Plan: Speaking skill and talk about national stereotypes

Time: 90 minutes

Focus: Talk about national stereotypes, express their opinion about the theme and use appropriate vocabulary to do it.

Level: This is a group of upper intermediate, moreover, is a group of adults and young adults and they have a regular pace. On a previous lesson they have learned vocabulary that will appear on the lesson.

Aims: By the end of this lesson students will be able to talk about national stereotypes and express their opinion about it. The main aim of the lesson is to give the students the opportunity to talk freely.

Materials Needed: Handouts and video.

Language: words to describe character and nationalities

Warming-up activity: (15 minutes) Ask students how was the weekend and other things related to it. Show them a video downloaded from YouTube named "The Simpsons go to Brazil" this video is related to the topic and is nine minutes long. After the video teacher will ask questions about the video to students.

Discussion: (15 minutes) Hand in a handout for each student and ask to one of them to read the joke that is on the top of the page and require them to get together in pair to discuss the questions below.

Fonte: arquivo pessoal (Material Empírico n° 5, documento de Word, 30/11/ 2013).

O primeiro passo da aula foi mostrar um vídeo do episódio no qual os *Simpsons* vêm ao Brasil pela primeira vez, disponível no site *Youtube*. Nesse episódio, aparecem muitos estereótipos, em geral, negativos sobre nosso país. Depois do vídeo, havia algumas perguntas sobre as impressões dos estudantes a respeito do que haviam assistido. Essa atividade serviria como um *warm-up* para que fizéssemos as atividades seguintes de um capítulo do livro *Issues and Taboos*.

A segunda atividade denominada *discussion* era o momento de ler uma piada (Figura 6) e discutir as perguntas apresentadas pelo livro. Recordo-me que trabalhamos somente com as três perguntas e não pensamos nenhuma forma diferenciada de apresentar essa atividade aos estudantes. Apenas seguimos a proposta do livro, sem maiores questionamentos. Não chegamos a cogitar sequer a possibilidade de alguns dos estudantes não entenderem a piada porque para nós duas o conteúdo da mesma era bastante óbvio.

Figura 6 – *National Stereotypes exercises*

National stereotypes

“Heaven is where the police are British, the cooks are French, the mechanics are German, the lovers are Italian and it’s all organised by the Swiss. Hell is where the police are German, the cooks are English, the mechanics are French, the lovers are Swiss, and it’s all organised by the Italians.”

Discussion

Discuss in pairs or small groups:

1. Did you find the joke above amusing? If you did, is it because of what you know about these nationalities personally, or what you know of their reputations?
2. Would you like to change the joke in some way? Can you improve it by changing some of the nationalities or some of the jobs?
3. Do you have tourists from other countries where you live? Which nationalities? What are they like?

Fonte: Macandrew e Martínez (1998, p. 49)

No planejamento dessas aulas, os alunos que esperávamos eram imaginários e como se pode notar não pensamos em outras informações relevantes relacionadas ao contexto, apenas sabíamos a idade e o nível de proficiência, ambas informações fornecidas, anteriormente, pela professora. Ao tecer uma rápida relação com a realidade em que me encontro hoje, reflito sobre qual seria a reação da maioria dos estudantes ao se depararem com uma piada como essa. Será que conseguiriam entender o “motivo da graça”, ou melhor, será que essa piada faria sentido para eles? Ou apenas olhariam para mim com uma expressão de “tá bem, mas e daí?” enquanto eu, mais uma vez, teria a certeza de que falhei em entender a realidade deles. Por outro lado, se trouxesse alguma piada sobre o mesmo assunto falando da comunidade onde vivem, é provável que os engajaria muito mais na discussão. O mais importante a considerar no plano de aula (Material Empírico nº 5) foi a decisão que fizemos, eu e minha dupla, em conjunto, embora de maneira inconsciente, de tratar a língua como neutra e os

contextos individuais, sociais e culturais como se não fossem importantes ou fizessem qualquer diferença nesse processo. Segundo Cox e Assis- Peterson (2007, p. 6), essa visão do inglês como língua neutra acontece porque:

há, por um lado, as chamadas leituras ingênuas que explicam a ampla difusão do inglês, ressaltando a simplicidade de sua gramática, a sua justeza e afinidade com a mídia, com o marketing, com a ciência, com a técnica e com o progresso, a sua aura de modernidade e, principalmente, seu caráter neutro como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, uma vez que a utopia do esperanto, entre outras propostas de criação artificial de uma língua internacional desenraizada de fronteiras geopolíticas, não vingou. Quer dizer, na falta de um esperanto bem-sucedido, “esperantiza-se” o inglês.

Essa visão de língua é considerada como um meio estritamente comunicativo sem valores ou ideologias servindo para todos de maneira igualitária, foi o que acreditei apresentar em sala. Mas, hoje, depois de alguns anos de experiência como docente, já consigo perceber que o ensino de línguas “deve ser feito levando em conta as necessidades *do local* onde essa língua é ensinada, ressaltando que o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidade para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada” (JORGE, 2009, p. 164, grifo da autora). Ao refletir sobre a situação apresentada acima, para mim fica clara a necessidade do contato mais frequente com a escola durante nossa formação inicial. Afinal, as evidências apontam que saímos da universidade cheios de teorias e métodos não capazes de conversar com algumas realidades com as quais iremos atuar e nem poderiam, isso porque:

A noção do método de ensino e aprendizagem de línguas está fortemente vinculada às explicações e compreensões do processo aquisição da linguagem. Está também fortemente vinculada à própria definição de língua-linguagem que produzem diferentes propostas de ensino. Nesse sentido, a noção de método soberano parece ser bastante transitória. Assim como as identidades hoje são vistas como transitórias, móveis, fluidas, tendo as carteiras de identidade uma validade bastante limitada, assim também parecem ser os métodos: furtivos, descentrados, múltiplos, porque assim são os sujeitos aos quais se aplicam (BOHN, 2009, p. 174-175)

Não é possível acreditar na existência do que Bohn (2009, p. 173) denomina de “pedra filosofal”, ou seja, o “melhor método” capaz de ensinar todos sem distinção. Durante minha vida estudantil sempre tive aulas com o que chamaríamos do método comunicativo, tanto no

curso de idiomas quanto na escola⁴⁶ e quando chegou o momento de replicar esse método como professora, aparentemente não senti nenhuma dificuldade porque eu realmente tinha um entendimento de língua como algo neutro. Porém, a grande questão para mim foi o momento quando percebi que a maneira como eu havia aprendido a língua não funcionava da mesma forma em todos os espaços. Se para mim era normal fazer exercícios ou ler textos sobre esporte de inverno ou sobre a calçada da fama em Hollywood, mesmo sem nunca ter viajado para fora do Brasil à época, meus alunos da escola regular resistiam aos mesmos exemplos. Cabe destacar diferentes reações dos estudantes, enquanto os estudantes adultos na EJA tinham mais facilidade de se expressar abertamente sobre o fato de os exemplos não gerarem neles identificação alguma. A não identificação com as temáticas, em minha experiência, gerava muita conversa paralela e falta de atenção na aula. O trabalho de Brenneisen e Tarini (2008) me ajuda a pensar sobre essa questão, pois:

Se a identidade está diretamente ligada ao pertencimento, de acordo com a avaliação de Bauman (2005), não há como o sujeito aluno sentir-se pertencente à escola, uma vez que não está identificado nela ou por ela. Além de não ser representado em suas diferenças ou em suas especificidades, o aluno é, muitas vezes, marginalizado pelo(a) professor(a) e pela escola [...] A indisciplina na sala de aula não é tão-somente gerada porque faltam limites na educação familiar, ou porque a autoridade de pais e professores está em xeque. Ela concerne a questões que transcendem o âmbito da residência e podem estar em todas as turmas de qualquer escola, não só das públicas. Então, não há como conviver com os problemas de relacionamento sem resolver as “ocorrências” disciplinares e nelas intervir; porém, o caminho não é simplesmente chamar os pais, registrar o comportamento no livro-ata da escola e dizer “toma, resolve, porque o filho é teu (BRENNISEN; TARINI, 2008, p. 95).

Diante das múltiplas identidades existentes no ambiente escolar não posso simplesmente contribuir para que aconteça o apagamento e a invisibilidade de algumas delas gerando, assim, uma exclusão dos alunos. Como professora de inglês trabalhando em uma região vulnerável do DF, precisei em primeiro lugar conhecer um pouco mais dos meus alunos e concomitante a isso, de maneira autônoma, procurar diferentes métodos. Observar as práticas sociais locais, como prevê o ensino para letramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2006) enfoca o objetivo de construir um ensino mais significativo com os estudantes. Muitos métodos e teorias de ensino de língua estrangeira são idealizados em Países do Norte, vindos

⁴⁶ Nas escolas regulares onde estudei da sétima série em diante havia o costume de submeter os estudantes a provas de proficiência como o objetivo de nos separar por níveis, dessa maneira, as escolas atuavam como se tivessem cursos de idioma dentro da grade horária regular.

pelas vias dos falantes nativos e pressupõem um contexto de ensino idealizado e “uma clientela comum com objetivos comuns⁴⁷”(KUMARAVADIVELU, 2012, p. 19). Se pensarmos no ensino de línguas como necessidade, desejo e situações imprevisíveis não existe método capaz de prever todas essas variáveis. Os métodos até hoje têm sido fortemente criados para apagarem as diferenças (KUMARAVADIVELU, 2012). Norton (2013) chama a atenção para o ensino de línguas comunicativo, muito difundido mundialmente. Apesar de obter o efeito desejado, esse tipo de método não leva em conta as relações de poder entre falantes e aprendizes de uma língua. Outro problema no ensino comunicativo, segundo Norton, é o desencorajamento que os alunos manifestam sobre problemas não relacionados com quem eles são e com o mundo social a sua volta. Para o pesquisador sul-africano Gardiner (1987 apud NORTON, 2013), o inglês como segunda língua (L2) ou língua estrangeira não deve ser construído por princípios da indústria (universidade ou editoras) desses Países do Norte, porque isso mantém o poder nas mãos de quem já o detém, reforçando a ordem mundial de dominadores e dominados.

Foi ao perceber a resistência dos estudantes ao abordar determinados temas que comecei a entender melhor a necessidade de que eles se reconheçam dentro da aula de inglês e tornar essa língua acessível a eles, ao invés de representar mais uma forma de exclusão. No capítulo 4, apresentarei uma reflexão sobre a maneira como se deu o meu encontro com as teorias sobre os letramentos, em especial o letramento crítico, e como esse encontro me ajudou a reconstruir meu conceito de língua.

2.5.2 (In)Experiência em Docência

Antes das aulas de Metodologia, não tive nenhuma experiência como professora, dessa maneira minhas atitudes como futura docente ainda eram baseadas nas minhas vivências como aluna. Por não ter prática em um contexto real, acredito que não aproveitei tanto a disciplina. Para mim, era nítida a diferença do aproveitamento que meus colegas que já atuavam tinham durante a disciplina, por poderem aliar teoria e prática, enquanto eu tinha apenas a minha vivência como aluna e algumas leituras.

Na UnB, as disciplinas ligadas à Língua Inglesa, mas não especificamente à docência, têm uma oferta muito mais ampla (tanto em número de disciplinas obrigatórias quanto de disciplinas optativas) e acabamos dedicando grande parte do curso a estudá-las. Essa

⁴⁷ Texto original: “assumes a common clientele with common goals”

sobreposição entre teoria e prática existe há muito tempo, segundo Diniz-Pereira (2011, p. 37):

Surgiram no meio acadêmico, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980, várias denúncias sobre o descaso com que as questões relativas ao ensino eram tratadas nas universidades brasileiras, principalmente se comparado ao tratamento dispensado à pesquisa. A questão do ensino e da pesquisa nas universidades brasileiras apresentou-se como uma “relação mal resolvida” (Balzan, 1994). A separação explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (de graduação) no meio acadêmico traziam prejuízos enormes à formação profissional e, particularmente, à formação de professores.

Pimenta e Lima (2006, p. 7) argumentam que “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática”. Para Mateus (2009, p. 310), as tensões entre a teoria e a prática aumentam “o distanciamento entre pesquisadores e professores, universidade e escola, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, entre saber e fazer”.

Durante os anos de graduação (2010 até 2014) essa sobreposição e distanciamento sempre ficou muito clara, afinal falo aqui de um curso de licenciatura em que o estudante cursa apenas duas disciplinas específicas de ensino e aprendizagem de línguas. Ao observarmos a grade horária da época observamos que apenas oito créditos, dos cento e oitenta necessários para se graduar, são dedicados a esta finalidade, o que dá um percentual de 4,4% do total de créditos exigidos para que me tornasse professora de Inglês. E das duas disciplinas apenas uma, o Estágio, tem uma parte prática com alunos em uma escola e em um curso de idiomas. Esse baixo percentual evidencia, em números, a pouca importância atribuída pela academia, à formação docente inicial. Evidencia também, a meu ver, como a academia despreza os saberes da escola que são constituídos, por excelência, naquele espaço. Dessa forma, afirmo, segundo minha história nessa autoetnografia, como a universidade desconhece a escola para a qual forma professores.

A análise desses fatos é importante para que nos questionemos sobre quais são as possibilidades de ação perante a realidade existente. Em primeiro lugar, seria interessante que houvesse a *práxis* a fim de que pudéssemos refletir sobre a nossa ação na escola e questionar se as metodologias e as teorias cabem em todos os espaços de ensino da mesma maneira. Possivelmente, isso nos ajudaria, como afirma Borelli (2018, p. 64) a melhorar um dos nossos

pontos fracos que “é a crença de que será a partir do conhecimento científico que conseguiremos repensar nossas propostas de estágio”. Reitero, então a necessidade de os futuros professores dispenderem mais tempo dentro das escolas, mas não somente

observando, e sim lecionando para adquirir experiência de trabalho nesses locais e, assim talvez, compreender que a teoria solitária não é, necessariamente, a fonte das respostas certas. Por essa razão, utilizo as palavras de Paulo Freire (1987, p. 125) “é preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação”. Esse movimento de ação e reflexão demanda tempo, um olhar atento às questões da educação básica, algo que não conseguimos fazer em poucas horas de observação e regência dentro de uma disciplina de estágio apenas.

2.6 Estágio Supervisionado I: Regência no Curso de Línguas

Depois de um semestre de aulas de metodologia, começamos a disciplina do estágio, onde haveriam duas fases de regência: na escola regular e em um curso de idiomas. Durante todo o semestre trabalhamos em duplas, o que ao meu ver foi excelente porque tivemos a oportunidade de dividir essa primeira experiência com um colega que muitas vezes servia como ponto de apoio. Caso acontecesse alguma situação em sala que nos deixasse desconfortável ou sem saber como agir, existiria alguém ali para compartilhar a responsabilidade.

Na primeira parte do estágio, na UnB Idiomas nos foi designada uma turma de alunos do nível básico que estava iniciando o estudo da língua. A maioria dos estudantes era de universitários, porém me lembro que tínhamos um aluno já idoso que apresentava muita dificuldade e uma de nós sempre precisava acompanhá-lo de uma maneira quase exclusiva, mas naquela situação, por não estar sozinha em sala, esse não era um fator que demandava grande atenção dentro da aula. Naquele espaço, a aula fluía muito bem, eram pouco alunos, todos adultos e, no geral, demonstravam o desejo de estar lá, aprendendo inglês, fosse por uma vontade deles, por necessidade ou prazer. Apresento abaixo um excerto do meu relatório final da disciplina de estágio, (Material Empírico nº 6) onde relato minhas impressões sobre as aulas ministradas no curso de idiomas:

A maioria os alunos tinham facilidade em aprender e eram muito participativos sempre fazendo o que lhes era pedido sem grandes dificuldades, quando tinham dúvidas nunca hesitavam em perguntar porque

desde a primeira aula sempre fizemos questão de criar um ambiente "*stress-free*" no qual todos se sentissem à vontade para sanar toda e qualquer dúvida. [...] Poderíamos ter tentado focar mais em atividades comunicativas, mas por essa experiência ter sido a primeira tanto minha quanto a da minha dupla creio que desempenhamos o trabalho da melhor maneira possível. Para o futuro creio que é importante aprendermos a achar uma maneira de sempre encaixar atividades que promovam a interação e comunicação para um aprendizado ainda mais efetivo. Para finalizar acredito que o curso foi muito proveitoso tanto para os alunos quanto para as professoras e todos nós aprendemos bastante juntos (MATERIAL EMPÍRICO N° 6/ RELATÓRIO DE ESTÁGIO FINAL/ TONIN, 2014, p. 19).

Eu me sentia mais confortável em atuar em cursos de idioma, mesmo depois de formada, pois estes não eram ambientes capazes de gerar em mim angústia ou estresse. Durante toda minha formação, sempre acreditei que esse seria meu ambiente de atuação e escolhi ser professora de línguas justamente pensando que futuramente atuaria nesse contexto. Isso porque acreditava que “os institutos de idioma, os chamados ‘cursinhos de inglês’, aparecem como os lugares autorizados e legitimados para ensinar inglês” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 359). Essa minha crença era baseada nas minhas experiências de insucesso com o aprendizado de inglês nas escolas regulares, bem como em crenças muito difundidas no Brasil sobre o assunto, segundo vários autores que discutem o tema (BARCELOS, 2006, 2011; COX; ASSIS-PETERSON, 2008). Na minha visão, os cursos de idiomas acabam se tornando o local possível e ideal para a aprendizagem, onde existe possibilidade de realizar o sonho de falar inglês, e é contraposto pela escola regular onde o ensino é impossível, portanto os sonhos não podem ser realizados (BARCELOS, 2011). Como se pode ser feliz onde os sonhos não podem ser realizados? Por consequência dessas crenças, que fazem parte de muitas histórias de pessoas, inclusive que serão educadores, faz-se necessário ter como meta atuar visando meios de contar novas histórias. Então, como docente busco fazer isso por meio da práxis, permeando de sentido as práticas escolares e mesmo que não seja possível, ainda, atingir grandes resultados. É preciso, ao menos, dar pequenos passos em direção à mudança e, assim, provar que é possível fazer da escola regular um local para aprender inglês e tornar sonhos realidade.

Ao refletir sobre a maneira como me sentia em relação ao ensino de inglês em cursos de idiomas, hoje como professora sinto que minha identidade docente está em processo de reconstrução. Antes não acreditava muito na possibilidade de ensinar inglês na escola regular, porém, agora, ao ocupar a função docente sinto a responsabilidade de mudar essa perspectiva porque não é ético adotar uma postura de descrédito diante de tantos estudantes que saem de

suas casas, muito deles enfrentando dificuldades para estudar. Diante dessa situação, tenho o dever de agir, procurar soluções e acreditar, sim, que existe uma maneira de tornar esse ensino possível.

2.7 Estágio na Escola Regular – Um espaço de colonialidades

A experiência na escola regular não foi muito fácil desde o início, primeiro porque encontrar uma escola que estivesse realmente disposta a nos receber não é tão simples quanto parece e, depois de passar por duas escolas e recebermos negativas, na terceira conseguimos conversar com uma professora de inglês que nos aceitou como estagiárias. Talvez a dificuldade do aceite por parte de alguns professores aconteça porque ainda há no estágio “um olhar que se volta para a escola buscando julgar o que acontece, o que falta ou o que deveria ser feito de forma diferente” (BORELLI, 2018, p. 62). Compartilho, a seguir, um excerto do relatório final do estágio (Material Empírico nº 7), no qual é possível perceber a natureza descritiva do documento, além disso, um tom de crítica feito à maneira como as aulas eram conduzidas na escola.

No segundo tempo [de aula] os alunos dificultaram muito a correção do exercício, a professora tinha que falar muito alto para ser ouvida, muitos alunos não deram a mínima atenção a correção. Havia um grupo de dez alunos sentados próximos a professora, eles eram muito interessados, prestavam atenção, fazendo perguntas e corrigindo a tarefa. Já os outros faziam muito barulho e a professora dizia que se eles não queriam prestar atenção pelo menos conversassem em voz baixa e deixassem os alunos interessados aprenderem. Entretanto, os alunos não atenderam os pedidos e ela por cansaço começou a falar mais baixo e não continuou a pedir silêncio aos alunos. Foi possível perceber como o rendimento da professora na turma caiu porque ela não conseguia se concentrar para explicar o conteúdo porque precisava parar constantemente a explicação para pedir aos alunos que fizessem silêncio. A professora também entregou as provas e muitos dos alunos que estavam conversando e não copiaram tiram notas muito baixas, novamente não houve nenhum *feedback* (MATERIAL EMPÍRICO Nº 7/ RELATÓRIO DE ESTÁGIO FINAL/ TONIN, 2014, p. 11).

Muitos estagiários, inclusive eu, vão à escola como um pesquisador que procura registrar todos os acontecimentos, porém, com uma ênfase mais acentuada nas práticas que não dão certo e, ao invés, de estar naquele espaço para aprender, ocupam-no com a função de julgar e avaliar. Isso é percebido no excerto acima, ao me considerar apta a avaliar, não somente a postura dos estudantes, mas também a performance da professora. Esse “criticismo vazio” acaba por gerar um distanciamento ainda maior entre a escola e a universidade,

manifestado nas escolas ao não desejar receber os estagiários (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10).

Vemos, perante essas práticas uma característica muito forte da colonialidade do saber (LANDER, 2005) que entende a universidade como produtora do conhecimento (ciência) com um status superior ao conhecimento produzido na escola. Ao chegar à escola, como estagiária, me sentia como uma etnógrafa tradicional cheia de preconceções, que estaria ali apenas para confirmar minhas hipóteses. Alguém que observava tudo à distância, sem qualquer tipo de envolvimento e apta para avaliar as práticas escolares. Assim, em consonância à uma formação com forte viés colonialista, acreditava que a universidade tinha autoridade para chegar na escola e observar o que estava certo, errado ou poderia ser melhorado. Pensava fazer isso mantendo uma postura de neutralidade epistêmica, isso porque “a epistemologia eurocêntrica se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental, mas também por estudar o ‘outro’ como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos” (GROSFUGUEL, 2007, p. 32).

Contudo, ao me tornar professora e voltar para a escola, percebi que minhas impressões como estagiária eram situadas, parciais e pessoais e não holísticas ou imparciais. Diante dessa nova forma de pensar a práxis, minha identidade como professora foi se formando e alguns conceitos que eu tinha anteriormente foram se modificando. Sobre as identidades, Bauman (2005, p. 17) afirma que elas são “negociáveis e revogáveis”, e “não possuem a solidez de uma rocha, não sendo garantidas por toda a vida”. Por essa razão, as decisões tomadas pelo indivíduo, os caminhos percorridos por ele e a sua forma de agir são fatores cruciais para sua formação. As certezas, tão absolutas, sobre o ensino de inglês na escola acabaram sendo reconstruídas, conforme minha vivência dentro da escola foi aumentando. Foi na escola, em diálogo com a universidade, que consegui iniciar um processo de entender minha práxis, como um saber que só no diálogo com a realidade eu posso construir e reconstruir.

Hoje, me encontro em uma situação de sujeito que pertence a “minorias discriminadas estudando a si mesmos como sujeitos que pensam e produzem conhecimentos a partir de corpos e espaços subalternizados e inferiorizados (“geopolítica e corpo-política do conhecimento”) pela epistemologia racista e o poder ocidental” (GROSFUGUEL, 2007, p. 32) porque sou uma professora da educação básica que produz conhecimento do/sobre o “chão da escola” (PACHECO, 2009, p. 102), tentando possibilitar a inserção de novos

discursos no meio acadêmico . Nesse sentido narro e construo aqui minha história, numa perspectiva autoetnográfica, pois:

Métodos pós-coloniais permitem ao autoetnógrafo analisar-se tanto como sujeito do estudo quanto como produto de sistema sociais, políticos e culturais mais abrangentes. Ao mesmo tempo, os métodos pós-coloniais presumem e esperam que o pesquisador critique o próprio sistema de conhecimento que guia a academia. Portanto, autoetnografia pós-colonial tem a capacidade de atingir dois objetivos entrelaçados: a criação de uma corrente que serve para revelar e romper com estruturas dominantes de opressão e o reconhecimento de que o processo de produção de conhecimento em si deve também ser continuamente examinado para assegurar que não haja reprodução de sistemas que se busca dismantelar⁴⁸ (PATHAK, 2016, p. 679).

Assim, reconheço que preciso manter-me atenta para que na tentativa de libertação do ranço colonial do qual falam Silvestre (2016) e Borelli (2018), ainda muito presentes nas relações universidade-escola, não aconteça apenas uma troca dos sistemas (dominador-dominado), os quais buscamos dissolver.

2.8 O não-pertencimento como estagiária na Escola Regular

Mesmo estando prestes a me tornar professora, eu não conseguia me imaginar dando aula na escola regular. Considerei o estágio ali como mais uma fase para receber o meu diploma. Esse sentimento corresponde ao que é dito por Borelli (2018, p. 63) “o local de pertencimento do/a professor/a licenciando/a [universidade] o/a autoriza a fazer julgamentos do pouco que vê na escola e priva-os/as das possibilidades de construção de conhecimento”. As observações e regência duraram 20 horas/aula que fizemos em aproximadamente duas semanas e, depois disso, não retornamos mais lá. Como se pode ver, é pouco tempo para poder criar algum tipo de vínculo com aquele espaço. Toom, Pyhältö e Rust (2015, p. 616) afirmam que “ambientes que promovem participação ativa e pertencimento também promovem a construção de agência profissional”. Pensando por essa ótica, talvez se ao participarmos do estágio na escola regular tivéssemos permanecido mais naquele local, a experiência poderia ser diferente.

⁴⁸ Texto original: Postcolonial methods allow the autoethnographer to analyze herself as both the subject of study and as a product of larger social, political, and cultural systems. At the same time, postcolonial methods presume and expect that the scholar will critique the very system of knowledge production that drives our academic enterprise. Thus, postcolonial autoethnography has the capacity to achieve two intertwined goals: the creation of a scholarship that serves to reveal and disrupt dominant structures of oppression and the recognition that the process of knowledge production itself must also continuously be scrutinized to assure that the scholarship does not reproduce the very systems it is working to dismantle.

É preciso que universidade e escola trabalhem juntas, mas antes disso acredito que existe a necessidade de a universidade se fazer dois questionamentos. O primeiro deles é: o que já aprendeu com a escola? E o segundo: o que pode aprender lá? Ao romper com as relações de colonialidade que colocam, nesse caso, a universidade com um saber superior ao da escola e que está presente “nos manuais de formação, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos indivíduos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)”. Como ressalta o mesmo autor, “respiramos a colonialidade na modernidade” (2007, p. 131). Por outro lado, a escola deve assumir sua condição de produtora de saberes, entender que a universidade não detém todo o conhecimento. Acredito que, de certo modo, a escola já sabe isso. Entende-se que seus saberes são importantes para seus fazeres diários e sua práxis constante. A escola, porém, só não sabe ainda como pode elevar sua voz e dialogar com igualdade com a universidade no que se refere a formação docente. Essa igualdade, significa encontrar espaços de diálogo com a universidade sobre o que é ensinar e aprender e o que é ser professor. É esse o motivo por que eu volto à academia em busca de formação constante, como escreverei posteriormente neste trabalho. Penso que a escola não necessita acatar apenas o que a academia diz. Afinal, na universidade também existem perguntas a serem respondidas, perguntas que talvez sejamos nós, a escola, que poderemos ajudar a responder.

3 EJA, DOCÊNCIA E PARANOÁ... POR ONDE COMEÇAR?

Professores iniciantes amiúde vivenciam dificuldades e frustrações em seus primeiros anos de ensino, compreendendo que o ato de ensinar é tarefa complexa.

Assis-Peterson e Silva (2011, p. 365)

Neste capítulo, apresento minhas memórias e os materiais empíricos relacionados ao primeiro ano de carreira como professora de Inglês na SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). Ao relatar as experiências, mantenho em mente as demandas exigidas pela autoetnografia, segundo a qual:

Se um autor escreve para contar uma história para ilustrar uma experiência triste, alegre ou problemática, mas não interroga as nuances desta experiência à luz de fenômenos culturais gerais e práticas culturais, então o autor escreve autobiograficamente. Não podemos esquecer de que apesar de tentar se libertar de uma ciência mais tradicional, a autoetnografia não rompe com a pesquisa científica e ainda se ressalta a necessidade de manter a existência de alguns elementos comuns às pesquisas científicas (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016, p. 23).

Além disso, para Bochner e Ellis (2006, p. 111) a pesquisa autoetnográfica mostra as “pessoas no processo de descoberta sobre o que fazer, como viver, e o significado de suas lutas [...] pessoas desejam fazer a coisa certa, a coisa mais sensata e útil”⁴⁹. Desse modo, é por meio da autoetnografia que as pessoas até então marginalizadas, o sujeito exótico das etnografias tradicionais, têm a chance de contar sua própria história dispensando a intervenção de pesquisadores não pertencentes ao meio (DUNCAN⁵⁰, 2004). Ter a oportunidade de refletir sobre as questões de poder instauradas na sociedade e no meio acadêmico, pode proporcionar ao pesquisador enxergar como os discursos dominantes fazem parte da nossa vida e, assim, fazer uma tentativa de romper com eles (BASU; DUTTA⁵¹, 2017).

⁴⁹ Texto Original: “people in the process of figuring out what to do, how to do, how to live, and the meaning of their struggles [...] People want to do the right thing, the sensible thing and helpful thing”

⁵⁰ Autora da Área da Educação.

⁵¹ Autores da área de Comunicação.

Ao voltar o olhar para minha práxis, meu empenho é entendê-la, sem esperar que outra pessoa faça isso por mim,⁵² permitindo que minha voz como educadora se manifeste. Procuo compreender como as relações culturais, sociais e políticas (com base em relações de poder e disputas) mediadas por palavras, gestos e ações se manifestam em sala de aula e em minha contínua formação. Ao longo desse percurso, me aproximo de uma perspectiva decolonial de pesquisa porque “viver e pensar a decolonialidade requer desprendimento de nossas certezas, dessa busca incessante por acertos, para que possamos assumir os riscos de tentar o novo, o desconhecido, o diferente” (BORELLI, 2018, p. 168).

Ao optar por essa escolha metodológica e epistêmica precisei romper com o discurso acadêmico. Confesso ficar receosa, é uma tarefa difícil, devido às tradições e convenções acadêmicas criarem uma ilusão (muito fortemente ancorada em nós) a respeito de quais são os conhecimentos mais legítimos. No empenho por promover mudança, os pesquisadores, não raro, têm o sentimento de estar fazendo algo errado, ilegal, passível de punição. Wall⁵³ (2006, p. 4), em seu artigo *An Autoethnography on Learning about Autoethnography*, reafirma essa dificuldade ao relatar que: “eu perguntei ao meu orientador se era ‘permitido’ escrever aquele tipo de artigo, uma vez que aquilo não era uma pesquisa [...]. Este foi o primeiro artigo que escrevi na primeira pessoa, e é tão difícil romper com as crenças prolongadas sobre a legitimidade do que eu conheço”.

De acordo com Pathak⁵⁴ (2016, p. 679) o “imperialismo científico da academia exige, pelo menos, uma ruptura com o treinamento acadêmico e intelectual” recebido na maioria das Universidades. Escrever uma autoetnografia é tarefa árdua. A autora afirma que examinar a si mesmo e a própria vida de maneira que promova o pensamento de forma crítica, comprometida, genuína e rigorosa exige coragem, tempo, honestidade e introspecção. E para que isso aconteça é necessário lidar com “fantasmas” que fazem parte da nossa história, frequentemente negados. Mas, segundo Ree⁵⁵ e Tuck⁵⁶ (2016) não podemos ficar estáticos, apenas nas palavras. Somos chamados não só a pensar, mas também a agir para que façamos a diferença efetiva na vida das pessoas ao nosso redor.

Neste capítulo, volto o enfoque para minha carreira, busco não só relatar os questionamentos do meu cotidiano como professora, mas também quais ações realizo para um

⁵² Embora reconheça, é claro, que cada leitor que se aproximar de minha história poderá ler de outra maneira, isto é, interpretá-la a partir de outras conexões com a vida social na qual nos inserimos.

⁵³ Autora da área da Sociologia.

⁵⁴ Autora com estudos nas áreas de Gênero, Sexualidade e Feminismo.

⁵⁵ Autora é artista, curadora e professora interessada em questões que envolvem Arte em espaços não-normativos.

⁵⁶ Autora com estudos nas áreas de colonialismo, Teorias Feministas e Ética na pesquisa.

movimento de mudança com o intuito de reafirmar o compromisso de tornar o ensino mais significativo. Por outro lado, empenhando-me em “reagir ao desencanto e confrontá-lo como uma espécie de mecanismo desafiador” (ZEULLI; GALVÃO, 2015, p. 384). Início com o relato da fase de indução profissional, que é o de transição entre a formação inicial e a formação continuada, nos primeiros anos na escola (figura 7). O momento de indução profissional faz parte de um “*continuum*” na formação docente (NÓVOA, 2015, p. 12-13) e, por essa razão, decidi pinçar os momentos que considero de maior relevância dessa fase.

Figura 7 – Transição entre formação e profissão



Fonte: (NÓVOA, 2015, p. 13)

3.1 O primeiro dia na escola regular

Logo após me graduar, consegui emprego em uma escola de idiomas no Núcleo Bandeirante. Essa foi a minha primeira experiência profissional de carteira assinada, antes disso só havia lecionado durante o estágio. Pouco tempo depois, motivada pela questão financeira e incentivada por minha mãe, resolvi fazer o concurso para professora em regime temporário de contratação na SEEDF para atuar com ensino de inglês, no turno da noite, na Regional de Ensino do Paranoá. Fui aprovada e aguardava ser chamada.

No dia 17 de março de 2015, recebi um telefonema, pela manhã, da Regional me convocando para ocupar uma carência de professor de Inglês. Ao me apresentar, foram oferecidas algumas vagas em diferentes escolas no Paranoá. Como eu não conhecia a região e nenhuma escola de lá, pedi aos atendentes sugestão e eles me aconselharam a ir para o Centro de Ensino Fundamental do Paranoá (CEF Paranoá) por se localizar na região central da cidade. Ainda, acrescentaram que eu iria adorar o local por ser uma escola da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o memorando de apresentação em mãos, fui à escola. Demorei uns 40 minutos para encontrá-la, não conhecia nada ali. Na verdade, apesar de ter nascido e sempre ter morado em Brasília, conheço pouco as Regiões Administrativas fora do Plano Piloto, não mais que duas ou três.

Lembro que no mesmo dia da apresentação, já entrei em sala e dei aula. Cheguei no CEF Paranoá cerca de duas horas antes do início das aulas da noite e, apesar de não ser a hora

do intervalo dos alunos do vespertino, o barulho era ensurdecedor. A escola era enorme. Tinha dois andares e dezesseis salas de aula. Após me apresentar na direção, fui encaminhada à sala dos professores, onde fiquei esperando o supervisor/ coordenador do noturno vir falar comigo. Porém, até às 18h30 ninguém havia chegado. As aulas iniciam às 19h e, enfim, às 18h45 apareceu a supervisora, que veio falar comigo. A primeira coisa que me disse foi “Graças a Deus, você chegou!”, o que me deixou bastante intrigada. Depois de se apresentar, ela abriu um armário e pegou uma xérox da apostila que continha a parte de Língua Estrangeira da quinta série (trabalharia com quinta e sétima séries⁵⁷ da EJA) e me entregou. Logo em seguida, apontou para os horários afixados na contracapa da xérox e disse: “Que legal, sua primeira turma é a 7^aD! Você vai adorar. É uma turma só de adultos”. Quando bati o olho no horário, observei que a turma à qual ela se referia tinha aula de Inglês na terça no primeiro horário e estávamos numa terça. Fiquei apavorada ao perceber que em poucos minutos entraria em sala para dar aula.

Não falei absolutamente nada, fiquei imóvel, acho que me sumiram as palavras. Não lembro direito. Sentia um desespero enorme, tinha vontade de sair correndo, não queria assumir uma sala de aula assim, sem ter preparado nada. Estava em um local estranho, até a tarde daquele dia não sabia sequer em qual das várias escolas da Regional do Paranoá eu trabalharia. Sem ter a menor ideia do que fazer, liguei para minha mãe e ela me disse que esse procedimento era usual na SEEDF. Não conseguia acreditar que estava iniciando um trabalho em um novo local sem nenhum treinamento, algo diferente do curso de idiomas onde eu atuava. Ninguém iria me falar como a escola funcionava e quais eram as regras daquele local. Pensei, não foi assim que esperava que as coisas acontecessem, um enorme conflito se instaurou em mim, a realidade era diferente, muitíssimo diferente do imaginado. A meu ver deveria haver uma espécie de preparação, participar de uma reunião antes de começar, mas não teve nada! Sequer me perguntaram se eu já havia dado aula ou se conhecia a escola.

Como já disse anteriormente, sou filha de uma educadora da rede pública e estava habituada a frequentar as escolas onde minha mãe trabalha. Ao chegar no CEF Paranoá estava relativamente tranquila, tinha uma expectativa sobre como aquele dia ocorreria. Provavelmente faria um tour pela escola, conheceria as salas, me informariam sobre as questões administrativas, me apresentariam aos colegas e, ao final, me diriam quais seriam minhas turmas e o dia em que eu começaria. Porém, depois desse primeiro contato com a

⁵⁷ Na EJA a modulação ainda permanece como série, não tendo aderido a nomenclatura ano como o ensino regular.

supervisora, ao perceber que todas as ações foram distintas das esperadas e previstas por mim, passei por um processo de estranhamento, ocorrido “quando o familiar se torna não familiar, quando o que pensamos que sabemos, gostamos e fazemos se torna estranho para nós, quando o esperado se torna inesperado” (PENNYCOOK, 2012, p. 45). Ao refletir sobre a recepção na escola, encontro amparo nas palavras de Nóvoa (2007, p. 14):

Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente.

Não me sentia preparada para enfrentar aquele momento, não me lembrava de nada durante as aulas da graduação sobre a EJA, tinha presente em minhas memórias ser essa uma modalidade de ensino voltada às pessoas mais velhas, não imaginava que houvesse estudantes tão jovens na EJA. Queria mais orientação no CEF Paranoá para começar a minha atuação. Apesar de ser formada, estava insegura e aflita por não conhecer a dinâmica daquele lugar. Durante a graduação, quando fiz o Estágio Supervisionado, escolhi a escola onde minha mãe trabalhava à época, me senti acolhida e protegida naquele ambiente. No CEF Paranoá, eu estava sozinha, não tinha ninguém para me auxiliar. Meu colega de Inglês naquela escola não trocou mais do que duas ou três palavras comigo durante o ano todo. Tive vontade de fazer perguntas para ele, trocar ideias, saber qual era a dinâmica dele em sala, porém sua postura rígida não me encorajou a iniciar qualquer diálogo. Essa falta de integração e estrutura de acolhimento, aliada à indiferença dos colegas, faz dos primeiros anos na escola uma tarefa complicada para o professor recém-formado, pois a falta de apoio e acompanhamento prejudicam seriamente a integração na escola e podem marcar o resto da vida pessoal e profissional dos professores (NÓVOA, 2015). Aliás, a vida profissional era muito distante da universidade e a pior parte é que eu precisava enfrentar tudo sozinha, sem professor formador, sem dupla de estágio em sala comigo. Agora tudo dependia exclusivamente de mim.

3.2 O primeiro horário

Às 19h, quando bateu o sinal, demorei uns 5 minutos para encontrar a sala, não havia qualquer identificação nas portas. Após entrar em sala, comecei a conversar com os alunos, o intuito era conhecê-los um pouco. Mais ou menos após uns quinze minutos fui interpelada por um deles que disse: “Professora, não queremos conversar! Queremos ter aula com conteúdo, já passamos um mês sem aulas de Inglês”. Diante do questionamento, perguntei o que eles se lembravam das aulas de Inglês que tiveram anteriormente e a resposta foi rápida e taxativa “NADA!”. Em seguida, outro estudante acrescentou “Não sabemos nem o Português, imagina Inglês” e a turma toda gargalhou. Fiquei um pouco sem graça, sem saber como reagir a esse tipo de afirmação.

Entretanto, comecei a puxar pela memória o que de mais basilar havia aprendido nas minhas aulas de Inglês na escola e pensei em revisar o verbo *to be*. Ao refletir sobre esse primeiro momento em sala de aula, depreendi minha ação em consonância com as palavras de Flores (2003, p.184): “ao iniciar a atividade docente, de forma autônoma os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula [...] e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias”. Apesar de ser formada em Letras e ter atuado no Estágio Supervisionado meses antes de entrar em sala, é interessante questionar qual a motivação de ter recorrido de forma imediata a uma situação ocorrida na escola onde estudara, resgatar minhas memórias dos tempos de aluna. Para Flores (2003) isso acontece porque o professor é um dos poucos profissionais que já têm uma vivência na sua área de atuação antes mesmo de se formar, carrega consigo crenças a respeito daquele local.

Consequentemente, não fiz nenhuma introdução sobre o conteúdo, simplesmente coloquei várias frases soltas no quadro e fui explicando o significado de cada uma, focando principalmente na conjugação. Depois disso, criei mentalmente exercícios e pedi para que eles resolvessem. Eram exercícios, ao meu ver, simples; bastava completar as lacunas com o conteúdo explicado há poucos minutos. Entretanto, notei em alunos uma postura intrigante, pois, apesar de copiarem as atividades, eles nem sequer tentavam respondê-lo. Observei e me mantive calada. A verdade é que ficavam esperando a hora da correção para copiar as respostas do quadro. Foi estranho perceber que essa era a atitude de quase metade da sala, inclusive os alunos que falaram para que eu começasse o conteúdo.

Essa decisão sobre “como, quando, e [...] o que ensinar”⁵⁸ (FARRELL, 2006, p. 1) é uma questão que ainda me traz reflexões. Porém naquele primeiro dia em que eu havia de acabado de sair da “proteção” do estágio para uma sala de aula verdadeira, essa questão me desestabilizou. Diferente das aulas dadas no estágio, não pude observar e não tive tempo de me preparar ou elaborar um plano de aula. Até hoje me questiono sobre esse primeiro dia em que não tive tempo para refletir e preparar a aula antes. Naquele dia constatei, da maneira mais traumática possível, que “a transição de aluno para professor não é suave. Pelo contrário, é custosa e intrincada” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011, p. 379). Assim como, Liana, a professora em seus anos iniciais me vi “lançada à própria sorte, [...], fragilizada, munida apenas com sua intencionalidade de fazer diferença na vida [dos] alunos” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011, p. 379). Além disso, essa forma como foi conduzido meu primeiro momento na escola me dá a impressão de reforçar os discursos de que “o trabalho de ensinar parece fácil” (LUDKE; BOING, 2012, p. 432), tão fácil que qualquer um pode fazer, não exigindo preparação ou planejamento.

3.3 Escola regular, quais caminhos seguir?

Essa foi a pergunta que eu mais repeti durante os primeiros seis meses de trabalho. Enfrentei dificuldades para adequar o meu discurso e as minhas práticas sociais aos discursos e práticas daquele ambiente. Eu ignorava – inconscientemente - a realidade e o contexto dos alunos e utilizava as minhas experiências como parâmetro para marcar suas identidades como interessados/desinteressados, inteligentes/fracos ou comprometidos/descomprometidos. Cheguei a ficar com raiva em determinadas situações, achava que os alunos não queriam “nada com nada”, eles copiavam o dever de casa um dos outros, não faziam as atividades em sala, não revisavam o conteúdo em casa e, quando eu perguntava para eles o que havíamos aprendido na aula anterior, a resposta, repetidamente, foi “Ixi, já esqueci”.

Em algumas salas era praticamente impossível dar aula, os alunos conversavam e brincavam demais, não conseguia manter a palavra durante mais de três ou quatro minutos sem chamar a atenção deles. Então, escrevia inúmeras tarefas no quadro, pois copiando era a única maneira de fazer com que ficassem em silêncio e me deixassem falar. Aquilo, porém, me incomodava, pois sabia que apenas copiar as tarefas no caderno era bastante

⁵⁸ Texto Original: “You must decide how, when, and, [...], what you will teach”.

contraproducente. Entretanto, se não fosse assim, não conseguia dar aula, era uma indisciplina desenfreada.

Sem dúvidas, houve situações do cotidiano que me levaram a um profundo nível de estresse e esgotamento, cheguei a pensar: “a escola regular não oferece um ambiente adequado, então deixa pra lá. Vou levando como for possível. Não vou me desgastar pedindo silêncio e insistir para que façam os exercícios”. Na verdade, desejava que o CEF Paranoá fosse um ambiente estável, com poucos alunos por sala, onde conseguisse explicar sem ser interrompida por conversas paralelas, um local em que os estudantes fizessem os exercícios propostos e eu utilizasse um material didático pronto, sem ter trabalho de pensar e elaborar materiais pedagógicos para o desenvolvimento das aulas.

Para Farrell (2006, p. 3), inspirado nas palavras de Maynard e Furlong (1995), um dos primeiros estágios da docência é a fase de sobrevivência, que acontece logo após o professor chegar em sua nova escola e é descrita como:

No estágio de sobrevivência, os professores iniciantes reagem ao choque de realidade do ambiente de sala de aula e tudo o que isso implica. Eles acabaram de perceber que o ensino não é fácil, independentemente da quantidade de treinamento e educação que receberam. Professores iniciantes agora se sentem um pouco sobrecarregados por toda a tarefa de ensinar; as lições individuais tornam-se um borrão e elas não podem administrar suas salas de aula com a mesma eficácia que julgavam possível no Estágio I. Eles não podem acompanhar o progresso (ou a falta) de cada aluno individualmente como desejavam. Em uma espécie de desespero, os professores iniciantes querem sobreviver com métodos *quick-fix*⁵⁹ para passarem pelas lições. Esses métodos *quick-fix* ajudam e fornecem um pouco de descanso das demandas constantes do ensino.⁶⁰

Nesse período de sobrevivências existem duas questões que preocupam um professor iniciante, segundo Farrell (2006): o primeiro é a disciplina que ensinamos (conteúdo); o segundo, como lidar com os problemas de ordem disciplinar. Ao longo do primeiro semestre,

⁵⁹ “É uma técnica de resolução de problemas utilizando a solução mais rápida para prevenir que o problema volte a acontecer em um futuro próximo. O método de correção rápida não irá resolver o problema a longo prazo”⁵⁹ (QUICK-FIX, 2018).

⁶⁰ Texto Original: “In the survival stage, beginning teachers react to the reality shock of the classroom environment and all that entails. They have just realized that teaching is not easy regardless of the amount of training and education they have received. Beginning teachers now feel a bit overwhelmed by the whole task of teaching; individual lessons become a blur and they cannot manage their classrooms as effectively as they thought possible in Stage I. They cannot follow the progress (or the lack) in each individual student as they had wanted to. In a kind of desperation, beginning teachers want to survive with quick-fix methods to get them through lessons. These quick-fix methods help and provide some respite from the constant demands of teaching”.

o relacionamento com os estudantes foi bastante complicado, não conseguia pensar em estratégias de ensino diferenciadas, dava uma aula bastante tradicional e lutava para manter a ordem em sala de aula.

Durante este período, dei ênfase às questões gramaticais. Sempre usava a mesma estratégia, escrevia a teoria (qual era o tempo verbal que seria estudado, quando ele era utilizado e dava exemplos) no quadro. Ensinava os tempos verbais nas formas afirmativa, negativa e interrogativa e passava vários exercícios, geralmente, de *gap filling*. Ao interrogar mais profundamente minha escolha por uma abordagem voltada para a gramática, corroboro as ideias de Carazzai e Gil (2005, p. 10), que realizaram uma pesquisa relacionada às crenças dos professores de Inglês sobre o papel do ensino gramatical, cuja conclusão descrevo a seguir:

Todas as funções que os professores atribuíram à gramática e ao seu ensino relacionam-se ao papel facilitador que estes podem ter na sala de aula de inglês – LE, portanto estes professores parecem utilizar a gramática e seu ensino como forma de ajudar seus alunos de alguma maneira. Os fatores contextuais de influência revelaram a preocupação dos professores com seus alunos ao decidir como ensinar gramática. Assim, pode-se dizer que as decisões destes professores em ensinar ou não a gramática são baseadas no que é considerado apropriado para seus alunos.

Ao lembrar o início da minha carreira na escola regular, tinha a crença⁶¹ de que a melhor maneira de ensinar era por meio da gramática; porque era uma abordagem com a qual os alunos estavam familiarizados, era mais simples de fazê-los compreender (acreditava que a gramática necessitava de um baixo nível de abstração). Essa crença, provavelmente, foi estabelecida durante minhas experiências como aluna e estagiária na escola regular, em ambas situações, a língua era ensinada com ênfase a gramática.

Atualmente, reencontro vários alunos do meu primeiro ano de CEF Paranoá, alguns estudam na mesma escola onde trabalho hoje com o Ensino Médio. Gosto de perguntar o que achavam das aulas, naquele período, e se poderiam estabelecer comparações com as aulas de agora. Muitos deles falam que minha aula mudou, está mais “divertida”. Têm música, vídeos *PowerPoint*, está “menos entediante”. Ante o exposto, no intento de entender minha identidade docente, levando em consideração que ela também pode ser “formada e

⁶¹ Corroboro aqui a ideia de Barcelos (2006, p.16), que afirma que as crenças são: “como uma forma de pensamento, como 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.”

transformada continuamente” (HALL, 2003, p. 13) no contato com o outro, compreendi que nem sempre o reencontro me deixa orgulhosa, isso porque “[a]s descobertas que faço sobre mim mesma quando me lembro dos encontros que moldaram e revelaram minha individualidade são por vezes embaraçosas - mas elas também são reais”⁶² (PALMER, 1998, p. 29). Mas, o autor reforça que não importa qual seja o custo dessas descobertas, pois elas “vão me ajudar a me conhecer melhor, e, portanto, me tornar uma professora melhor”⁶³ (PALMER, 1998, p. 29). Somente por ser capaz de olhar para o passado docente com criticidade é que me surgiu o desejo de mudar. Não é fácil admitir que cometi erros, revelo isso neste trabalho. Lembro das minhas vivências como aluna, sei como se sentem os estudantes excluídos. Conheço a dor do sentimento de inferioridade, por isso a preocupação com as minhas atitudes e ações em sala de aula.

3.4 Sentimentos que surgem ao lembrar

Ao evocar essa minha primeira experiência, me pergunto se não fiz com que alunos, naquele momento, se sentissem incapazes de aprender ou desmotivados por causa da forma como eu dava aulas. Interrogo-me: tive atitudes semelhantes às que vivi no passado, quando eu estava na quinta série, quando quis desistir de aprender Inglês? Torço para que os alunos, assim como eu, encontrem um estímulo para persistir no aprendizado. Apesar dos percalços, sigo em frente. A inexperiência de antes me causa frustração e angústia, mas infelizmente não podemos voltar no tempo. Hoje, sinto-me mais segura, mais bem qualificada: a práxis, a troca de experiências com colegas, a participação em cursos, os estudos que ora realizo para o mestrado, contribuem para minha formação e percebo que:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

⁶² Texto Original: “The discoveries I make about myself when I remember the encounters that have shaped and revealed my selfhood are sometimes embarrassing”.

⁶³ Texto Original: “I will know myself better, and thus be a better teacher”.

Hoje estou mais confiante, conheço melhor a escola e a comunidade escolar onde estou inserida. No começo, ignorava o que acontecia fora da escola, porém chegou um momento em que não pude mais ignorar o entorno da escola. A comunidade, a “rua” adentravam minhas salas, meus alunos e todas as suas complexidades chegavam até mim, então, esses fatores não podem ser postos de lado, pois, com certeza, influenciam o relacionamento entre professor e estudantes e a aprendizagem! Por isso, “diferentemente das outras profissões, o ensino é sempre feito na perigosa intersecção da vida pessoal e pública”⁶⁴ (PALMER, 1998, p. 17) e não é possível, ensinar sem se relacionar. Porém, esse relacionamento pode ser “uma relação muito complicada, já que [é] ao mesmo tempo afetiva, muito disciplinar e muito rígida” (DUBET, 1997, p. 224).

Figura 8 – Apresentação da Semana da Consciência Negra no CEF Paranoá



Para mim, ensinar inglês é mais do que focar em regras que falam do funcionamento dessa língua. Relaciona-se com a escola como um todo, tudo o que vivemos, tudo o que fazemos. (Material Empírico nº 8/fotografia/20/11/2018). Fonte: arquivo pessoal.

Ainda, ao discorrer sobre minhas primeiras experiências, reitero que já senti o peso de carregar nos ombros o fardo da sensação de culpa e frustração por não conseguir ter feito um trabalho melhor naquela época; embora, com a consciência hoje da possibilidade de trabalhar

⁶⁴ Texto Original: “unlike many professions, teaching is always done at the dangerous intersection of personal and public life”.

de maneira mais eficaz. No entanto, ainda fico receosa de que meus alunos tenham em relação a mim e ao Inglês a mesma sensação de quando eu estava na 5ª e nas 6ª séries. Fico preocupada com a ideia de os alunos não gostarem ou não aprenderem inglês devido à minha falta de competência. Ao notar determinadas expressões faciais que parecem falar “não estou entendendo nada!”, lembro daquela menina de onze ou doze anos que sentia a mesma coisa e começo a me questionar “como posso tornar minhas aulas mais relevantes e substanciais?”; essa questão permeia cada passo dado na escola.

A possibilidade de compartilhar com outras pessoas essas memórias e os sentimentos causados por elas configurou-se numa das razões da escolha pela autoetnografia como metodologia desta pesquisa. Na autoetnografia, a vulnerabilidade, a dor, a confusão, a raiva e a incerteza são consideradas parte do processo de pesquisa (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016, p. 34).

Além disso, o processo autoetnográfico exige aprender a lidar com os sentimentos que afloraram no decorrer da pesquisa. Anderson e Glass-Coffin (2016, p. 82) corroboram essa ideia ao afirmar que “a pesquisa autoetnográfica apresenta o autoetnógrafo vulnerável em variados aspectos. Nos primeiros estágios da pesquisa, os autoetnógrafos encontraram-se diante do desafio de reviver ou reinterpretar as experiências passadas de maneiras dolorosas”. Entre as maneiras de despertar várias emoções está o contato com documentos, esses podem agir como gatilhos para a memória a ponto de permitir aos:


autoetnógrafos poderem transformar uma ampla gama de documentos pessoais em crônica e [também]examinar suas vidas. Vivemos num mundo rico em documentos pessoais, desde o histórico escolar da faculdade, até relatórios médicos ou “likes” do *Facebook*. Além disso, nossas vidas são incorporadas e refletidas através de muitos dos nossos artefatos e pertences. A gama de materiais que podem ser incorporados a pesquisa autoetnográfica parece limitado apenas pelos interesses dos pesquisadores e imaginação. [...] A gama de documentos pessoais e artefatos que podem ser incorporados na investigação autoetnográfica se estende muito além dos diários e das cartas. O valor de qualquer documento ou artefato para tal pesquisa depende do seu potencial evocativo: sua capacidade de abrir o pesquisador para uma reflexão mais profunda sobre experiências e relacionamentos relevantes ou para

evocar imagens convincentes, emoções ou compreensões em outros leitores (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2016, p. 74-75).⁶⁵

Para ativar minha memória de forma mais eficaz, busquei os arquivos no meu computador onde estavam guardadas as provas do primeiro semestre de 2015. Ao abrir cada um dos oito documentos disponíveis (provas e testes) fui tomada por um sentimento de frustração e vergonha ao visualizar provas desconectadas da realidade dos alunos, elaboradas a partir de um apanhado de frases soltas, descontextualizadas. Desse modo, as provas arquivadas no computador reafirmam a maneira como apresentava a língua aos meus alunos naquela época. Apresentava o inglês como mais uma disciplina escolar, um bloco de conteúdos a serem estudados para fazermos uma prova que definiria se os estudantes seriam ou não aprovados.

⁶⁵ Texto Original: “autoethnographers can tap a wide range of personal documents to chronicle and examine their lives. We live in a world rich with personal documents, from college transcripts to Medical reports to Facebook “likes.” Further, our lives are embodied and reflected through many artifacts and personal belongings. The range of such materials that may be incorporated into autoethnographic inquiry seems limited only by researchers’ interests and imaginations. [...] The range of personal documents and artifacts that can be brought to bear on autoethnographic inquiry extends far beyond diaries and letters. The value of any document or artifact for such research depends on its evocative potential—its ability to either open the researcher to deeper reflection on relevant experiences and relationships or to evoke compelling images, emotions, or understandings in other readers”.

Figura 9 – Captura de tela da prova da sétima série do EJA

 CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DO PARANOÁ			
PROVA DE LÍNGUA INGLESA			
Série: 7ª	Turma:	Data:	Valor: 4,0 pontos
Aluno(a):			Nota:
IMPORTANTE: 1. Leia com atenção os enunciados, pois a compreensão deles faz parte da avaliação. 2. Use somente caneta azul ou preta. 3. Releia suas respostas antes de entregar a sua prova; verifique se alguma questão ficou sem resposta.			
1) Complete as frases abaixo com o verbo to be (is, am ou are). a) He _____ a good boy. b) I _____ a teacher. c) You _____ a student. d) We _____ Brazilians. e) They _____ birds. f) It _____ an elephant. g) This bag _____ heavy. h) These bags _____ heavy. i) I _____ tired. j) She _____ at home.			
2) Passe as frases abaixo para a forma negativa do verbo to be (is not, am not ou are not). a) It is a cake. _____ b) He is a student. _____ c) You are my friend. _____			
3) Passe as frases para a forma interrogativa. Lembre-se de trocar o pronome e o verbo de lugar. a) I am your teacher. _____ b) You are a nice boy. _____ c) They are teenagers. _____ d) The sun is yellow. _____ e) We are at the club. _____ f) She is your sister. _____ g) They are friends. _____ h) We are single. _____ i) You are happy. _____ d) We are in the classroom. _____ e) I am a doctor. _____ f) She is a nice girl. _____ g) The elephant is a big animal. _____ h) We are brothers. _____ i) We are happy. _____ j) You are a nice person. _____			

Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 9, prova, 10/05/2015)

Reviver minha história é um processo interessante e o caminho da pesquisa se transforma constantemente, percorre rotas diferentes das pensadas no início do processo de escrita. Falar sobre si parece um caminho fácil a seguir. Carolyn Ellis (2004) no prefácio de seu livro *The ethnographic I - A methodologic autoethnography*, descreve o diálogo com Valerie, sua aluna, numa reunião na faculdade. Durante a conversa, Ellis explicou um pouco sobre o que é autoetnografia, e ao final, da conversa, Valerie fala com certo tom de casualidade: “então é só escrever sobre sua própria vida?! Isso não parece tão difícil”⁶⁶ (2004, p. XII). Ao se deparar com essa afirmação Ellis (2004) responde:

É incrivelmente difícil. Certamente não é algo que a maioria das pessoas pode fazer bem. Os cientistas sociais geralmente não escrevem bem o suficiente. Ou eles não são suficientemente introspectivos sobre seus sentimentos ou motivos, ou as contradições que eles experimentam. Ironicamente, muitos não são suficientemente observadores do mundo ao seu redor. O autoquestionamento das demandas de autoetnografia é extremamente difícil. Muitas vezes você enfrenta coisas sobre você que não

⁶⁶ Texto Original: “So, you just write about your life?” [...] “That doesn’t sound too difficult”.

são lisonjeiras. Acredite, a exploração autoetnográfica honesta gera muitos medos e dúvidas de si mesmo- e dor emocional. Apenas quando você acha que não aguenta mais a dor - é quando o verdadeiro trabalho começa. Depois, há a vulnerabilidade de se revelar, não sendo capaz de retomar o que escreveu ou de ter controle sobre como os leitores interpretam nossa história. É difícil não sentir que os críticos estão julgando a sua vida, bem como o seu trabalho (ELLIS, 2004, p. XVIII).⁶⁷

Como podemos ver, nessa metodologia, o pesquisador precisa estar aberto a expor partes de sua vida e aprender a lidar com os momentos de dor que virão durante a escrita. Escrever sobre a própria história exige a habilidade de conviver com todas as minhas atitudes e experiências, sem poder voltar atrás. Pelias⁶⁸ (2016, p. 452) corrobora essa ideia ao afirmar que o ato de compartilhar os aspectos pessoais da vida deixa a pessoa aberta às avaliações dos outros. Então, será que estou preparada para aceitar o julgamento, tanto positivo quanto negativo e as críticas que podem advir dos meus escritos? Entretanto, assim como o autor, mantenho-me firme no desejo de ser aceita ou rejeitada com base naquilo que eu entendo ser.

Após meses de profundo contato com minhas memórias e teorias ligadas ao letramento, questões de poder e decolonialidade, a dor, até então, visceral que eu sentia ao lembrar certos fatos começou a ser amenizada. Fui capaz de compreender, como afirma Ecléa Bosi em seu livro *Memória e Sociedade*: “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 2006, p. 54). A autora acrescenta ainda que “relembrar não é reviver” (BOSI, 2006, p. 55), pois iremos reinterpretar as memórias de acordo com as vivências, experiências e conhecimentos que possuímos agora. Agora, compreendo ser fruto das minhas experiências, logo, não posso olhar para um fato isolado da minha vida e julgar que somente aquele momento, por si só, explica as razões de ter agido de uma maneira ou de outra. Entretanto, apesar de compreender a importância das questões culturais e sociais nas minhas memórias, isso:

⁶⁷ Texto Original: “it’s amazingly difficult. It’s certainly not something that most people can do well. Most social scientists don’t write well enough to carry it off. Or they’re not sufficiently introspective about their feelings or motives or the contradictions they experience. Ironically, many aren’t observant enough of the world around them. The self-questioning autoethnography demands is extremely difficult. So is confronting things about yourself that are less than flattering. Believe me, honest autoethnographic exploration generates a lot of fears and self-doubts—and emotional pain. Just when you think you can’t stand the pain anymore, well that’s when the real work has only begun. Then there’s the vulnerability of revealing yourself, not being able to take back what you’ve written or having any control over how readers interpret it. It’s hard not to feel your life is being critiqued as well as your work. It can be humiliating. And the ethical issues,” I warn, “just wait until you’re writing about family members and loved ones who are part of your story”.

⁶⁸ Autor da área de Comunicação Verbal.

não significa que o processo [autoetnográfico] será livre de dor; geralmente alguns graus de turbulência emocional acompanham a vulnerabilidade necessária para se examinar minuciosamente e revelar aos outros o que você encontrou. Quase sempre, as ideias que você ganha em relação a si mesmo e o mundo ao seu redor tornam a dor mais tolerável, até bem-vindas às vezes (ELLIS, 2004, p. XX).

Sendo assim, compartilho detalhes íntimos da minha vida profissional e acadêmica para poder oferecer a possibilidade de que outros se encontrem em minhas confissões públicas ou possam descobrir “*scripts*” alternativos. Tento escrever sem medo, pois segundo Jones (2005) os textos autoetnográficos não permanecem, falam ou atuam sozinhos; não são apenas textos; e não querem ser deixados sozinhos. Os textos desejam criar um diálogo estrondoso sobre histórias pessoais e mudanças sociais.

Ellis (2004) afirma que, apesar dos sentimentos provocados durante a escrita, existe, sim, uma grande recompensa ao escrever uma autoetnografia, que é a possibilidade de o pesquisador se entender de maneira mais profunda e, por consequência, entender melhor os outros. Na busca por me localizar dentro do ambiente escolar, também percebi a necessidade de localizar outros agentes dentro deste espaço, como meus colegas professores, os alunos e as demais pessoas que trabalham na escola. A autoetnografia é, primordialmente, um trabalho individual, entretanto permeado por traços coletivos porque, ao pensar sobre mim, automaticamente preciso rever minha relação com aqueles que estão a minha volta.

3.5 Segundo semestre de 2015 - O desafio da quinta série “C”

O primeiro semestre de 2015 foi bastante conturbado, eu era professora novata, sem experiência. Fui me adaptando ao sistema da escola e conhecendo os alunos. Imaginei que o semestre seguinte seria mais tranquilo. Porém, foi nesse momento que enfrentei um dos maiores desafios da minha carreira até hoje. A quinta série “C”. Era uma sala composta, em sua maioria, por adultos, até aí nenhuma novidade, pois eu estava trabalhando com a EJA. A grande particularidade foi a transferência, dessa turma, da Escola Classe vizinha para CEF com a recomendação de que o grupo se mantivesse junto. O pedido foi acatado porque esses alunos adultos estudavam na mesma turma desde a 1ª série quando foram alfabetizados (os professores só ficaram sabendo um tempo depois). Esses criaram uma rede de apoio mútuo para não permitirem o abandono dos estudos. Então, seguindo a sugestão da Escola Classe, foi criada a 5ªC.

No primeiro dia de aula, me apresentei e falei para eles como seria a disciplina. Após, perguntei um pouco sobre suas vidas deles e comecei a escrever no quadro. Minha caligrafia não é das mais bonitas; mas, me esforço para que seja legível. Abriram o caderno e começaram a copiar. Em instantes, as reclamações do traçado da minha letra surgiram. A princípio, tratei com normalidade, contudo as reclamações foram crescendo e me aborrecendo, as críticas eram bastante severas. Mesmo assim, continuei a escrever no quadro, com mais empenho para desenhar melhor a letra.

Cerca de uns quinze dias depois do início das aulas, o professor de português confirmou minha suspeita: uma grande quantidade dos estudantes da 5ªC não sabia escrever ou reconhecer todas as letras cursivas e tinham vergonha de dizer. Então, a estratégia deles era reclamar da caligrafia dos professores e nos induzir a escrever com letra de forma.

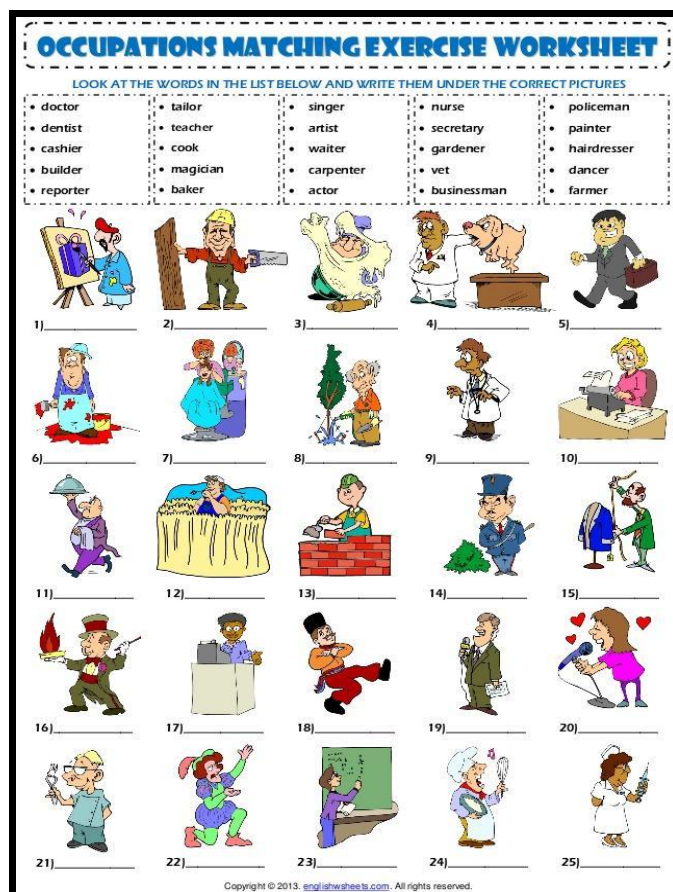
A maioria dos professores da 5ªC percebia a dificuldade dos estudantes em realizar as tarefas, apesar da boa vontade. Com o inglês não foi diferente, principalmente por se tratar de uma língua nova na vida deles. Ainda assim, segui com meu planejamento, preparava as aulas para as três quintas séries da mesma maneira. Os alunos das outras duas quintas séries, em sua maioria, eram de repetentes e já tinham uma noção de Inglês. Então, não percebia a necessidade de criar uma transição entre o Inglês dos ambientes informais, provavelmente conhecidos por eles no contato com de músicas e filmes, e o Inglês, como disciplina da escola, onde eles precisariam estudar o conteúdo, seriam avaliados, fariam provas e trabalhos. Não procurei uma maneira de estabelecer esse primeiro contato formal entre a Língua Inglesa e os estudantes.

Por causa desse primeiro contato bastante abrupto, assim como o relatado por mim na minha 5ª série, começou a existir uma resistência por parte dos alunos da 5ªC ao conteúdo. Em geral, essa hostilidade se concretizava por meio de reclamações e críticas às minhas aulas, o que me deixava frustrada, ao ponto de um dia chorar em sala. Chorei por não saber como agir, por perceber que não estava conseguindo avançar no conteúdo. Quando passava tarefas, os estudantes não as realizavam, não conseguiam entendê-las. Não sabia por onde começar a resolver esta questão, porém era insuportável permanecer insistindo naquela situação. Então, depois do choro, repensei a minha aula, decidi optar por atividades que fizessem o mínimo de conexão com a vida fora de sala. De certa forma, também queria me sentir motivada a dar aulas, porque já começava a achar aquela maneira de ensinar chata e bastante entediante.

Recorri, novamente, às minhas lembranças das aulas da 5ª série, quais eram os conteúdos que eu conseguia e gostava de aprender. Foi então que pensei: “vou ensinar vocabulário!”.

Mas, a modificação de estratégia foi somente na 5º C, com as outras quintas séries mantive as aulas semelhantes ao semestre anterior. Escolhi, para aquele grupo específico, atividades com temas próximos a vida deles. O primeiro foi sobre as profissões, a grande maioria trabalhava. A primeira atividade (figura 10) que fizemos tinha como objetivo identificar as profissões nas imagens e relacioná-las com a palavra escrita em Inglês.

Figura 10 – Captura de tela do exercício sobre as profissões



Fonte: <https://www.slideshare.net/yuyomajadero/jobs-occupations-professions-vocabulary-matching-exercise-worksheet>.

A aula sobre as profissões consistiu basicamente em observar as figuras de pessoas trabalhando e escrever as palavras correspondentes às profissões, além de identificar quais palavras eram similares ao português ou não. Ao finalizar essa etapa, após termos conhecido as várias profissões dos alunos, escrevi cada uma delas no quadro formando sentenças com o

uso do verbo *to be*. Apesar disso, não incitei qualquer tipo de problematização sobre o tema trabalho, tratava isso apenas como uma aula focada em vocabulário específico.

Quando chegou o momento de fazer a prova desta turma fiquei preocupada, pois sabia da necessidade de avaliar de forma diferenciada. Supunha que seria incoerente trabalhar em sala de uma maneira e na prova de outra. Então, resolvi utilizar exercícios semelhantes aos feitos em sala. Na avaliação fiz um caça-palavras para preencher com o nome das cores, coloquei fotos para identificar as profissões e formar frases. Essa prova não está arquivada porque foi feita à mão, cujo manuscrito extraviei. Recordo-me de colegas que ao verem a minha prova começaram a rir e fazer piadas. Segundo Palmer (1998, p.17) “ao tentarmos nos conectar nós mesmos e nossas matérias aos alunos nos fazemos [...] vulneráveis à indiferença, ao julgamento e ao ridículo”. Com certeza, poderia ter feito uma prova num modelo parecido com a da sétima série (Material Empírico nº 9), que seria vista com normalidade e não motivo de gozação pelos meus colegas. Porém, fiquei tranquila, pois o que me movia era ensinar inglês para meus alunos e não pensar no desdém, apesar do desconforto com os comentários. Elaborei uma prova para os estudantes da 5ªC com o objetivo de dar-lhes autonomia, com respeito aos seus limites e estímulo às suas potencialidades.

Durante essa semana de provas, quando aplicávamos as provas para professores de outras disciplinas, lembro com clareza de alunos da 5ªC saírem chorando por não conseguirem resolver a prova de outras disciplinas. Desse modo, pressupõem-se a existência de um distanciamento grande entre as tarefas realizadas em sala e a prova bimestral. Vários alunos ao receber a prova para responder ficavam paralisados e sequer conseguiam ler as questões, diziam que em sala o professor não passava tarefas tão difíceis ou textos tão grandes. Acredito ser essa a razão do abandono dos estudos de vários alunos no decorrer do semestre: não conseguiam acompanhar o ritmo da nova escola, embora empreendessem um grande esforço.

Dessa experiência na 5ªC, a grande satisfação veio na percepção da mudança do comportamento da turma na aula. As reclamações diminuíram, os alunos se envolviam mais nas tarefas. Inclusive alunos das outras duas 5ª séries, sabendo das atividades “diferentes” na 5ªC, sugeriram que também queriam tarefas parecidas. A partir dessas solicitações, repensei meu planejamento e estendi certas estratégias adotadas na 5ªC para as outras turmas. O resultado foi bastante positivo, houve maior interesse pelas aulas, se comparadas às anteriores.

Para Palmer (1998), depois de passada a fase de sobrevivência, o professor começa a repensar seu ensino, a avaliá-lo, e foi exatamente isso que aconteceu comigo. Além disso, foi

nesse momento que comecei a questionar a utilidade do que era ensinado. A partir dessas reflexões percebi a necessidade de ligar a vida deles ao que estávamos aprendendo em sala. Precisava me aproximar dos alunos e “falar” a língua deles. Entretanto, ainda que fosse graduada em Letras, não conhecia a teoria dos letramentos, sobre a qual ainda falarei posteriormente neste trabalho.

3.6 Reflexões sobre a docência

Como educadora, meu trabalho é, dentre outras coisas, apresentar aos estudantes oportunidades de se transformarem. Porém, essa tarefa deve ser feita com um profundo respeito pelo outro, neste caso nossos alunos (JANKS, 2010, p. 153). Meu dever, como professora de inglês, é dar acesso aos alunos à língua-alvo e suas variadas formas, gêneros e registros de prestígio. Mas, dar acesso sem que exista o entendimento de como essa língua se tornou dominante⁶⁹ apenas reitera o poder dela perante as outras e acaba fazendo o estudante depreciar sua língua materna e se ver, ao final de tudo, excluído. Nós, como escola, temos a “responsabilidade de dar aos estudantes acesso aos letramentos dominantes, tecnologia poderosa e meios de produção” (JANKS, 2010, p. 196). Dessa forma, a escola fica responsável por quebrar com as lógicas coloniais que ainda resistem no mundo. Isso porque:

[o] facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (GROSFOGUEL, 2009, p. 387).

Uma das formas de proporcionar aos alunos a crítica a esse entendimento é garantir a eles o acesso aos letramentos diversos, mas, para isso, os professores precisam estar preparados para lidar com um contexto de sala de aula que envolve inúmeras variáveis. Quando iniciei a minha práxis tinha em mente como foco principal aspectos metodológicos e de conteúdos, a questão de lidar com as diferenças pessoais e o contexto socio-cultural menos significativa para mim. Pensava ensinar em sala de aula de forma mais homogênea, embora tivesse consciência de que não seriam alunos com saberes idênticos, mas pelo menos,

⁶⁹ Janks (2010, p. 136) afirma que a dominância do Inglês tem origem no início do Século XVII quando inúmeras comunidades de falantes da língua foram criadas através da dominação das colônias em países do mundo todo. E mais tarde essa dominação ganhou mais força com a dominação cultural, tecnológica, econômica e científica dos Estados Unidos sob outras nações do mundo.

parecidos. Minha percepção era de que os alunos tivessem semelhantes pré-requisitos e comportamentos, bem como histórias de vida sem grandes sofrimentos e singularidades que dificultassem o cotidiano escolar. Ao trabalhar em uma zona de vulnerabilidade social, onde existem várias questões que podem emergir do cotidiano todos os dias, eu optava por utilizar exemplos, exercícios e textos que reforçavam a dominação, uma vez que esses eram provenientes de Países do Norte (Europa e Estados Unidos) e traziam realidades incompatíveis com a dos estudantes. Talvez, sem querer, acabava reforçando “a incompetência da escola pública em fazer dos filhos das classes menos favorecidas usuários do inglês”, o que, para as autoras, “vem colaborando, ano após ano, para a reprodução da atual ordem econômica e social” (COX; ASSIS-PETERSON; 2007, p. 6).

Outra questão que me chamou a atenção e me preocupava era a diferença de pré-requisitos numa mesma turma, pois enquanto uns tinham dificuldade, outros se sentiam entediados por não se sentirem estimulados e acharem o conteúdo fácil. Ainda hoje, esse é um dos maiores problemas que enfrento no meu cotidiano como educadora. Bohn (2005, p. 109) afirma que no Brasil existe uma situação bastante desconfortável em relação aos resultados da aprendizagem dos alunos e isso fica mais evidente quando tratamos dos “letramentos, habilidades de leitura e escrita e na numeracia, na capacidade em lidar com os conceitos básicos da matemática”. O professor acaba sendo o culpado, junto com a escola por esses resultados. Todavia, ao mesmo tempo em que se culpam os professores pelos resultados, não se oferece a eles um espaço para reflexão e formação que possibilitaria o aprimoramento de sua práxis. Mesmo que a formação inicial ou continuada não consiga abranger todas as complexidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, tal argumento não pode ser um pretexto para que o ensino do Inglês na escola regular seja pautado por textos sem conexão com a realidade, regras gramaticais e vocabulário aleatório “muitas vezes resumido em exercícios de tradução, cópia e repetição mecânica.” (STEIN, 2013, p. 3). Em consonância com essa ideia, Mareco e Silva (2011, p. 201) afirmam que:

Há um discurso arraigado em nossa sociedade de que experiência é sinônimo de competência, de quanto mais tempo o profissional atua na área, sua capacidade de solucionar problemas, criar soluções amplia-se. No entanto, a experiência é realmente efetiva quando está aliada à formação continuada, principalmente em sua área de ensino.

Ensinar bem não é, necessariamente, uma habilidade inata do ser humano. Entretanto, pode melhorar com formação inicial e continuada de qualidade. (DE COSTA; NORTON,

2017). Para que possamos realmente ter acesso a uma formação docente de qualidade, com uma real diferença na vida dos professores, principalmente os da Educação Básica, é preciso começar a voltar o olhar para os centros de formação e entender que:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. [...] A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo (NÓVOA, 2007, p. 14).

Devido à minha própria experiência, posso afirmar que não é fácil iniciar na docência. Senti-me desamparada e, ao mesmo tempo, sem orientação e a quem recorrer para apoio. Fui responsável, única responsável, por preparar e conduzir as aulas. Sozinha, sofri com os embates entre o que eu almejava dos alunos e o que a realidade era capaz de me oferecer. Sou fruto dos discursos dominantes e, como afirma Grosfoguel (2009), eles funcionaram bem na minha vida porque sempre me entendi como um indivíduo pertencente a eles. Precisei viver no CEF Paranoá para poder entender o que é ser educadora da escola regular. Foi somente nessa vivência *in loco* que pude dar continuidade e entender a importância de minha formação. Além disso, corroboro Featherstone (1993, p. 2) quando infere que “o autoconhecimento é o principal fruto da experiência de ensino inicial”. Realizando esta reflexão introspectiva entendi que aceitar “fazer parte do problema reflete não só sobre os recursos materiais e as pessoas que fazem parte do meio educacional como também sobre a forma de superar problemas e limitações do meio” (ZEULLI; SILVA, 2010, p. 50). A partir desse olhar, minha autoetnografia não é somente minha. Torna-se social e comunitária à medida que outras vozes possam se apropriar e entender as experiências aqui narradas e interpretadas como suas histórias também e, de alguma maneira, ressignificá-las ao entender o que é tornar-se professora, o que é ensinar inglês, o que é formar professoras de inglês.

4 DE VOLTA À FORMAÇÃO

Deixe-me começar dizendo que eu vim à teoria porque eu estava machucada - A dor dentro de mim era tão intensa que não podia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, desejando compreender - o que estava acontecendo ao meu redor e dentro de mim. Mais importante, eu queria fazer a dor desaparecer. Eu vi na teoria um local para a cura

hooks (1991, p. 2).⁷⁰

Foi ao buscar novas maneiras de compreender como lidar com a dor instaurada durante uma crise profissional, relatada no capítulo três, que a minha história no mestrado se iniciou. Na tentativa de superar esse sentimento tão angustiante e que parecia me sufocar, resolvi voltar ao lugar onde achava ser possível encontrar as respostas para os meus dilemas profissionais, o ambiente acadêmico. Minha crença sobre a universidade, à época, em 2016, era motivada pelo fato de que “ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’ [...], os nossos conhecimentos são, sempre, situados” (GROSGUEL, 2008, p. 118). Assim como existem essas classificações, também há a hierarquia do saber, que legitima os conhecimentos produzidos na universidade e rejeita muitas vezes, os saberes da escola. Segundo Matheus (2009, p. 317):

Nas práticas hegemônicas predominantes nas pesquisas modernas e nos modelos de formação de professores, o caminho tem sido partir da transmissão de conhecimento científico que, uma vez assimilado, pode ser transposto para outras situações da vida dos professores e, assim, eventualmente transformar suas práticas em sala de aula.

Dessa forma, a universidade, detentora do conhecimento científico, fica situada em um local epistemicamente superior e por atuar na educação básica, local da prática epistemicamente inferior, acreditava que o conhecimento produzido na academia seria o mais adequado a me oferecer suporte para meus impasses profissionais. A exemplo de hooks (1991), enxerguei a teoria como um modo de amenizar a dor.

⁷⁰ Texto original: “Let me begin by saying that I came to theory because I was hurting-the pain within me was so intense that I could not go on living. I came to theory desperate, wanting to comprehend-to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away. I saw in theory then a location for healing” (HOOKS, 1991, p. 2).

Além disso, antes de retomar os estudos me sentia isolada na escola, apesar de dialogar sobre vários assuntos pedagógicos com meus colegas, não existia ninguém com quem eu pudesse discutir sobre as questões específicas do ensino de língua inglesa, como acontecia no curso de idiomas onde eu havia trabalhado. Então procurava, sozinha, maneiras de compreender e modificar minha práxis na escola regular, porém os avanços eram pequenos. Em consequência dessa dor causada pela solidão e pelo desejo de trazer maior relevância as minhas aulas, decidi retornar à universidade por acreditar que lá poderia encontrar conhecimento teórico e outros professores de línguas, assim como eu, em uma busca por melhorar e compartilhar nossas práxis.

A partir dessa angústia e inquietação, no segundo semestre de 2016, realizei a matrícula na disciplina de Identidade e Ensino de Línguas, ministrada pela professora Mariana Mastrella-de-Andrade. No mesmo período, participei do grupo de estudos e pesquisas Identidade, Práticas de Letramento e Emoções no Ensino-Aprendizagem de Línguas e na Formação Docente, coordenado pela mesma professora e pela professora Julma Borelli. Nesse ambiente de aprendizagens e compartilhamento de conhecimentos, passei a ter contato com as teorias de identidade segundo Hall (2003), Silva (2000), Woodward (2000) e letramentos, conforme Soares, (2010); Kleiman, (2005); Janks, (2010). Após iniciar o estudo das teorias de letramentos, comecei a planejar as aulas refletindo sobre quais temas escolher, entendendo a necessidade de pensar sobre como relacionar o que é aprendido na escola com a vida fora dela. No entanto, num áudio gravado no celular, depois da última reunião do dia 09 dezembro de 2016, do nosso grupo de estudos e pesquisas, fiz o seguinte desabafo:

Não estou sendo capaz de *aplicar* a teoria dos letramentos na minha sala de aula, apesar de ter confiança de que estava, minhas aulas ainda são voltadas para a decodificação de palavras e práticas desvinculadas da realidade dos estudantes. Me sinto um pouco perdida, o letramento está abstrato para mim. Apesar de entender o que é letramento ainda não consigo aplicá-lo em sala (MATERIAL EMPÍRICO n° 10 / gravação em áudio / 09/12/2016).

Essa minha fala aconteceu depois de partilhar no grupo o resultado da experiência de uma aula quando escolhi o tema esportes de inverno, por ocasião das olimpíadas envolvendo essas modalidades, evento amplamente divulgado na televisão. Acreditei que seria uma prática situada e utilizei recursos como: texto, imagens e vídeo. Por muitos estudantes serem adeptos a atividades físicas e gostarem de jogos, pensei que seria algo interessante. Então, ao

chegar em sala naquele dia, apresentei um vídeo⁷¹ mostrando várias modalidades desses jogos com o objetivo de introduzir o assunto. Após a exibição, fiz algumas perguntas, porém os alunos se limitaram a responder sim ou não, sem demonstrar ânimo. Nesse momento, constatei que a atividade não os havia cativado, mas diante da falta de empolgação, prossegui. Afinal, era o planejamento para o dia e não conseguiria modificá-lo naquele momento, talvez pela minha inexperiência. Não fui capaz de reajustar a programação de uma aula em andamento. Continuei com a ideia prevista para o dia, entreguei aos estudantes um texto e algumas perguntas. Trabalhamos as questões gramaticais do texto, interpretação textual, revisamos os meses do ano, dias da semana, estações do ano e vocabulário sobre esportes. No entanto, nada disso parecia motivá-los, em suas faces percebia o tédio estampado e alguns chegavam a bocejar de sono. De repente, lembrei-me de uma situação por que passei relacionada a esportes de inverno. Contei da minha experiência aprendendo a patinar no gelo numa pista de patinação em Gramado- RS, do meu jeito desengonçado para deslizar no gelo, da minha queda no meio da pista e de não conseguir me levantar sozinha. Só assim houve um momento de descontração em sala de aula e o ambiente entediante cedeu lugar a risos.

⁷¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bdn1-vO_-Qk . Acesso em: 12 jun. 2018

Figura 11 – Atividade de sala



Fonte: arquivo pessoal (fotografia) (Material Empírico nº 11/ fotografia e texto/ (02/12/2016). http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/theteacher/2009/08/091022_teacher_sport_skating.shtml (texto)

Acabada a aula, me senti desapontada, pois o propósito naquele dia não foi alcançado como havia previsto, mas, depois ao pensar calmamente sobre as razões disso ter acontecido, não cheguei a uma conclusão exata sobre os motivos dos estudantes não terem se engajado na aula. Não fui capaz de notar que, apesar de gostarem de esportes, a grande maioria dos meus alunos não tinha familiaridade e/ou interesse por essas modalidades, na verdade, quem tinha interesse era eu. Essa ação demonstrou, àquela época, a minha incapacidade de conseguir enxergar os desejos, necessidades e anseios dos alunos. Anseios que só eu poderia conhecer naquele momento. A universidade não saberia me responder. Meus professores formadores não conheciam minha turma de alunos e não podiam ter me “passado” aquela lição (se é que conhecimento e experiência se transmitem assim, o que na verdade aqui questiono). Eles não haviam ensinado ali naquele contexto e não haviam passado pela experiência que eu acabara de ter. Por essa razão, entendi que o que eu denominava inexperiência estava se tornando, no processo, experiência pura! Eu me tornava experiente à medida que me aproximava dos alunos, à medida que, com minha inexperiência, com o desejo de tentar e conseguir dialogar

verdadeiramente com meus alunos, entendia dia após dia o que poderia ou não ser levado para minha sala de aula.

Naquela mesma semana, tivemos uma discussão sobre letramentos no encontro do grupo de estudos relativos aos dois primeiros capítulos do livro “Letramento: Um Tema Três Gêneros”, de Magda Soares. Em um dos trechos, a autora ressalta a diferença entre letramento e alfabetização:

alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 39-40).

Ao ler esse fragmento do livro, inferi que minha aula estava focada em tradução, decodificação palavras, gramática e não em compreender que “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos” (MOITA LOPES, 1996, p. 182). Preocupei-me apenas em trazer uma temática para despertar o interesse dos alunos e não em ensinar língua como prática social com significado para os estudantes. Então, ao ponderar sobre as palavras de Soares, resolvi partilhar com o grupo minha experiência, mas apenas relatei o tema da aula, os procedimentos e minha avaliação do resultado da aula, preferi me preservar e não fornecer maiores detalhes com receio de ser mal interpretada pelas colegas, de ser vista como inexperiente ou incapaz.

Penso que outros docentes também devem ter indagações envolvendo sua práxis, mas “na sala dos professores, nunca se fala disso, todo mundo parece ser um bom professor” (DUBET, 1997, p. 224). Sobre as práxis docentes e o compartilhar situações do dia a dia em sala de aula no próprio espaço escolar, meu pensamento está em consonância ao de Palmer (1998, p. 16) quando afirma “sou geralmente tentado a proteger meu senso de mim mesma atrás de barricadas de status ou função, para me afastar de colegas ou estudantes ou ideias e dos embates que certamente terei”. Ao me expor relatando fatos de insucesso no desenvolvimento de uma aula, existe o risco de ser questionada de forma a colocar minha competência em xeque, minha identidade em desestabilização, ou, ainda, talvez fique com medo de não argumentar de forma convincente para meus colegas e exposta a críticas. Talvez por essa ser a razão, muitos docentes preferem o silêncio e, mesmo em grupos de estudos, onde o ambiente poderia ser favorável à partilha e discussões sobre as vivências na escola, a tendência é não revelar experiências mal-sucedidas. Mas, o que são experiências mal-

sucedidas se não parte do processo de conhecer e entender o trabalho docente a cada dia? Por que essas experiências não podem ser valorizadas como parte essencial da identidade de professores que buscam fazer diferença em seus locais? Se, conforme Freire (1994), somos seres da incompletude, a perfeição (ou a completude) é apenas uma idealização de nós mesmos. A realidade é que compartilhar as experiências mal-sucedidas é nos tornar mais experientes à medida que conseguimos enxergar, a uma certa distância, nossa incompletude e inexperiência. A verdadeira experiência está em entender nossa constante inexperiência. Afinal, quando seremos de fato experientes a não ser quando entendermos que nosso trabalho é sempre um movimento faltante, como argumentam Lopes e Borges (2015)? Segundo argumentam as autoras, nossa formação é um “projeto impossível”, isso implica estarmos sempre em formação, pois ela nunca é estanque ou definitiva.

Ainda durante a discussão gerada no grupo, três pontos me chamaram a atenção. O primeiro foi ao ser alertada, por uma colega do grupo de estudos, em relação ao grande problema da prática: a maneira como decidi abordar a temática não gerou identificação nos estudantes. O obstáculo dessa aula não foi o tema “esportes de inverno”, especificamente, mas falar deles sem estabelecer pontes com esportes ou competições pertencentes ao universo dos alunos. Outra colega, complementou a ideia sugerindo contextualizar os vários jogos e olimpíadas que acontecem no mundo, assim talvez, o resultado poderia ser diferente. E, por último, outra participante propôs pensar em trabalhos em que os alunos estivessem mais integrados ao processo, pois eu estava conduzindo a aula por completo. Saí da reunião bastante pensativa e com dúvidas sobre como desenvolver os letramentos nos planos de aula, uma vez que não era tão fácil quanto eu imaginava.

Sobre essa experiência inicial com os letramentos, recorro às palavras de Paulo Freire (1991, p. 58): “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Apesar de possuir um certo conhecimento teórico e um esforço em conhecer melhor a vida dos estudantes nas comunidades do Paranoá e Itapoã, isso não me impediu de fazer uma escolha equivocada em relação à temática da aula, independente da intenção, da “boa vontade” e desejo de fazer as melhores escolhas. Mas, em um primeiro momento falhei. Apesar do sentimento negativo despertado naquele momento, posso considerá-lo, agora, como parte da experiência percorrida na minha formação docente.

Essa falha, entretanto, é experiência, como já argumentei anteriormente, que constrói minha identidade. Nesse sentido, talvez não possa dizer que há falhas ou, se há, é preciso

afirmar que elas estão em toda parte e em todos os espaços na práxis docente. Mattos (2014) assevera que uma das razões de nós, professores, termos dificuldade em trabalhar segundo a perspectiva de letramento é porque durante nossos anos escolares não fomos ensinados desta maneira. Também, segundo a autora, temos a tendência de reproduzir os modelos utilizados durante nossa própria educação e, enfático eu, na própria formação docente. Ela prossegue na discussão afirmando que devemos ter na formação continuada “espaços produtivos para os professores repensarem suas crenças e valores e transformarem suas práticas”⁷² (MATTOS, 2014, p. 134). Sobre formação continuada, Nóvoa (2015, p. 14) chama a atenção ao fato de que ela “não se faz ‘fora’, mas ‘dentro’ da profissão, não se faz através de catálogos de cursos que, regra geral, de pouco servem. A formação continuada faz-se quando um grupo de docentes se institui como espaço coletivo de trabalho e de reflexão”. Apesar de partilhar não ser fácil, foi através das reuniões do grupo de estudo, da coragem de me expor, mesmo sutilmente, que fui capaz de examinar como minhas crenças e valores ainda estão imbricados com minhas práxis; como, no papel de professora, ainda estava sendo o centro do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos questionamentos levantados nesse espaço coletivo pude constatar, apesar de já ter clareza, a inexistência de fórmulas mágicas ou receitas, ainda assim insistia em buscá-las. Como disse na gravação de áudio do dia 09/12/2016 (Material Empírico nº 10), o meu grande anseio ainda era entender como “aplicar” os letramentos. Ao ponderar sobre minha escolha semântica “aplicar”: “pôr em prática, manipular, ajustar a um modo que caiba, adaptar, empregar” (APLICAR, 2018), acredito que essa opção se deva ao fato de, inconscientemente, esperar dos letramentos e dos métodos, uma teoria que oferecesse manuais ou respostas, onde as possibilidades de “aulas que não dão certo” fossem mínimas. Entretanto, “assim como as identidades hoje são vistas como transitórias, móveis, fluidas, tendo as carteiras de identidade uma validade bastante limitada, assim parecem ser os métodos: furtivos, descentrados, múltiplos, porque assim são os sujeitos aos quais se aplicam” (BOHN, 2009, p. 175). Entendi que nem mesmo procurando por diferentes métodos haveria garantias de sucesso no processo de ensino e aprendizagem, se esses não forem ajustados ao ambiente educacional onde nos encontramos.

⁷² Texto original: productive spaces for teachers to rethink their beliefs and values and to transform their practices.

4.1 Letramento: uma alternativa para a mudança

No início de 2017, cursei a disciplina Tópicos Especiais em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas: Tecnologias Digitais e Ensino e Aprendizagem de Línguas, cujo objetivo era “apresentar, discutir e avaliar diferentes propostas pedagógicas de inclusão de tecnologias e mídias digitais ao ensino e aprendizagem de línguas” (ARANDA, 2017)⁷³. Por ser educadora, já entendia que não bastava mais ensinar o aluno a ler, escrever, ouvir e falar, muito menos submetê-los a dar respostas prontas e desconexas da realidade. Ensinar línguas como prática de letramento precisa incentivar o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação entre pares enfatizando a importância de desenvolver a capacidade do aluno de observar a realidade de múltiplas formas. É preciso encorajar o aluno a sair da passividade, do estado de quem se limita a receber informações para passar a ser agente de transformação, mantendo a mente aberta para o despertar do conhecimento, da criatividade, de uma consciência social, de novas alternativas para agir e pensar (DIAS, 2015, p. 313). O grande diferencial desta disciplina na minha formação foi a possibilidade de, através das leituras realizadas, ter uma concepção mais concreta de como desenvolver os letramentos em sala.

Como trabalho final, precisei criar uma proposta pedagógica e pela primeira vez consegui pensar de uma forma mais holística em uma atividade que desejava desenvolver em sala de aula, refletindo sobre todo o processo antes de executá-lo. Inspirada pela leitura do livro *Literacy and Power*, escrito por Hilary Janks (2010), decidi construir uma atividade com o uso de propagandas veiculadas na mídia entendendo que por intermédio das “práticas dos letramentos, os alunos passam a reconhecer que textos são conscientemente construídos e que assumem propósitos econômicos, sociais, culturais e políticos e que sempre expressam a ideologia de quem os produz” (DIAS, 2015, p. 322). A proposição deste trabalho me ajudou a descobrir como fazer da escola regular, apesar de suas limitações, um local onde podemos preparar e desenvolver aulas interessantes e motivar os alunos, sem precisar trabalhar somente com gramática ou interpretações de texto. Comecei a vislumbrar uma possibilidade concreta de mudanças na condução das aulas e os resultados da minha atuação me deixavam entusiasmada.

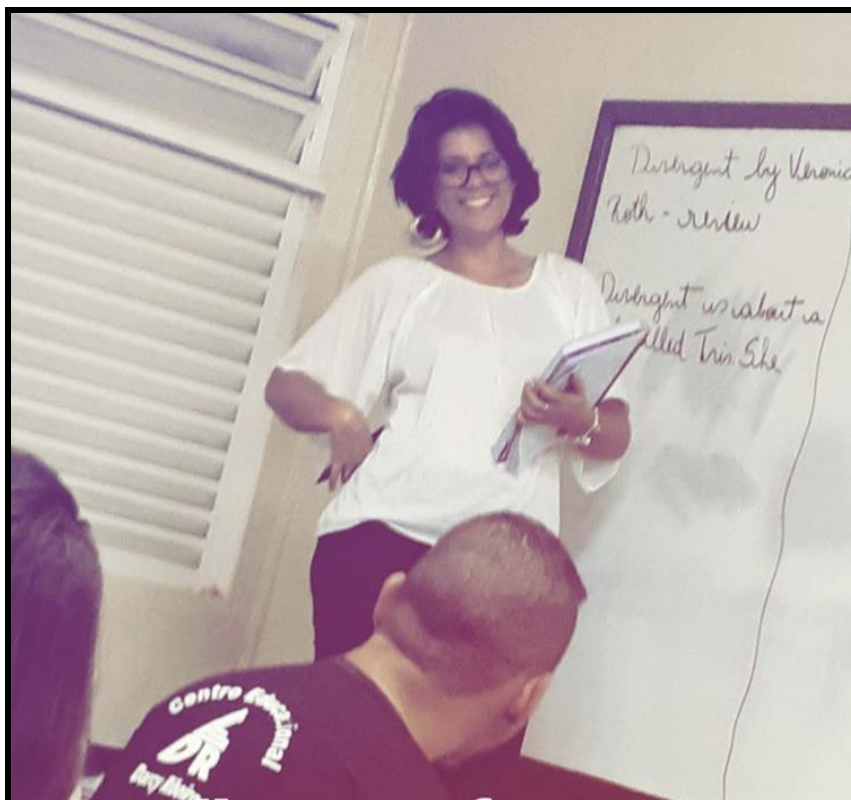
Ser professora, para mim, requer formação contínua, é um projeto que jamais terá fim. Cada uma das experiências pelas quais passei me constitui como profissional. Entre acertos e erros, vou buscando uma maneira de me descobrir como educadora, aprendendo os saberes

⁷³ Excerto retirado da ementa da disciplina: Tópicos Especiais em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas: Tecnologias Digitais e Ensino e Aprendizagem de Línguas.

que só a escola pode me oferecer. A cada dia percebo a dinamicidade de ser professor, os dias nunca são iguais, tampouco as turmas o são. Rotina? Como pensar em rotina num ambiente permeado por trocas, carências e conflitos? Essa sensação do inesperado que cerca a profissão já não me angustia como antes, hoje sou capaz de lidar melhor com múltiplas situações, favoráveis ou não. Vejo nelas, uma oportunidade de crescer e não me acomodar a tristeza e a frustração, que pareciam enormes no passado, pelas coisas não terem dado certo, na verdade foram sentimentos que me impulsionaram a questionar a escola e a não me conformar com sua realidade. Enfim, não quero aderir aos discursos que desabonam a escola pública e permanecer acomodada, mas me engajar numa luta para fazer dela um local permeado por novos discursos, um local com múltiplas alternativas.

Nesse sentido, ao vislumbrar possibilidades de fazer algo diferente pela educação, desperta em mim a vontade de buscar algo em prol de uma melhor qualidade de ensino, particularmente, para os estudantes que vivem em condições menos favoráveis. Vontades geradas no local onde exerço minha profissão no contato com os alunos e com as trocas em sala de aula. Sem as emoções concebidas pelo convívio escolar não há razão para continuar em formação, uma vez que elas me movem. Além disso, só se pode conhecer verdadeiramente a profissão no seu pleno exercício, com as trocas que ocorrem enquanto damos aula, e a universidade sozinha, por si, não pode proporcionar esse tipo de experiência. Desta forma, a formação docente na universidade só tem razão de existir porque a escola existe e, baseando-se nessa premissa, a academia precisa respeitar, valorizar e recorrer às questões e saberes únicos e específicos construídos na comunidade escolar.

Figura 12 – Sala de aula - 3º ano do Ensino Médio - CED



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 12/ Fotografia/ Maio/2017).

Ainda ao cursar a disciplina de Tecnologias Digitais e Ensino e Aprendizagem de Línguas, conheci outros dois professores de inglês da escola regular, algo singular, uma vez que, anteriormente, a maioria dos alunos que conheci, docentes do programa de pós-graduação, trabalhavam em cursos de idiomas, públicos ou particulares. Nesse espaço, me senti ainda mais pertencente ao grupo por existirem outras pessoas atuando em uma realidade mais próxima à minha. Durante as aulas, depreendi a importância de fazer minha voz de professora do ensino *regular* ser ouvida, porque não eram raras as falas dos pós-graduandos sobre a escola regular e seus professores, em tom depreciativo. Reiteradamente, colocavam a escola em uma posição de inferioridade em relação a outros espaços onde também é possível aprender línguas. Como reiteram Cox e Assis-Peterson (2002, p. 1):

Falar de ensino de língua inglesa, como de qualquer outra língua estrangeira, no cenário das escolas públicas de nível fundamental (1º grau) e médio (2º grau) é, de um modo geral, falar de fracasso, de insucesso, de malogro, de frustração, de mal-estar. Uma espécie de crença tácita de que não se aprende inglês na escola regular, seja ela pública ou privada, parece presidir a práxis daqueles que direta ou indiretamente lidam com essa disciplina, imprimindo em uns desalento e desejo de evadir-se e em outros descompromissos.

Por exemplo, durante a apresentação de um seminário, me causou perplexidade uma pergunta e sua respectiva resposta: “O que se aprende de inglês na escola regular?”. Uma colega, professora de um curso de idiomas respondeu, em meio a risos: “Nada!”. Essa fala soou para mim como um alarme e me causou indignação. Por ainda existirem pensamentos que desqualificam e reforçam crenças da ineficácia do ensino de inglês na escola regular, vindos não apenas da sociedade, mas de professores. Aqui encontro mais uma razão para produzir conhecimentos voltados a encontrar possibilidades de ressignificar a aprendizagem de língua inglesa na escola regular. Ao dar à formação docente realizada na escola seu devido espaço, podemos criar novos discursos empoderando este local, por meio de nossas experiências e vivências.

Figura 13 – Comemoração dos 20 anos da escola



Ser professora vai muito além de ensinar uma disciplina, é envolver-se em atividades extracurriculares e é mais uma oportunidade de estreitar vínculos com a comunidade escolar. Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 13/ Fotografia/ 26/09/2018).

4.2 Cotidiano em sala

Com a finalidade de delinear o cotidiano escolar e demonstrar a possibilidade de ação na condução do ensino voltado à teoria dos letramentos na escola regular, relato duas práticas pedagógicas que considero significativas na minha jornada docente nos últimos dois anos. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas em consonância com as noções de letramentos críticos, multiletramentos e multimodalidade (JANKS, 2010; BARTON; LEE, 2015). O

principal objetivo das práticas foi oportunizar a reflexão sobre temas como: representatividade feminina e estereótipos, além de fomentar a criatividade dos alunos. As propostas foram desenvolvidas em aulas de noventa minutos, porém em algumas turmas foi necessário mais tempo na realização das atividades. Durante as aulas, estudamos aspectos linguísticos conforme apareceram nos materiais dos diversos gêneros utilizados para que os alunos pudessem não ficar restritos a experiências com os letramentos impressos⁷⁴, “no qual o ensino de línguas está tradicionalmente mais centrado” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23). Acredito que a inserção de múltiplos materiais pode ser um jeito de chamar atenção dos estudantes para a aula.

4.2.1 *Movies*

Apresento a seguir a síntese de três aulas que preparei e ministrei em 2017 sobre a temática de cinema. Na primeira aula, para introduzir o assunto, apresentei aos alunos um slide (Material Empírico nº 14) com pôsteres de alguns filmes e questionei-os sobre quais informações podemos obter somente observando o cartaz de um filme. Depois disso, trabalhamos com a sinopse do filme *Tomb Raider* e a crítica do filme *Lucy*, analisamos as características dos dois gêneros textuais e assistimos aos trailers de ambos. Nos minutos finais da aula, entreguei aos estudantes a versão em quadrinhos de *Tomb Raider* para que eles fizessem a leitura.

⁷⁴ O letramento impresso é “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características de discurso simultaneamente com as competências de leitura e da escrita” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23).

Figura 14 – Slide apresentado em sala para realização das atividades.



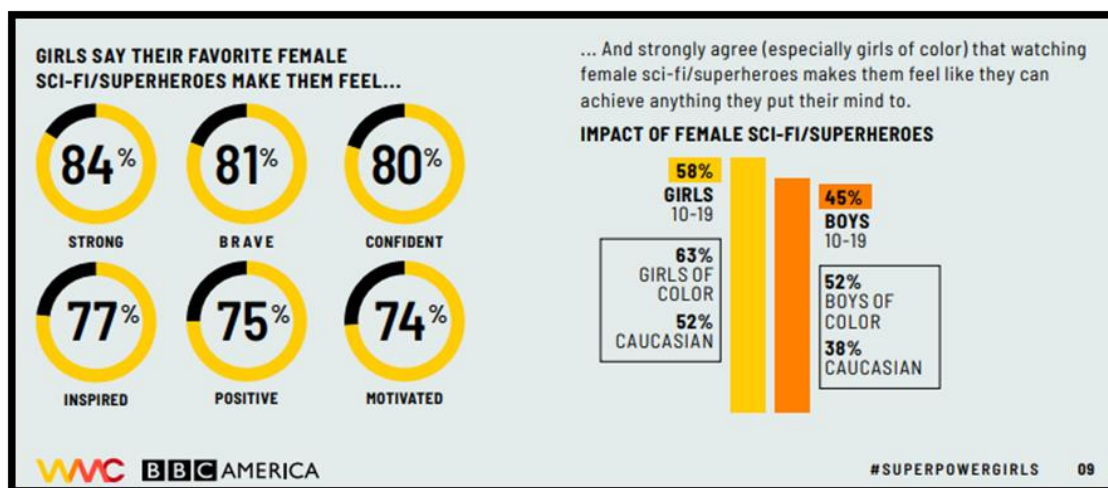
Fonte: Arquivo pessoal (Material Empírico nº 14/ Slide de Power Point/ jul./2017).

Na aula seguinte, baseando-me nos dois filmes da aula anterior, cujas heroínas são mulheres, apresentei uma pesquisa disponível no site *Women's Media Center*⁷⁵, cujos dados falam do impacto da representatividade feminina em papéis de heroína (figura 15) entre crianças e jovens de 5 até 19 anos. Durante a visualização do estudo promovido pelo site, esclarecemos dúvidas sobre vocabulário e discutimos sobre as consequências da conclusão dessa pesquisa na percepção das pessoas. Na sequência, uma das atividades desenvolvidas foi a elaboração, em duplas, de duas perguntas⁷⁶ sobre cinema com três opções de resposta para aplicar aos colegas de sala. Ao final, cada dupla apresentou os resultados em forma de gráfico num cartaz.

⁷⁵Esse material pode ser encontrado em: http://www.womensmediacenter.com/assets/site/reports/bbca-wmc-superpowering-girls/Superpowering_Girls_BBCA_Womens_Media_Center.pdf

⁷⁶Um dos exemplos de pergunta foi: "What is your favorite movie genre?"

Figura 15 – Gráficos sobre super-heroínas



Fonte: http://www.womensmediacenter.com/assets/site/reports/bbca-wmc-superpowering-girls/Superpowering_Girls_BBCA_Womens_Media_Center.pdf

Durante as minhas aulas, uma das maneiras encontradas para chamar atenção dos alunos ao que está sendo apresentado em sala é a utilização de hipertextos com o objetivo de oferecer informações de múltiplas formas. Nos planejamentos busco incluir “textos, fragmentos da programação da tv, filmes inteiros ou em fragmentos, gravuras, jornais, músicas, falas, *performances* etc” (SILVA, 2014, p. 92, grifos do autor) e mesmo não possuindo acesso à internet na sala de aula, em todos os momentos, é possível transformar uma aula “infopobre” em local de interatividade e quebra dos padrões tradicionais de aula (SILVA, 2014, p. 92).

Por ser um ambiente que ainda privilegia a norma considerada “cultura”, a escola, acaba afastando-se, por vezes, dos “multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros da cultura de massa e digital” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135). Diante da minha experiência em sala, a utilização de diferentes letramentos é uma forma de fazer os alunos “em estado de letargia [qu]e passam pela escola como *zumbis*, sem nada ver nem ouvir, no máximo como espectadores de um show a que são obrigados a assistir” (LEFFA, 2011, p. 24, grifos do autor) a se sentirem atraídos a participar das aulas. Ao propor trabalhos em grupo, observo que os alunos, mesmos os mais dispersos, adotam uma postura mais ativa porque precisam se integrar ao processo de realização da atividade e contribuir com os colegas, sob pena de serem deixados de lado e seu nome não constar como participante do trabalho. Percebo que os próprios alunos cobram posturas ativas de seus pares, não aceitam quem não

contribui, então essa se tornou uma das estratégias que encontrei para melhorar o rendimento das aulas.

Como cativar a atenção dos alunos para o conteúdo que preciso ensinar? Essa é sua pergunta constante. De que maneira torno minhas aulas mais atraentes e mostro a necessidade do que considero importante, para que se torne importante não apenas para mim, mas também para eles? Sou professora de turmas cheias, com 40 alunos, em média. Turmas cheias, em geral, possuem interesses diversos, nem sempre convergentes. Com isso, o que você propõe em sala pode ser relevante para parte da turma, enquanto a outra não se deixa envolver, o que, para mim é um grande problema. O desejo de que as aulas sejam úteis para os alunos e de ser ouvida em sala ao levar ali minhas propostas de ensino é motivo para meu engajamento profissional. É um desejo que faz com que eu me mova, não fique acomodada. É um desejo forte, enorme, que não me deixa em paz. Entretanto, sendo afetivo, esse engajamento é também, ao mesmo tempo, espaço de outras emoções, tais como frustração, sensação de fracasso, desânimo, até mesmo desespero.

Pelos resultados dessas duas primeiras aulas descritas serem positivos na minha concepção, resolvi expandir um pouco mais a temática, aproveitando o interesse estudantil. Na terceira aula, continuamos trabalhando com o tema cinema, porém com foco diferente. Os estudantes se dividiram em oito grupos e cada grupo escolheu um dos filmes do slide (Material Empírico nº 14) com exceção de *Tomb Raider* e *Lucy*, para buscar informações na internet⁷⁷. O foco era encontrar, principalmente, resenhas críticas, sinopses, entrevistas com membros da equipe e informações sobre a produção do filme consideradas marcantes por eles. Assim, ao elaborar uma proposta pedagógica voltada aos novos tempos, é necessário fazer o aluno ir além da retenção dos conteúdos e utilizar mecanismos orientadores, como a seleção crítica, a filtragem, a reflexão coletiva e dialogada da informação que chega até nós diariamente. Atualmente, a informação não aparece somente quando buscada, ela se apresenta em todos os lugares “invade a nossa privacidade, ocupa nosso tempo e o espaço do nosso pensamento, transforma nossas intenções, manipula nossos desejos” (KENSKI, 2013, p. 86). Depois de realizarem essa curadoria⁷⁸ das informações mais significativas sobre os filmes,

⁷⁷ A escola na qual atuo possui computadores com acesso à internet para os estudantes utilizarem, porém ele é dividido pelas 13 turmas da escola.

⁷⁸ Designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundante, dispersos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamento que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdo/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los e apresentá-los etc. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123-124)

cada grupo precisava me mostrar a pesquisa e, por último, organizar e os dados para compartilhar com os colegas. Essa atividade permitiu aos alunos:

interagir com uma variedade enorme de produções multimodais que integram sons, imagens, vídeos com legendas, ou transcrição. Essas publicações virtuais oferecem pistas de significados variados que facilitam a construção de sentidos, principalmente no caso de aprendizes cujo domínio da língua-alvo ainda é precário (BRAGA, S., 2013, p. 50).

Os recursos digitais são relevantes para promover os letramentos dentro de sala, pois possibilitam aos alunos uma maior independência durante a realização das atividades propostas. No entanto, devido ao número excessivo de estudantes em cada turma nem sempre consigo dar a atenção necessária a cada um deles, então trabalhos com tecnologia e, em grupos, são estratégias bastante adotadas na busca para uma maior fluidez das aulas.

Ao realizar essas três aulas fui capaz de compreender que “não há curso de formação, [...] que possa ensinar alguém a melhor maneira de ensinar” (MICCOLI, 2011, p. 175) porque é na práxis que eu sou capaz de pensar e repensar minha formação e atuação. E, no alinhamento entre teoria e prática vislumbro e vivencio uma oportunidade de fazer um trabalho de que posso me orgulhar e, ao mesmo tempo, sentir-me revigorada para procurar novas alternativas de atuação. Segundo as palavras de Freire (1992, p. 79) “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Na escola busco caminhos para realizar meus “sonhos”. Nesse espaço, tenho a oportunidade de fazer minha formação acontecer, através de práticas pedagógicas como as acima descritas. É inegável, entretanto esclarecer que o caminhar cansa, esgota e não me priva, em dadas ocasiões, da vontade de desistir. Diante disso, há ocasiões em que reajusto o sonho, aceito que nem tudo posso fazer, devido a diferentes limitações, sejam sociais, ambientais e/ou econômicas.

Com o passar do tempo, passei a entender a vida profissional como algo cíclico. Em alguns momentos sou tomada pelo entusiasmo e acredito ser possível passar por cima de todas as dificuldades e estimular meus alunos a aprenderem sempre mais. Mas, existem períodos tomados pela frustração, quando acredito que é impossível lutar contra o sistema e promover algum tipo de mudança significativa. Entre altos e baixos, percebo a importância da formação continuada, porque apesar da teoria, que entendo aqui como conjunto de ideias renovadas a partir de novas perspectivas, a partir de olhares menos viciados do que o meu, não poder trazer todas as respostas ou soluções permanentes, pode trazer alento nos momentos de

desesperança, como afirma hooks (1991, p. 2) “eu vim à teoria porque eu estava machucada – [...] Cheguei à teoria desesperada, desejando compreender - o que estava acontecendo ao meu redor e dentro de mim. Mais importante, eu queria fazer a dor desaparecer”. Reafirmo, contudo, que somente na práxis e trabalhando em parceria com outras colegas encontraremos meios mais eficazes para enfrentar os desafios e as adversidades.

De outro lado, entendo também que meu encontro com os letramentos foi essencial para despertar em mim um desejo de prosseguir nesse caminho. Nessa união com os letramentos não me deparei somente com um sentido para minha práxis, mas também para a docência na minha vida. Nas palavras de Pennycook (2012, p. 42) “somos localizados, construídos por nossas práticas”⁷⁹ e foi nesse processo de entender os letramentos que me percebi sendo (re)construída dentro da minha práxis em um processo permeado por sentido, e sem fim.

4.2.2 Conversar pode se tornar uma forma de planejar as aulas

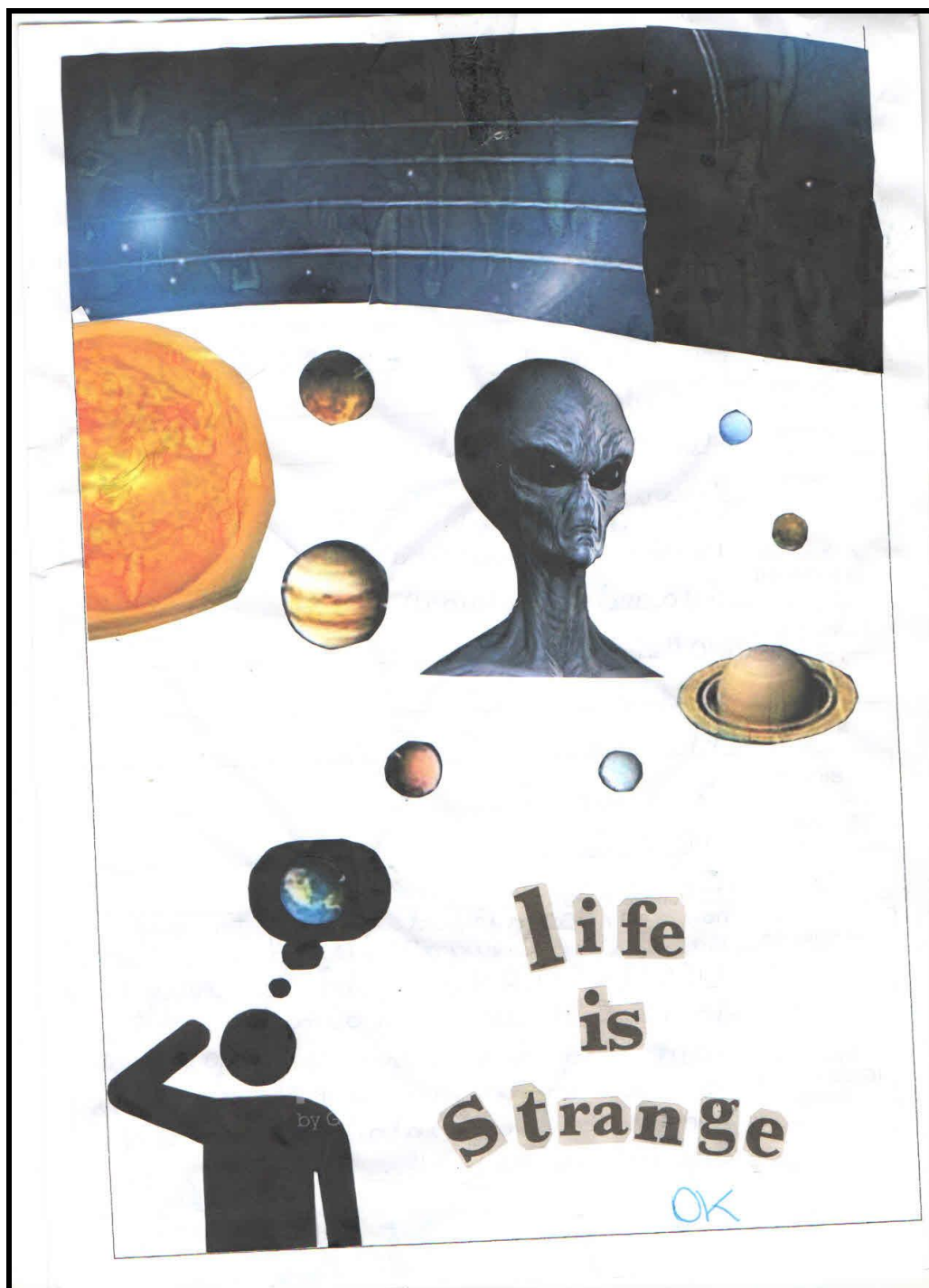
Ao longo do período de desenvolvimento desta atividade sobre cinema, durante a coordenação pedagógica conversei com uma colega, de outra disciplina, sobre minhas impressões das aulas e da minha animação com os resultados. Diante da minha euforia, ela então me sugeriu solicitar aos alunos um trabalho em que deveriam elaborar uma pequena sinopse, com informações (título do filme, gênero, personagens, tempo de duração, etc) e criar um pôster para um filme inventado por eles. A partir da sugestão da professora, planejei uma aula e os resultados das atividades propostas foram excelentes, fiquei impressionada com a criatividade de alguns trabalhos. A seguir, compartilho, o trabalho de uma estudante:

⁷⁹ Texto original: “We are located, constructed by our practices”.

Figura 16 – Trabalho realizado por estudantes sobre a temática *movies* 1

Movie title	Life is Strange
Genre(s)	Science Fiction
Country	Brazil
Release Date	June 19 th , 2017
Director	Stephen King
Starring	Anaclina Jolie (Alex)
Theme	Alien life
Characters (3 minimum)	Vida Darius (Grace) Jennifer Lawrence (Rosie) Ezra Miller (Edward)
Running Time	104 minutes
Language	English
Story By	Rhett Reese
Budget	90 million
Box Office	200 million
Profit	130 million
Award or Nominations	Nominate on Oscar for best visual effects and the best actor supporting (Ezra Miller)
Synopsis (Good and Bad Points)	LIFE IS STRANGE tells the story of four friends who are going to a party, however during the trip they go through a terrifying experience that can totally change their concepts about the existence of life outside the <u>Earth</u> . Excellent

Parte da frente onde deveriam ser inventadas informações sobre um filme criado por eles. (Material Empírico nº 15/ Trabalho escolar da aluna A.M/ jul. 2017).

Figura 17 – Trabalho realizado por estudantes sobre a temática *moveis 2*

Parte de trás onde deveria ser feito o pôster do filme. (Material Empírico nº 16/ Trabalho escolar da aluna A.M/ jul. 2017).

Para o planejamento dessa sequência didática, contar com a contribuição de uma colega me trouxe uma visão diferente sobre a minha práxis. Por essa razão, acredito na importância de compreendermos os benefícios de transformar nossas relações na escola e aprendermos a compartilhar. Porém “ao sair de sala de aula, temos pouco o que dizer uns aos

outros, uma vez que temos poucas experiências compartilhadas em relação às nossas crenças sobre ensino-aprendizagem. Cada um de nós é dono do seu próprio reino e não permite a entrada de outros nesse terreno” (OLIVEIRA, A., 2009, p. 148).

Na escola onde atuo, somos três professores de língua inglesa, porém cada um de nós atua em um turno diferente, assim não temos a oportunidade de nos encontrarmos para discutir e planejar juntos. Por exemplo, em três anos na mesma escola conversei com a professora de inglês do turno vespertino, apenas uma vez para escolher os livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Durante aquele encontro, trocamos apenas algumas palavras com a finalidade de decidir qual livro adotar. Em três anos, esse foi o único momento que tive com professores da mesma disciplina na escola. Sem dúvidas, há uma grande lacuna e não escondo a decepção de não poder compartilhar experiências, dividir angústias e discutir possibilidades de ensinar inglês com meus colegas.

Assim, nossa profissão acaba se tornando solitária, apesar de não combinar em nada com isolamento, pois estamos rodeados de pessoas o tempo todo. Mas, nem sempre é fácil se abrir para trocar experiências, saberes e, principalmente, receber críticas. Durante essa minha jornada autoetnográfica, admito a dificuldade que é falar sobre minha própria práxis, pois isso me deixa vulnerável ao olhar lançado pelo outro sobre mim. Esse medo da crítica é fruto de um discurso permeado pela ideia de que chegaríamos à escola prontos para atuar e, ao detectar as dificuldades, preferimos nos esconder dentro do “nosso próprio reino” onde só os estudantes sabem o que acontece.

Diante disso, retorno a um escrito meu, à época motivado pela leitura de um texto sobre formação docente e a necessidade de atuarmos de maneira coletiva: “apesar do mestrado me sinto sozinha na minha escola, não tenho colegas da mesma disciplina no mesmo turno para partilhar minhas experiências, preparar materiais e também não tenho *feedback* - FRUSTRANTE” (caderneta da pesquisadora, 10/08/2018). Esse sentimento de frustração, como discute Adelaide Oliveira (2009), existe em virtude da docência se fazer no convívio e no compartilhamento com os outros, mas sinto o diálogo entre colegas ligado, primordialmente, a salários, a reclamações do comportamento dos estudantes e ao excesso de trabalho. É lógico que não podemos deixar de lutar por melhores condições de trabalho, mas não nos furtemos a discussões acerca da verdadeira missão do existir de uma escola: o ensinar, seja na reunião pedagógica ou na sala dos professores.

4.3 O perigo da minha “história única”⁸⁰ com o Rap

Em 2018, uma das propostas didáticas realizadas foi a abordagem de um tema sugerido pelos estudantes – o rap. Gosto de conhecer aspectos que rodeiam a vida dos meus alunos, faço perguntas sobre eles, me interessa por ouvir suas histórias, observo seus comportamentos, preferências e costume lembrar de detalhes do que eles me contam. Criar um canal de comunicação com os alunos pode promover um ambiente favorável ao diálogo, pode encorajá-los a fazer sugestões de temas para estudo e dar um *feedback* das aulas. Considero fundamental o aluno ter sua voz ouvida e aceita na escola, assim estimulo-os a se integrarem aos acontecimentos deste ambiente, na busca por decolonizar a convivência no ambiente escolar:

descentralizar o poder, integrar as pessoas ao processo de decisão política, abrir espaços em que as pessoas possam se expressar, ouvi-las, falar com elas, relatar suas conquistas, comentar sobre as suas expressões culturais e deixar claro onde estão para que possam *decidir* em conformidade (MALDONADO-TORRES, 2005, p. 189, grifos do autor).

No caso do rap, antes de decidir levar o assunto para a sala de aula, fui questionada diversas vezes se gostava do estilo musical e ouvia pedidos para trazer uma determinada música. Porém, sempre dizia que não conhecia esse gênero musical e refutava qualquer possibilidade de trabalho com o tema. Isso ocorreu devido ao meu pouco conhecimento sobre o assunto, além de minhas concepções pessoais acerca do gênero musical, considerado por mim incompatível com o ambiente escolar, por causa da maioria das letras tratarem de criminalidade, de violência, de drogas e de sexualidade. Porém, um dia refletindo sobre qual seria a temática a trabalhar numa unidade de ensino, resolvi fazer uma pesquisa sobre Tupac, o rapper mais mencionado pelos estudantes. Depois de ouvir algumas músicas e pesquisar sobre o rap e o rapper, fiquei encantada com as múltiplas possibilidades de trabalho com essa temática.

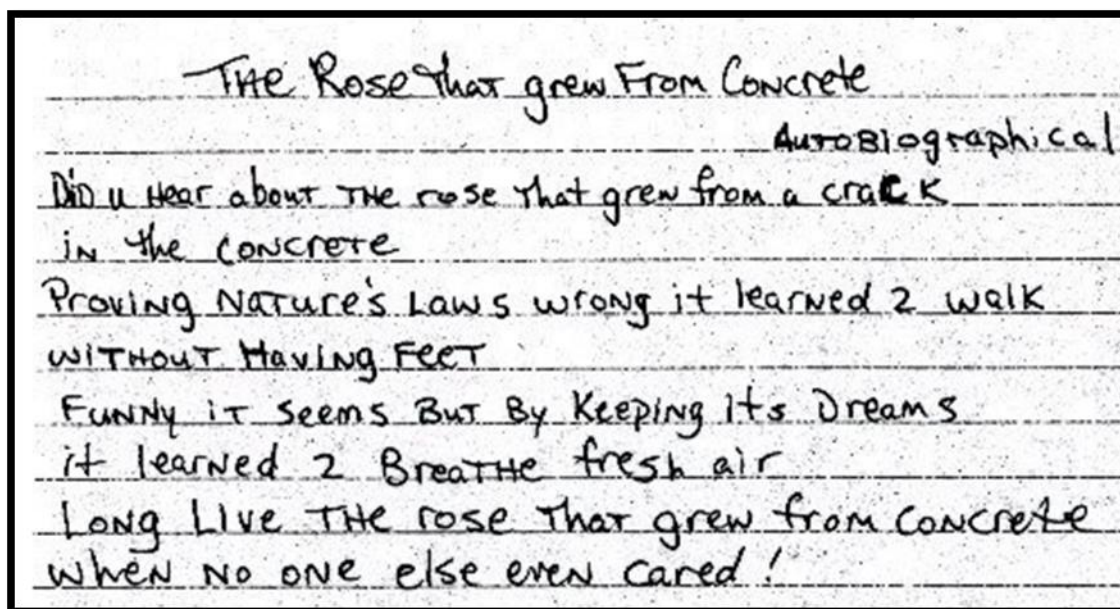
Jorge (2009, p. 167) afirma que nós educadores “precisamos nos esforçar e tentar compreender nossas próprias histórias, descobrir de onde vêm nossas crenças, que valores estão subjacentes às nossas práticas. Conhecendo-nos a nós mesmos, temos chances de conhecer o outro sob perspectivas diferentes, pontos de vista diversos”. Foi quando decidi

⁸⁰ Inspirado no vídeo “O perigo da história única” da escritora Chimamanda Ngozi Adichie.

entender e confrontar minhas crenças e pré-conceitos que pude, finalmente, me abrir à possibilidade de trazer uma temática muito apreciada pelos alunos.

A possibilidade de selecionar e/ou produzir o material utilizado em sala se mostra interessante porque são em momentos como estes que posso fazer escolhas com a intenção de quebrar as “exigências histórico-locais, políticas, culturais e educacionais e assim, ficar longe das operações epistêmicas que continuam institucionalizando a colonialidade da língua inglesa” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 24). Nesse processo de encontro com os letramentos, averigui que muitas das escolhas que fazemos não são inocentes, elas trazem consigo valores culturais, sociais e políticos, mas o questionamento que surge é: quem fala através desses materiais? Ao pensar nisso, busco fazer escolhas que privilegiem os meus estudantes, ao invés de reforçar os traços de colonialidade existentes em materiais produzidos em Países do Norte e que em pouco se relacionam à vida desta comunidade no Brasil. Ouvir a voz dos estudantes e trazer um rap, por exemplo, é uma forma de romper com paradigmas que há tanto tempo controlam a produção de conhecimento no mundo por serem considerados os únicos bons e corretos, dignos de serem valorizados.

No dia da aula, iniciei escrevendo a palavra rap no quadro, em seguida solicitei aos estudantes que falassem sobre o assunto e quais eram os principais cantores no Brasil e no exterior. Após esse primeiro momento, assistimos a um vídeo sobre a história do rap, distribuí um texto impresso complementando as informações. Ouvimos o rap *The Rose That Grew From Concrete*, uma autobiografia, não finalizada, de Tupac e discutimos alguns aspectos da música como as metáforas, simbolismos, ideia principal, o uso de uma escrita informal (mostrei a música escrita pelo próprio Tupac – figura 18) e também as formas verbais no passado.

Figura 18 – *The rose that grew from concrete* (Lyrics)

Fonte: <https://medium.com/@taleyahmond5/the-rose-that-grew-from-concrete-blog-5502990dc44f>

Alguns alunos afirmaram ter gostado do conteúdo da música e compartilharam suas histórias de maneira espontânea. A partir dessas falas rapidamente, solicitei como tarefa de casa a elaboração de um texto, utilizando linguagem metafórica, sobre a própria vida, em inglês, inspirando-se em Tupac. Após esse momento, assistimos ao vídeo *The Danger of a Single Story*, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie. Nesse, a autora nigeriana trata de forma lúdica a questão dos estereótipos, denominados por ela de histórias únicas. Também discutimos sobre as representações envolvendo os rappers e o rap, usei como suporte as informações publicadas em dois artigos de revistas online⁸¹ para fomentar a discussão. Um dos artigos, assim como o vídeo, possuíam informações em português, e essas escolhas foram feitas no sentido de:

A falta de proficiência linguística não ser [...] um obstáculo para a pedagogia criativa – e, por que não, para uma pedagogia do letramento crítico [...], se, como professores, soubermos valorizar outros recursos que os alunos com baixa proficiência já possuem, como sua sensibilidade retórica ou sua consciência linguística desenvolvida em experiências de vida e de aprendizado fora da sala de aula (TAGATA, 2017, p. 400).

⁸¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/19/cultura/1529428752_668037.html

Disponível em: <https://www.deccanherald.com/sunday-herald/sunday-herald-art-culture/love-raptures-700152.html>

Entendo que é preciso promover uma interação entre o inglês e outras línguas, levando em consideração a relação dos estudantes com elas, porque a língua nos constitui como indivíduos e não podemos nos desvincular dela. Segundo Moita Lopes (2006, p. 88) uma das questões a respeito “do que se chama linguística” é a insistência em “ignorar o que as pessoas no cotidiano pensam sobre linguagem, embora igualmente insista em produzir conhecimento sobre a vida delas ou lhe indicar ações políticas”. Ao optar por trazer, em algumas ocasiões, materiais na língua materna e em inglês, a intenção é despertar a atenção dos estudantes, por reconhecer que, inúmeras vezes:

Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa (DUBET, 1997, p. 223).

Ao pensar sobre situações vivenciadas por mim várias vezes, comecei a explorar possibilidades com o intuito de diminuir essa resistência. Atualmente, o propósito das minhas aulas é, antes de qualquer outra coisa, convidar todos os estudantes em sala ao aprendizado. Esse convite acontece por intermédio da seleção de materiais e estratégias relacionadas ao conteúdo, pois entendo que tenho em minhas mãos o poder de excluir ou incluir os estudantes. Essa sensação de ter o poder me preocupa porque eu mesma quando comecei a estudar inglês na escola me sentia excluída e incapaz. Então, por conhecer esse sentimento destrutivo causado pelas relações de poder, me atento para que os estudantes não passem pela mesma situação. Inspirada por Foucault (2006), Jordão (2010, p. 439) afirma que:

Ao invés de levar a uma suposta atitude passiva e conformista, a constatação de que o poder está em todos os lugares como algo potencialmente produtivo e também como uma força potencialmente destrutiva pode propiciar a consciência de que é nos interstícios do poder que a resistência e a transformação estão sempre acontecendo.

Por ter passado por situações que me fizeram rejeitar o inglês, em um primeiro momento, tenho a preocupação em como apresentar a língua para os alunos. Utilizo o poder a mim incumbido para oferecer possibilidades de ação que levem a um ensino mais significativo. Obviamente, sendo professora, sou imbuída de poder em sala de aula em todo o tempo, para ensinar, avaliar, corrigir, decidir, julgar. Não posso me esquecer de que, havendo

poder em minhas mãos, em minha própria pessoa, nem sempre o utilizo coletiva ou democraticamente.

No término da aula da aula sobre rap, eu me senti realizada por constatar um engajamento coletivo dos alunos em participar da atividade, ao trazerem sua opinião, vivências sobre o tema e na elaboração de perguntas sobre diferentes aspectos da música. Outro aspecto que me chamou a atenção foi presenciar alunos apáticos se sentarem nas primeiras cadeiras e participarem ativamente da aula. É, em momentos assim, que entendo que minha profissão faz sentido. São momentos assim que gostaria de viver sequencialmente, sem interrupção, intermitentemente. A satisfação gerou em mim a certeza de autorrealização. Mas o que me realiza? E, nesse mesmo sentido, o que me destrói? A realização parece vir através do engajamento dialógico com minhas turmas de alunos. É quando sentimos que falamos “a mesma língua”, mesmo que com línguas diferentes. É quando vejo nos olhos deles que estão me ouvindo não porque o som do que digo chega a seus ouvidos, mas porque seus afetos se identificam com o que trago. É quando vejo em seus olhos que uma conexão foi estabelecida entre nós, pois nos engajamos mutuamente em algo que se mostra relevante tanto para mim quanto para eles, de algum modo que nem sequer sei explicar. É como se, naquele momento, todo o meu trabalho recebesse como apreço a confirmação de que eles se sentiram priorizados; suas vidas foram priorizadas a partir do que ocorreu em nossas aulas.

Esses sentimentos eu buscava desde minha primeira experiência em sala, mas ao adentrar num mundo tão diferente daquele que eu esperava, só tinha dúvidas e saía a procura de métodos que pudessem “me ensinar o que fazer” e materiais prontos que trouxessem o passo a passo de como conduzir a aula. Entretanto, nesse percurso, aconteceu a descoberta dos letramentos, uma maneira de ressignificar minha práxis, porque na vida social participamos de atividades letradas quando elas “envolve[m] mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns ” (KLEIMAN, 2005, p. 23). Assim, nessa trajetória, aprendi ainda que sou capaz de construir meu ensino sem depender de um ou outro método, posso apropriar-me de metodologias diversas quando achar necessário. Compreendi que ao olhar para minha sala de aula, apenas eu, junto com meus alunos, posso entender o que se passa lá dentro e construir formas de promover a aprendizagem. Como outras pessoas, produtores de conhecimento de realidades tão distantes, de países do eixo Europa – EUA (Estados Unidos da América) poderiam determinar como

ensinar língua numa escola aqui no Brasil, no Distrito Federal, na região administrativa do Paranoá?

Figura 19 – Grêmio Estudantil



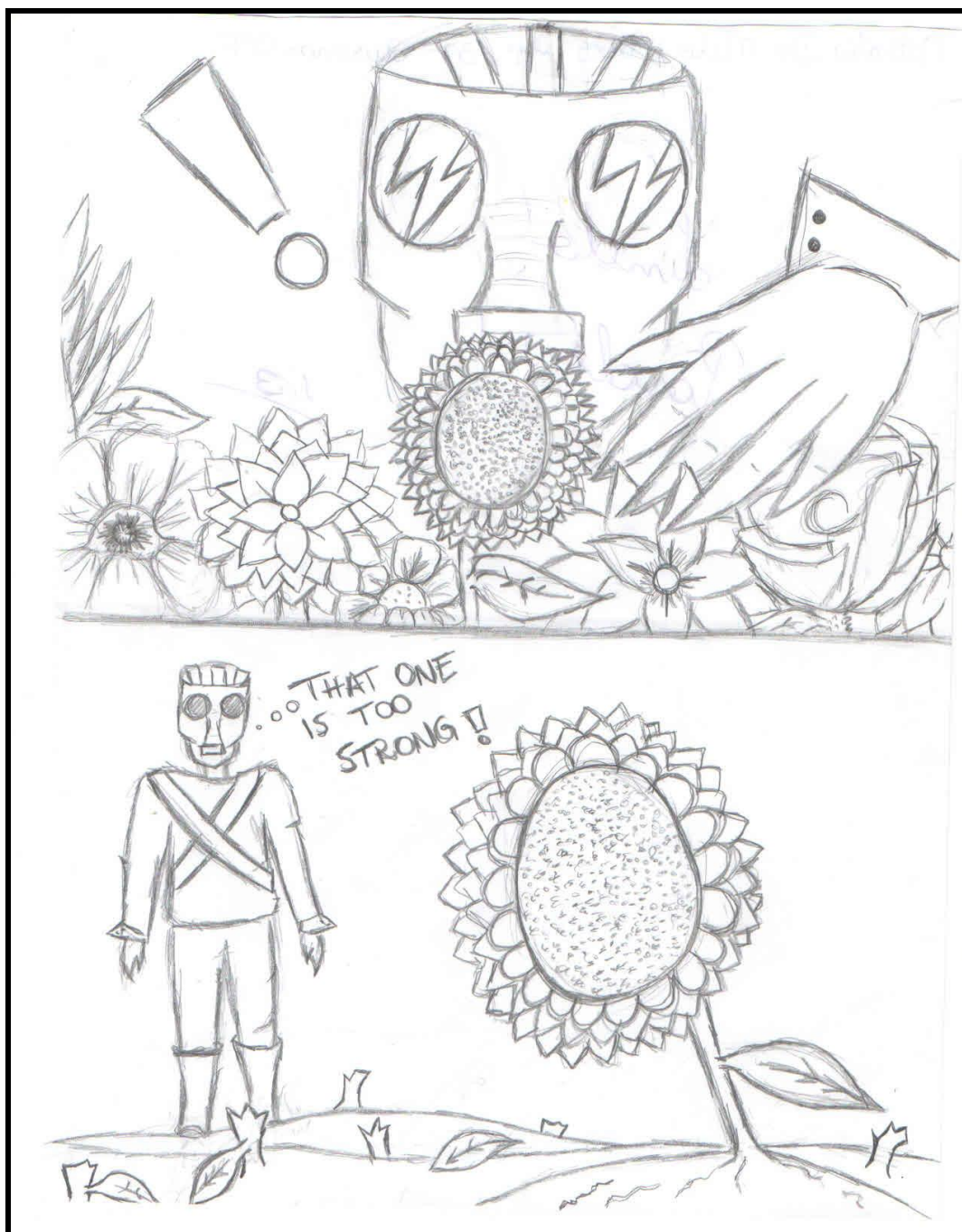
Palestra no Pátio da Escola com o objetivo de orientar os estudantes sobre o processo de organização do Grêmio Estudantil. A palestra foi proferida por alunos de outra escola que compartilharam suas experiências com o Grêmio, destacando o espaço escolar como um ambiente político dentro e fora de sala de aula. Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico n° 17/Fotografia / set./ 2018).

Passados alguns dias, ao recolher as metáforas sobre a vida dos alunos, recebi trabalhos feitos com zelo, algo que nem sempre acontece. Talvez isso se justifique pelo fato de que ao realizar atividades consideradas “prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas, percebe-se um engajamento nas ações em que até esquecemos de nossas preocupações e perdemos a noção do tempo, e agimos como se nada mais importasse a não ser a realização da tarefa” (ARAGÃO, 2011, p. 177). Outro fator importante desse trabalho foi a oportunidade de me aproximar mais dos alunos e proporcionar no desenvolvimento de uma atividade a possibilidade de explorar a criatividade por meio de diversas formas de expressão (desenho, poesia ou texto).

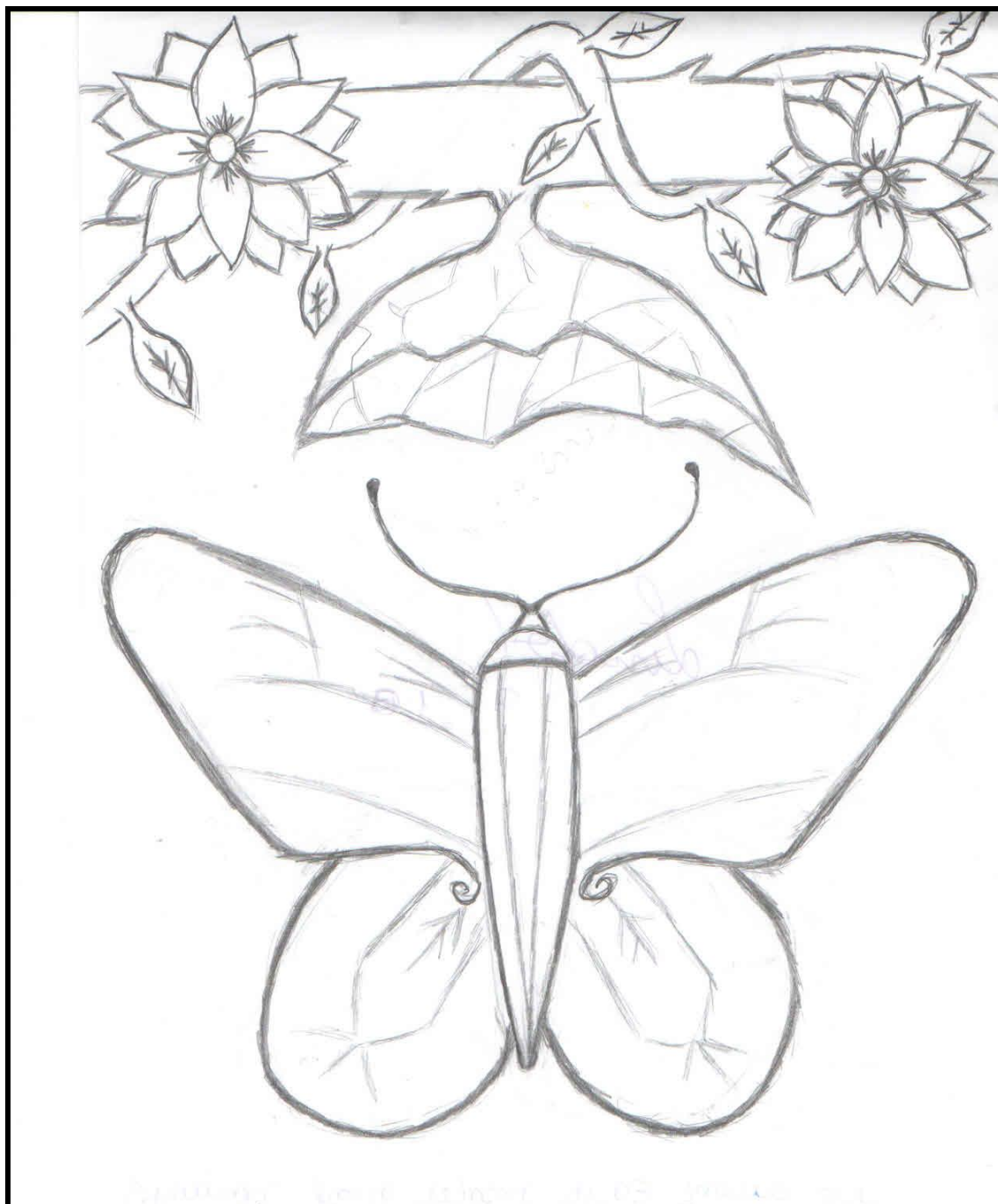
Nesse sentido Jordão (2010, p. 434) afirma que as condições da escola regular são distantes das encontradas nos cursos de idiomas, e isso desmotiva muitos professores da educação básica. Segundo a autora, o descontentamento com o ensino está bastante relacionado com o “caso da eficiência do ensino/aprendizagem de inglês estar informado exclusivamente por objetivos puramente linguísticos (em oposição a discursivos), que

posicionam as evidências da aprendizagem no uso mecânico de estruturas linguísticas (gramaticais e/ou lexicais)” (JORDÃO, 2010, p. 434). Necessitei ampliar minha visão, ressignificando as práticas com o suporte das teorias dos letramentos sobre o que é importante para o aluno ao aprender uma nova língua e, assim, conseguir satisfação e motivação para desempenhar meu trabalho. Essa satisfação é, para mim, fundamental. Palestras nas universidades e centros formadores de professores sobre como a escola fracassa em seu papel de ensinar inglês têm destruído, aos poucos (ou quem sabe de uma vez por todas), nossas possibilidades de ação e mudança. São cenários descritos por especialistas que movem os professores de seus locais de atuação de maneira desrespeitosa e categorizante: nossas identidades são construídas a partir de poderosos discursos sobre como ensinar e como ensinamos, isto é, como deveria ser e como nós professores da escola de fato atuamos. Quem sabe o que é ensinar, afinal? A academia possui a teoria e sabe ditar as normas; à escola cabe praticar, como discutem Mateus (2009) e Borelli (2018). Mas quem vai diariamente a minha escola e adentra minha sala de aula, conhecendo Antônio, João, Fernanda, Graciele, Edna e Camila, dentre tantos outros alunos, que ali se sentam? Quem conhece seus dramas, suas histórias, identidades, e como tudo isso engendra um contexto complexo de ensino cotidianamente? Entender essas questões faz mais e mais sentido para mim à medida que me vejo como parte tanto da escola quanto da academia e, assim, participo da construção de uma maneira localizada de ensinar inglês. Não uma maneira pré-estabelecida, ditada de antemão, mas uma forma dialogada de entender maneiras como o inglês pode se tornar relevante para aquela comunidade.

Após encerrar as atividades sobre o tema, conversei com alguns estudantes no intuito de obter um feedback, e uma aluna me disse: “Gostei sim de fazer o trabalho mesmo tendo ajuda do Alex [para fazer o desenho]. O trabalho foi fácil de fazer, achei legal, pois nele pude demonstrar como eu estou me sentindo nesse exato momento. Desenhei uma borboleta saindo do casulo, a passagem por uma transformação na minha vida” (A., Mensagem de *WhatsApp*, 29/10/18). Outra estudante me disse que esse tipo de trabalho: “é importante porque incentiva os alunos” (N., Mensagem de *WhatsApp*, 31/10/18). Por outro lado, alguns trabalhos foram entregues em português, algo que fugia à proposta, em princípio, mas não deixei de recebê-los para não desestimular os alunos, bem como em atenção a uma proposta de ensino não-excludente, onde eles se sentissem deixados de fora por não conseguiram realizar a tarefa. Esclareço, entretanto que incentivo o aluno a priorizar o uso da escrita em língua inglesa na elaboração dos trabalhos referentes à disciplina.

Figura 20 – *Sunflower*: trabalhos sobre as metáforas

(Material Empírico nº 18/ Trabalho escolar da aluna N./ OUT. / 2018)

Figura 21 – *Butterfly*: Trabalhos sobre as metáforas

(Material Empírico nº 19/ Trabalho escolar da aluna A./ OUT./ 2018.

4.4 A volta ao Estágio Supervisionado I

Concomitante às experiências que estava vivendo na minha escola no Paranoá no segundo semestre de 2017, tive a oportunidade de participar das aulas do Estágio Supervisionado do curso de Letras- Inglês na UnB, junto com a turma da graduação. Passei um semestre acompanhando a disciplina. Depois de alguns encontros, vendo a formação

inicial acontecer no “chão da escola⁸²” e pensando na minha atuação na educação básica, o foco da pesquisa acabou mudando e resolvemos fazer uma pesquisa autoetnográfica.

Estive presente em cinco encontros com toda turma, já no primeiro dia de aula me chamou atenção a discussão de um texto explicando o que é Letramento, de Angela Kleiman (2005). Minha primeira impressão sobre a discussão foi de surpresa “como os estagiários são ‘politizados’. Falam sobre gênero, raça, sexualidade, classe, assuntos que eu não lembro de pensar a respeito desses assuntos na época do meu estágio” (caderneta da pesquisadora, 18/08/2017). Essa mudança advém por vivermos “em um mundo marcado pelo questionamento de dicotomias e valores tradicionais, bem como pelo surgimento de novos posicionamentos sociais, políticos e culturais” (TAGATA, 2017, p. 382) de uma forma ainda mais intensa do que em 2014, quando me formei.

Para mim, a atenção a esses temas hoje, possivelmente, se deva ao fato de “a construção da identidade do professor [ser] [...] uma história de relações com os outros, construída pelas interações face a face e por relações interpessoais” (SILVA, 2002, p. 79). Foi no convívio com meus alunos que senti a importância de falar dessas temáticas, percebi a inevitabilidade de “ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa, que é natural e verdadeiro” (SOUZA, 2011, p. 295). Desde que comecei a trabalhar, passei por situações difíceis em sala de aula, por ser mulher. Percebi e ainda percebo que os alunos se sentem mais à vontade para fazer bagunça com as professoras, consideradas, não raro como o “sexo frágil”, ou como incapazes de controlar situações de caos motivadas pela bagunça e desordem dos estudantes.

Houve duas ocasiões que senti na pele o peso do machismo. Na primeira delas, foi na primeira experiência na docência, quando os alunos não me deixaram falar uma palavra. Meses depois, me disseram que o objetivo naquele dia era me fazer chorar ou desistir de dar as aulas. Acharam que conseguiriam isso porque sou mulher e jovem. A segunda situação foi no ano de 2017, quando estávamos conversando sobre um assunto em sala, que não me recordo, e um dos estudantes interpretou minha fala como uma declaração feminista. Insultou-me, disse que deveria estar em casa lavando panelas e não trabalhando. Eu, por conhecer seu comportamento intempestivo, preferi não insistir na discussão. Percebi sua intenção de me desmoralizar perante aos colegas. Diante da situação, mantive o equilíbrio, encerrei o assunto,

⁸² A disciplina foi ministrada integralmente dentro de uma escola pública, que cedeu uma sala de aula para a turma de estágio. Nessa sala, havia reuniões para estudos sobre letramentos e também discussões sobre ensino-aprendizagem de línguas. Como estavam desde o início na escola, os estagiários circulavam durante o recreio e intervalos para conhecerem a dinâmica dos alunos e da comunidade escolar. Ali conheceram também as professoras e as acompanharam nos trabalhos, preparando e ministrando aulas.

utilizando do poder que possuo naquele espaço e retomei a aula. Foi no convívio escolar que detectei discursos machistas, racistas e homofóbicos e a necessidade de intervir. Por essa razão, é preciso enxergar a escola como um espaço de formação continuada, porque somente nela podemos entender quais situações necessitam de nossa intervenção e qual a melhor estratégia de realizá-la. Os saberes provenientes da escola são importantes para “não apenas preparar os professores intelectualmente a ensinar uma língua, mas também encorajá-los a interpretar a realidade e intervir nela”⁸³ (PESSOA, 2012, p. 4). É inegável, já tive receio de lidar com algumas temáticas em sala de aula por imaginar que poderiam gerar atrito. Porém, hoje percebo que existem inúmeras formas de se colocar em relação a um assunto e a intenção é fazê-los refletir. Embora existam alunos indispostos a ouvir ou refletir, ainda assim não podemos nos omitir de levar para sala de aula assuntos “espinhosos” e promover reflexão, esse é o papel da escola. Em suma, corroboro as palavras de Carbonieri (2016, p. 133) que afirma que “o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula ou fora dela”. Além disso, a autora afirma que essa “é uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir” (CARBONIERI, 2016, p. 133).

4.4.1 O estágio como uma forma de rever crenças e concepções

Ao participar do estágio e ouvir algumas falas, principalmente de estagiários que trabalhavam em cursos de idiomas, me senti incomodada. Entre as falas mais marcantes, relato a de uma estagiária, professora de um curso de idiomas, ao dar um exemplo de prática situada consoante à teoria de letramentos, afirmou “Eu não vou dar um livro de Shakespeare para um aluno da escola pública do interior do Nordeste”. Ao ser questionada sobre seu posicionamento, respondeu: “Você acha que um pai, analfabeto, vai pegar um livro para ler com a criança como acontece com as crianças de minha escola?” (caderneta da pesquisadora, 25/08/2017). No meu entendimento, para a estagiária o fato de os alunos viverem em uma realidade diferente do autor inglês traz consigo a dispensabilidade da leitura de tais cânones e por seus pais não saberem ler, os estudantes não teriam gosto pela literatura, ainda mais clássica universais. Essas palavras mexeram comigo, senti nelas um tom de menosprezo por alunos com menor acesso ao capital cultural, realidade comum entre meus alunos.

⁸³ Texto Original: “it should not only prepare teachers intellectually to teach a language but also encourage them to interpret reality and intervene in it”.

Nosso modo de ensinar letramentos traz um significado diferente para a maneira como o capital cultural e linguísticos são associados com discursos dominantes e poderosos, com a variedade linguística de prestígio e os letramentos considerados pertencentes às elites (JANKS, 2010). Adotar o ponto de vista da periferia não significa a necessidade de ignorar as tradições de pensamento e discurso do Centro (CANAGARAJAH, 1999). Para Janks (2010), possibilitar o acesso aos bens culturais é auxiliar o aprendiz a conquistar um direito, o direito de não ser excluído. A fala da estagiária me parece ancorada na “ideologia do pouquinho”, pois quando pensamos no ensino de língua inglesa disponibilizamos ao estudante da educação básica apenas alguns fragmentos da língua, uma vez que há um consenso da impossibilidade de aprender inglês na escola regular (SANTOS, L., 2005, p.162). Outro aspecto a destacar é que, no decorrer das aulas, alguns estagiários afirmaram ser a primeira vez que “pisavam” em uma escola pública, por essa razão é interessante torná-la um local onde exista a possibilidade de quebra de estereótipos. Durante o estágio, alguns estudantes da escola foram convidados a participar das discussões da turma de graduandos, para os futuros educadores terem a oportunidade de conhecê-los melhor. Nesses encontros, há um contato mais estreito entre futuros professores e estudantes.

4.5 Escrever é (meu) ato de resistência

Em um dos encontros com os estagiários, conversávamos sobre os desafios de ensinar inglês na escola regular e o uso da língua materna, quando um dos estagiários afirmou que “os alunos da escola não aprendem porque não têm motivação suficiente!” (caderneta da pesquisadora, 15/09/2017). Nessa fala, é colocada sobre os ombros dos estudantes a responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso, esquecendo que “mesmo os alunos mais entusiasmados podem se ‘atrasar’ já na primeira ou segunda aula ‘chata’, começam a resistir com bocejos e indisciplina” (SCHEYERL, 2009, p. 132). Alguns estudos (COELHO, 2005; PAIVA, 2005) comprovam que os estudantes têm o desejo e acreditam ser possível aprender inglês na escola regular. Porém, ao longo dos anos, por uma série de frustrações sofridas, muitos desistem, algumas das razões, que na minha experiência, são relevantes é o fato de:

[N]as escolas desconhecem a condição de ser jovem, negro, trabalhador, pai, mãe, e tantas outras marcas das identidades de nossos educandos. Esse desconhecimento pode ser evidenciado na estruturação dos currículos, na

escolha de materiais didáticos, nas imagens trabalhadas na aula, no funcionamento da escola, na seleção de temas e conteúdos etc. No caso do inglês, por exemplo, encontrei professores que trabalham sempre o famoso verbo *to be*, listas de palavras que precisam ser traduzidas e memorizadas, e outras práticas distantes da realidade socioculturais dos nossos educandos (JORGE, 2009, p. 165).

Ao ouvir a fala do estagiário tive vontade de interromper a discussão e falar das minhas várias experiências positivas com meus alunos ensinando inglês. Na verdade, o que falta não é motivação, mas conteúdos, temas e atividades conectados à vida dos estudantes. O que falta ao aluno é poder se enxergar nas práticas escolares, pois essas privilegiam saberes das classes dominantes, nas quais não estamos inseridos. Talvez um dia, se ele for professor, entenda. Eu mesma só consegui enxergar essas questões no exercício docente, ao ver a realidade me pressionando por mudanças. Perceber-me em uma rotina escolar, em que eu escolhia o que ensinar, sem estabelecer conexões com a vida dos alunos, não favorecia e algumas vezes foi fonte de conflitos. Por outro lado, os questionamentos sobre a utilidade e a relevância de conteúdos instauraram em mim vontade de mudar.

Apesar de refletir sobre esses aspectos durante a fala do estagiário, não me manifestei e essa foi minha postura durante todos os encontros do estágio, geralmente não dava minha opinião por mais que desejasse fazê-lo, não me sentia confortável para tal. Eu não consegui ter voz, no sentido literal da palavra, me sentia insegura. Fiquei com medo dos estagiários me interpelarem descrevendo situações para as quais eu não saberia me posicionar adequadamente, ou ainda, pensava: se meus argumentos não atendessem às expectativas deles poderiam debochar e me taxar como má professora.

Passei os cinco encontros praticamente calada, porém no último dia de aula, quando alguns alunos estavam questionando a professora formadora sobre a “quantidade de inglês” que deveriam falar nas aulas. Ela, então, se virou para mim e me questionou sobre quais eram os procedimentos adotados por mim em sala. Falei sobre a importância de investigar os contextos onde se vai atuar, conhecer os alunos e, caso não estejam acostumados com aulas só se falando em inglês, é preciso um período de transição para evitar a resistência dos estudantes. Reparei alguns estagiários insatisfeitos com minha resposta, talvez buscassem ouvir algo mais parecido com suas próprias experiências ou que descrevessem modelos prontos de aula, algo que eu não tinha.

Mas, ao adotar um olhar decolonial que priorizará uma ecologia de saberes, podemos também fazer o reconhecimento de nossas ignorâncias. O que sabemos diz respeito a muitas

coisas que não sabemos (SANTOS, 2007). Ainda assim, é difícil estar em uma situação em que nem todos possuem esse entendimento e o fato de reconhecer minhas ignorâncias pode ser considerado algo negativo. Como parte integrante da escola, ela é valorizada no contexto de formação quando os pesquisadores vão à escola e precisam coletar informações. Porém, em outras situações:

a academia, ainda que motivada por razões diametralmente opostas, acaba por contribuir para socializar os professores num discurso alienado e mistificado que pouco tem a ver com as realidades de seu cotidiano. Isso porque, assim com as pesquisas feitas *sobre* ou *para* professores, aquelas que fogem a uma análise do contexto como espaço próprio de (re)produção social, de legitimação de vozes, de possibilidades de ação mediadas por práticas culturais tendem a responsabilizar os próprios professores pelo insucesso da educação. Teorias que reduzem o desenvolvimento a capacidades individuais e pesquisas que reduzem o contexto a pano de fundo no qual a prática investigada acontece acabam por “culpar os marginalizados pela marginalidade” (LAVE, 1996, p. 149). Como resultado, o que se tem é uma ruptura sujeito e objeto, consciência e realidade, instrumento e resultado, mundo da teoria e mundo da vida (MATEUS, 2009, p. 312, grifos da autora).

Nesse contexto, a escola é para a universidade apenas um local onde se vai para coletar dados sem levar as devolutivas, é o local de onde se fala. São inúmeros os educadores nas escolas que colaboraram para pesquisas acadêmicas e não tiveram retorno sobre suas contribuições. Quantos professores receberam estagiários em sala e não tiveram acesso à leitura de seus relatórios? Por essas razões, as portas da escola não estão “tão abertas” para receber a universidade. De certo modo, estamos cansados de ouvir críticas de quem não compartilha com nossas vivências e se sentem aptos para dizer como devemos conduzir nossas práxis. Em 2018, estive presente no VII Congresso Latino-Americano De Formação De Professores De Línguas, realizado em Belém- Pará. Foi um evento ímpar, sem dúvidas, com divulgação de trabalhos científicos notáveis e palestras de pesquisadores renomados. Entretanto, me chamou a atenção o número irrisório de apresentações provenientes de professores da educação básica, a grande maioria dos trabalhos era de professores formadores de universidades. Isso me fez refletir: por que um evento direcionado à formação docente ter tão poucos representantes do ambiente onde o desenrolar da formação acontece?

Talvez porque, nós professores da educação básica, embora desejássemos falar, por diversas vezes, preferimos nos se calar. Da mesma forma que aconteceu comigo durante o estágio. O desejo de me expressar existia, mas por estar envolta em estruturas de poder bem marcadas, não conseguia. Desta maneira, a despeito de a identidade ser uma questão

aparentemente de foro pessoal, ela só ganha significado ao ser confrontada consigo própria ou com o outro, quando está no “seio da estrutura social” onde os poderes são distribuídos de maneira desigual (FINO; SOUZA, 2003, p. 233). Além disso, a lógica colonial está presente em nossas vidas e apesar de “o pensamento pós-colonial se pauta[r] pela necessidade de se dar mais voz àqueles que não têm/tinham suas vozes ouvidas ou amplificá-las” (ONO, 2017, p. 21), essa não é uma tarefa de fácil execução no meio social. Sendo assim, acredito, como professora da educação básica ensinando língua na escola regular, que escrever essa autoetnografia sobre minha formação/atuação é meu meio de resistir às formas hegemônicas. Os poderes hegemônicos excluíram, silenciaram, ignoraram e/ ou omitiram os saberes considerados subalternos por tantos séculos (GROSFOGUEL, 2008, p. 136). No entanto, anseio garantir espaço para um dia realmente fazer minha voz ser ouvida como saber a ser de fato considerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O CAMINHO QUE SÓ SE FAZ CAMINHANDO

*não podemos mover a teoria em ação a não ser que a encontremos nas formas excêntricas e errantes de nossa vida diária... as histórias dão carne e fôlego à teoria*⁸⁴.

Pratt (1995, p. 22)

Ao longo desse percurso, construí um texto com o objetivo de refletir sobre minha práxis docente e, desse modo, trazer alguma contribuição aos estudos sobre formação de professores para atuarem com ensino de inglês na escola pública regular. No primeiro capítulo, mencionei a necessidade de procurar uma metodologia que não fosse simplesmente:

um procedimento de inclusão de discursos numa episteme já constituída e delimitada por uma fronteira construída a partir de “nossos” próprios pressupostos. Tampouco se trata de falar sobre “os outros”, descrevendo-os; ou pelos “outros”, tutelando-os. Trata-se de falar com os outros a partir de nosso próprio – do meu próprio – e singular lugar de fala. Trata-se da interlocução com sujeito cuja autoridade sobre seus próprios saberes é a priori reconhecida. Trata-se da construção intersubjetiva de uma episteme compreendida como policêntrica, aberta e em constante construção (VERSIANI, 2005, p. 245).

Por essa razão, a autoetnografia me pareceu a escolha mais adequada, nela tenho a possibilidade de ter voz a partir do local da minha práxis; em outro olhar aspiro trazer à teoria estudada vida e interrogo como a minha relação com o inglês vem sendo construída desde o primeiro contato com a língua, ainda no ensino fundamental II. Durante a escrita surgiram inúmeros questionamentos, queria falar sobre tudo que acontecia na escola, investigar cada um dos eventos, entretanto, selecionei três perguntas de pesquisa: 1) *Como minha formação docente é construída nos espaços formativos de que participo?* 2) *De que maneira a teoria dos letramentos pode ser uma forma de decolonizar minha práxis no meu local de atuação?* 3) *Como a escolha metodológica pela autoetnografia pode promover uma ruptura com a episteme dominante?* Procurei repensar a minha formação inicial, questionando o imperialismo científico que coloca a universidade como a detentora de todo conhecimento válido. E, no decorrer da pesquisa busquei entender como as relações de poder e colonialistas

⁸⁴ Texto Original: “We cannot move theory into action unless we can find it in the eccentric and wandering ways of our daily life [...] Stories give theory flesh and breath”.

em que vivemos, seja na escola ou na universidade acabam nos constituindo. Assim, por estarmos envoltos em “uma matriz de poder colonial”⁸⁵ (MIGNOLO, 2014, p. 63) que “nos faz, nos molda, nos localiza, nos classifica ao mesmo tempo que daquele lugar (racial, nacional, de gênero, histórico, linguístico, etc.) entendemos sua estrutura, seu funcionamento, suas transformações, quem a conduz, como a conduz e como ele nos conduz”⁸⁶ (MIGNOLO, 2014, p. 63). Portanto, conhecer o funcionamento dessas estruturas de poder, como elas agem sobre mim e sobre os locais de minha formação é uma das maneiras de entender que “o ‘pensar decolonial’ não é um método a aplicar, mas uma maneira de estar em e pensar o mundo”⁸⁷ (MIGNOLO, 2014, p. 62). Dessa forma, meu agir no campo da educação é impulsionado por uma possibilidade de valorizar o ensino de inglês na escola pública. Questionar os discursos e crenças tão arraigados vislumbrando a possibilidade de escrever novas histórias.

Histórias que só podem ser escritas quando nós, professores, nos envolvemos e nos permitimos ouvir a voz dos estudantes. Aliás, uma maneira concreta que encontrei para contribuir com a melhoria das aulas, ante as demandas exigidas, foi a produção de material pedagógico relacionado às exigências do local onde atuo. Pois, não há método ou métodos que possam capturar as complexidades existentes numa determinada escola, apenas quem conhece a realidade pode intervir nela.

Ao concluir essa escrita autoetnográfica, compartilho um último acontecimento. No último dia 25 de outubro, durante o intervalo resolvi ficar em sala, ao invés de me dirigir à sala dos professores como faço habitualmente. Naquela semana estávamos assistindo trechos do filme *O mordomo da Casa Branca* que retrata a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis no país. Enquanto a maioria dos estudantes foi lanchar, duas alunas se aproximaram para conversar comigo e me perguntaram se conhecia mais filmes sobre esta temática e poderia indicar a elas. Ao longo de nossa conversa, emergiu a questão do racismo no Brasil comparando aos EUA. E, para minha surpresa, ao término do intervalo, uma das alunas, Sara, que se autodeclara negra, relatou algo me tocou muito. Comentou uma das aulas anteriores em que vimos algumas canções de Tupac, quando falei sobre a diferença do significado das palavras, negro, *nigga* e *black* que aparecem nos raps. Naquela aula, contei

⁸⁵ Texto Original “matriz colonial de poder”:

⁸⁶ Texto Original: “nos hace, nos forma, nos ubica, nos clasifica a la vez que desde ese lugar (racial, nacional, genérico-sexual, histórico, lingüístico, etc.) comprendemos su estructura, su funcionamiento, sus transformaciones, quien la maneja, como la maneja y como nos maneja”.

⁸⁷ Texto Original: “el ‘pensar decolonial’ no es un método a aplicar sino una manera de estar en y pensar el mundo”.

que nos EUA, a palavra negro ou *nigga* é utilizada com uma conotação negativa e mencionei a explicação dada por Malcolm X em um vídeo⁸⁸. No audiovisual, o ativista afirma que o termo, em seu país, está associado a longa história de escravidão, segregação e discriminação a qual os “Afro-Americanos” foram submetidos desde “seu sequestro da África” e chegada na América, esses foram vistos como “cidadãos de segunda classe” durante muito tempo (MALCOLM-X, 1964). Sara me relatou ter pesquisado a etimologia e carga semântica das mesmas palavras em português, com o intuito de compreender melhor seus significados e origens. A aluna me disse que, depois de suas pesquisas, se autodeclararia não mais como negra, mas como preta por se identificar com a opinião de Malcolm X. A partir dessas evidências, percebe-se a influência que a aprendizagem em sala de aula pode exercer sobre a maneira como os alunos se veem e se sentem neste mundo, abrindo-lhes processos de reflexão em direção as possibilidades de mudança.

Ao ouvir esse relato, compreendi que o meu papel como professora é trazer para sala de aula temáticas capazes de proporcionar aos estudantes questionamentos sobre as relações do “sistema mundo colonial/moderno” (GROSGOUEL, 2009, p. 387) em que vivemos. Podemos depreender que “o letramento crítico [na escola] só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso” (CARBONIERI, 2016, p. 133). Assim, proporcionar aos estudantes a possibilidade de redimensionarem suas histórias é uma forma de termos uma educação libertadora. As palavras de Freire (1996, p. 47, grifos do autor) retratam com propriedade essa função da educação: “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”. A fala de Sara se constitui um desfecho muito feliz à minha pesquisa.

Por último, quero dar um desfecho a minha autoetnografia, mas chego à conclusão de que na verdade isso não existe, porque assim como eu continuarei na minha luta cotidiana para atribuir sentido a minha práxis, esse trabalho também vai reverberar em outros locais e, por consequência, deparar-se com incontáveis interpretações. Além disso, nessa pesquisa existem inúmeras limitações, aliás como diz Pratt (1995, p. 22) na epígrafe desta seção “não podemos mover a teoria em ação a não ser que a encontremos nas formas excêntricas e errantes de nossa vida diária”. Enfim, essas formas e suas imperfeições fazem pulsar o desejo por continuar, dar o próximo passo e seguir avançando.

⁸⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ffqVJWP5OeU_ Acesso em: 01 nov. 2018.

Figura 22 – Feira Cultural e Científica 2017



Apresentação da feira cultural sobre o livro *O cortiço* de Aluísio de Azevedo dos alunos do 2º ano do ensino médio quando, em conjunto, com minha colega da disciplina de português orientei o trabalho da turma. (Material Empírico nº 20 Fotografia/ JUL./ 2017).

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016.
- ADICHIE, Chimamanda N. The danger of a single story. Palestra proferida no TEDGlobal. *Youtube*, jul. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 06 jul. 2018.
- ARAGÃO, R.C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista de Linguística Aplicada*, v.8, n.2, p. 295- 320, 2008.
- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.) *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas- SP: Pontes, 2011.
- ARANDA, M. D. C. L. T. Ementa da Disciplina Tópicos Especiais em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas: Tecnologias Digitais e Ensino e Aprendizagem de Línguas, UnB, Brasília. 2017.
- ALLEN-COLLISON, J. Autoethnography as the Engagement of Self/Other, Self/Culture, Self/Politics, and Selves/Futures. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 324 – 346.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. N. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e Adaptação à Universidade: Apresentação de um Questionário de Vivência Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, v. 14, p. 189-208, 2000.
- ANDERSON, L.; GLASS-COFFIN, B. I Learn by Going: Autoethnographic Modes of Inquiry. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 61- 91.
- ANTONIOU, M. My Cypriot cookbook: Re-imagining my ethnicity. *Auto/Biography Journal*, n. 2, v. 12, p. 126-146, 2004.
- APLICAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aplicar/>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011.
- BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, Crenças e Experiências de aprender Inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, C. D. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-158.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BASU, A.; DUTTA, M. J.; Negotiating Our Postcolonial Selves from the Ground to the Ivory Tower. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 162- 181.

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

BOCHNER, A.P. Putting Meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 54- 60.

BOCHNER A.; ELLIS, C.; Communication as Autoethnography. In: SHEPHERD, G. J.; ST JOHN, J.; STRIPHAS T.; *Communication As Perspectives on Theory* (Org.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: A construção de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife, v. 17, n. 2, p. 97-133, 2005.

BOHN, H. I. O Método “Soberano” para o Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 169-178.

BORELLI, J. D. V. P.; *O Estágio e o Desafio Decolonial: (Des)Construindo Sentidos Sobre a Formação De Professores/as de Inglês*. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, S. R. P. *Avaliação de proficiência oral no Curso de Letras: a visão de professores e alunos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRANTS, G. W. Estudo da relação poder/submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. *Revista Eletrônica de Divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2004.

BRIGOLLA, F. C.; FERREIRA, A. J. A Representação de Gênero em Livros Didáticos de Língua Inglesa. *Revista UNIABEU*, v. 6, p. 01-19, 2013.

BRENNEISEN, E.; TARINI, A. M. F. Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v.11, n.1, p.81-99, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/127/96>. Acesso em: 20 out. 2018.

CAETANO, E. A. *Letramentos e o Uso da Língua Alvo no Ensino de Língua Inglesa: Um Olhar Decolonial*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 121-142.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP, 1999.

CARAZZAI, M. R. P.; GIL, G. Crenças de professores de inglês: LE sobre a gramática e o ensino de gramática. *Intercâmbio*, v. 14, 2005.

CARLESS, D.; DOUGLAS, K. A History of Autoethnographic Inquiry. In: JONES, S.; ADAMS, T E; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 92-116.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

CHANG, H. Individual and Collaborative Autoethnography as Method: A Social Scientist's Perspective. In: JONES, S.; ADAMS, T E; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 117- 134.

CHIZZOTTI, A. *A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

COLYAR, J. E. Reflections on Writing and Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T E; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 425- 447.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, Cuiabá, v. 5, n. 5, p. 1-26, 2002.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em Tempos de Globalização: Para Além de Bem e Mal. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: Assis-Peterson, A. A. (org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUSTER, D. Autoethnography as a transformative research method. *The Qualitative Report*, v. 19, n. 37, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/custer21.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

DE COSTA, P. I.; NORTON, B. Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, v. 101, p. 3-14, 2017. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12368/abstract>. Acesso em: 20 out. 2018.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The landscape of qualitative research*. 3th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio (org.) *Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 305-325.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DUBET, F. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet” – [Entrevista concedida a] Angelina Peralva e Marília Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, ANPED, p. 222-232, 1997.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016

DUNCAN, M. Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 3, n. 4, Artigo 3, 2004. Disponível em: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_4/pdf/duncan.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

ELLIS, C. *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. EUA: Altamira Press, 2004.

ELLIS, C. *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2009.

- ELLIS, C. Carrying the Torch for Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 8-12.
- ERIKSSON, T. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. *Art Monitor*, v. 8, p. 91-100, 2010.
- FARRELL, T.S.C. *Succeeding with English language learners: a guide for beginning teachers*. EUA: Corwin Press, 2006.
- FEATHERSTONE, H. Learning from the first years of classroom teaching: the journey in, the journey out. *Teachers College Record*, v. 95, p. 1- 19, 1993.
- FIGUEIREDO, C. J. O falante nativo de inglês *versus* o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.
- FINO, C. N.; SOUSA, J. M. Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*. Braga, v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003.
- FLORES, M. A. Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 1, n. 2, p. 189- 212, 2003.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROSFUGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos, multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, n. 1, p. 115-147, 2008.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, LDA, 2009. p. 383-418.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-46 e p. 77-89.

HAYLER, M. *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. University of Brighton: Sense Publishers, 2011.

HOOKS, B. Theory as Liberatory Practice. *Yale Journal of Law & Feminism*, v. 4, n. 1, p. 1-12, 1991.

IRALA, V. B. Construção de Identidade e Discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola. *Coleção Explorando o Ensino: Espanhol*, v. 16, p. 175-190, 2010.

Disponível em:

http://www.espanhol.seed.pr.gov.br/arquivos/File/mec_exp_ensino/cap_nove.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

JANKS, H. *Literacy and Power*. New York: Routledge, 2010.

JONES, S. H. Autoethnography: Making the personal political. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S (org.). *Handbook of Qualitative Research*. 3th. ed. London: Sage, 2005. p. 763-791.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, v. 6, p. 427- 442, 2010.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?* Campinas, SP: Unicamp, IEL, 2005. (Série Linguagem e Letramento em Foco)

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. New York, Routledge, 2012.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 8-20.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J.; Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Lima, D. C. de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LOPES, A.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.

LUCENA, M.I. P.; NASCIMENTO, A. M. Práticas (Trans)Comunicativas Contemporâneas: Uma Discussão Sobre Dois Conceitos Fundamentais. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 40, p. 46-57, jan./jun. 2016.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MAALOUF, A. *In the name of Identity: Violence and the need to belong*. London: Penguin Books, 2006. p. 6-36.

MACANDREW, R.; MARTÍNEZ, R. *Taboos and Issues*. EUA: Language Teaching Publications Series, 1998.

MADISON, D. S. *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance*. 2nd. ed. Los Angeles: Sage. 2012.

MALDONADO-TORRES, N. Frantz Fanon and C.L.R. James on intellectualism and enlightened rationality. *Caribbean Studies*, v. 33, n. 2, p. 149-194, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARECO, R. T. M.; SILVA, J. O. Identidade do Professor de Inglês: Formações Discursivas de Empregadores. In: GIMENEZ, T.; REIS, S.; VEEN, K.V. (org.). *Identidades de Professores de Línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p. 187- 210.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças Sobre Si, Crenças Sobre Erros: Identidades em Jogo na Sala de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). *Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011. p. 227- 261.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.) *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. p. 89-113.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATTOS, A. M. de A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MEDGYES, P. Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 340-349, 1992.

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

MICCOLI, L. S. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA C. D. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

- MIGNOLO, W. D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender: Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IICE*, n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].
- MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.
- MOITA LOPES, L. P. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- MUNCEY, T. *Creating auto ethnographies*. London: Sage, 2010.
- MUNCEY, T. Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 4, 2005. Disponível em: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/html/muncey.htm Acesso: 23 nov. 2018.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review: Spring*, 2006, p. 60-92.
- NORTON, B. Claiming the Right to Speak in Classroom and Communities. In: NORTON, B. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- NÓVOA, A. *Desafios do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.Org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educacion*, Madrid, n. 350, p. 203-218, Sept./dic. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 5 maio 2018.
- NÓVOA, A. Nota de abertura. In: BARBOSA et al. (org.) *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 11-16.
- OLIVEIRA, A. P. Abordagens Alternativas no Ensino de Inglês. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 141- 149.
- OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-31.

- ONO, F. T. P. *A Formação do Formador de Professores: Uma Pesquisa Autoetnográfica na Área de Língua Inglesa*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PACHECO, J. A. Formação não rima com solidão. *Revista Educação e Cidadania*, Porto Alegre, ano 11, n. 11, p. 99-109, 2009.
- PAIVA, V. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005. p. 135-153.
- PALMER, P. J. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- PASSINI, M. T. Que língua é essa? um olhar discursivo para a noção de interlíngua. *Revista Linguasagem*, São Carlos, v. 29, n. 1, p. 182-194, jul./dez. 2018.
- PATHAK, A. Musings on Postcolonial Autoethnography: Telling the Tale of/through My Life. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 678- 693.
- PELIAS, R. J. Writing Autoethnography - The Personal, Poetic, and Performative as Compositional Strategies. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 448-470.
- PENNYCOOK, A. *Language and mobility. Unexpected Places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PESSOA, R. R.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Concepções de língua, sujeito e ensino: influências no encontro com a escola. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA, 7., 2018, Belém-PA. *Resumo de trabalho*. Disponível em: <http://vii.clafpl.com.br/programacao/comunicacoes-coordenadas/> [no prelo]
- PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. Q. (org.) *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012. p. 57-80.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poésis* v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006.
- PIRES ANDRADE, M. A branquitude e a colonialidade na prática docente na educação básica (2000-2015). *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, n. Ed. Especial, p. 238-264, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/432>. Acesso em: 14 jul. 2018.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PLUMMER, K. Critical humanism and Queer theory: living with the tensions postscript 2011 to living with the contradictions. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 407-441.

PRATT, M. B. *S/He*. Ithaca, NY: Firebrand Books, 1995.

QUICK-FIX. *In: BD, Business Dictionary*, 2018. Disponível em: <http://www.businessdictionary.com/definition/quick-fix.html>. Acesso em: 02 nov. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

REE, C; TUCK, E. A Glossary of Haunting. *In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 726- 754.

REINELT, J. Notes for a radical democratic theatre: Productive crisis and the challenge of indeterminacy. *In: COLLERAN J.; SPENCER J. S. (ed.). Staging resistance: Essays on political theatre*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1998. p. 283-300

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, B. S. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES M. P. Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. *In: SANTOS, B. S. (ed.). Another knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies*. Londres: Verso, 2007. p. ix-x-lxii.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?* 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens da UFMT. Universidade do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. *In: LIMA, D. C. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

SILVA, M. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. *In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. (org.). As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo, SP: Loyola, 2002, p. 79-90.

SILVA, M. C. *Sala de aula interativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, R. B. *Interpretações: Autobiografia de uma Pesquisa Sobre Letramento Literário em Língua Inglesa*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVESTRE, V. P. V.; *Práticas Problematizadoras e De(s)Coloniais na Formação de Professores/as de Línguas: Teorizações Construídas em Uma Experiência com o PIBID*. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

STEIN, A. Aspectos da identidade do professor de línguas estrangeiras nos PCN. *Revista Eletrônica Pro-Docência/uel*, v.1, n. 3, jan./jul. 2013.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

TONIN, J. P. Material Empírico: Relatório final do estágio supervisionado em inglês. Brasília/DF, 2014. [não publicado].

TOOM, A.; PYHÄLTÖ, K.; RUST, O' C. F. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 21, n. 6, p. 615-623, 2015.

TOYOSAKI, S; PENSONEAU-COMVAY, S. L. Autoethnography as a Praxis of Social Justice - Three Ontological Contexts. In: JONES, S.; ADAMS, T E; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 633 – 654.

TOWNSEND, T.; BATES, R. The future of teacher education: challenges and opportunities. In: TOWNSEND, T.; BATES, R. (org.). *Handbook of teacher education: globalization, standards and professionalism in times of change*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 727-734.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VERSIANI, D. G. C. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

WALL, S. An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 5, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEULLI, E.; GALVÃO, J. A. M. Expectativas, pesares e desafios na formação docente. In: BARBOSA et al. (org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 377-390.

ZEULLI, E.; SILVA, C.C. O professor reflexivo no processo de ensino aprendizagem de Língua Estrangeira. *Revista Triângulo*, n. 1, v. 3, jan-jul, 2010. p. 47-55.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Ideias Decoloniais Sobre Minha Práxis: Autoetnografia De Uma Professora De Inglês**”, sob a responsabilidade da mestranda Josiane Prescendo Tonin, sob a orientação da professora Mariana R. Mastrella-de-Andrade, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Nessa pesquisa discutiremos questões relativas à identidade profissional, formação continuada, estágio supervisionado e letramento crítico. O estudo trabalhará especificamente com a discussão, por meio de uma autoetnografia, da maneira como o acompanhamento da disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês em uma escola pública se constitui para o processo de formação continuada para a professora-pesquisadora.

Pesquisas como essa se fazem relevantes pelos seguintes motivos. Primeiramente, esse viés metodológico permite ao pesquisador ser sujeito/objeto de sua pesquisa, proporcionando a ele trazer à tona sua história de vida para caracterizar quais serão os objetivos de seu estudo (ONO, 2017). Em segundo lugar, permite perceber como a identidade profissional está sendo construída ao longo da trajetória dentro de sala de aula e como isso se relaciona com a maneira escolhida de ensinar língua. Ainda segundo Canagarajah (1999), ensinar língua não pode ser considerado algo completamente inocente, uma vez que levanta a possibilidade de uma dominação ideológica e conflitos sociais. O professor necessita ter um olhar mais atento aos acontecimentos no ambiente escolar, aprender a interrogar o currículo oculto de sua disciplina, proporcionando aos alunos múltiplas interpretações sobre os conteúdos ensinados. Janks (2010) afirma que o trabalho dos educadores é modificar pessoas, trabalho esse que não deve ser feito sem ter um imenso respeito pela “outridade” do nosso aluno. Por último, a pesquisa visa proporcionar a discussão do papel da formação continuada de um professor de línguas.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Uma vez finalizada a redação da dissertação, ela será disponibilizada aos/as participantes em tempo hábil para análise antes da defesa, para eventuais considerações. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: (61)98206-1583 ou pelo e-mail: josiprescendo@gmail.com

Brasília, _____ de _____ de 2017.

Eu, _____, CPF: _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. Sugiro que meu pseudônimo para referência durante a pesquisa seja:
