

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

KARINA ANTONIA FADINI

**AUTOETNOGRAFIA E PROCESSOS DE SUBJETIFICAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: (TRANS)FORMAÇÕES DE UMA  
PROFESSORA DE INGLÊS**

VITÓRIA  
2020

KARINA ANTONIA FADINI

**AUTOETNOGRAFIA E PROCESSOS DE SUBJETIFICAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: (TRANS)FORMAÇÕES DE UMA  
PROFESSORA DE INGLÊS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo para exame final, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada. Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz.

VITÓRIA  
2020

**Karina Antonia Fadini**

**“AUTOETNOGRAFIA E PROCESSOS DE SUBJETIFICAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: (TRANS)FORMAÇÕES DE  
UMA PROFESSORA DE INGLÊS”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020.

Comissão Examinadora:



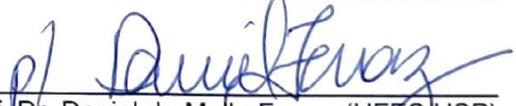
**Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES/USP)**  
Orientador e Presidente da Comissão



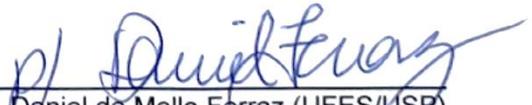
**Profª Drª Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)**  
Examinadora interna



**Profª Drª Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (UFES)**  
Examinadora interna



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES/USP)  
por **Profª Drª Walkyria Monte Mór (USP)**  
Examinadora externa



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES/USP)  
por **Prof. Dr. Fabricio Tetsuya Parra Ono (UFMS)**  
Examinador externo

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

F145a FADINI, KARINA ANTONIA, 1985-  
Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística : (trans)formações de uma professora de inglês / KARINA ANTONIA FADINI. - 2020.  
265 f. : il.

Orientador: Daniel de Mello Ferraz.

Coorientadora: Diana Brydon.

Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. AUTOETNOGRAFIA. 2. (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE. 3. SUBJETIFICAÇÃO. 4. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA. I. Ferraz, Daniel de Mello. II. Brydon, Diana. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 80

---

Dedico esta pesquisa a todos que participaram e ainda participam ativa ou passivamente de minhas (trans)formações docente, acadêmica e pessoal; dedico também, em especial, ao meu marido e companheiro de jornada Wesley, tão empenhado em se aventurar comigo em meio a todos os meus papéis sociais, adicionando força e confiança ao meu caminhar.

## AGRADECIMENTOS

Chegar neste momento e resumir em poucas linhas todo sentimento de gratidão que guardo em meu peito por esses quase quatro anos de doutoramento me parece insuficiente, mas farei o possível para saciá-lo, conforme o protocolo e o que me fala o coração. Preciso agradecer primeiramente pela realização de meu maior projeto, intitulado "Vida", ao qual fui inserida, a meu olhar cristão, por um criador maior, um Deus, que está sempre comigo, dando-me perseverança, saúde e capacidade mental para que eu (re)aprenda a cada dia, e a cada passo e respirar que dei para chegar até aqui. Da mesma forma, sou muito grata pelas oportunidades de estar junto de pessoas primordiais para que a caminhada não fosse tão solitária, que meus inícios tivessem chegadas, e que as jornadas fossem muito mais prazerosas.

Sigo, então, agradecendo a essas pessoas essenciais de minha vida, por terem de alguma forma me tocado e impulsionado em busca de aprimoramento profissional por meio da pesquisa. À minha família, pai e mãe, irmãos, sogros, cunhados e sobrinhos, por terem acreditado na minha capacidade e me apoiado nas decisões que tomei relativas aos meus estudos e profissão. Por se disporem de minha ausência enquanto eu me isolava para realizar minhas pesquisas, e por cuidarem de mim durante esse processo, de perto ou de longe. Ao amor da minha vida, meu marido, minha nova família iniciada em meio ao processo de tessitura desta tese, por ser meu *parceirão*, meu alívio e riso fácil nos momentos de pressão, por ser compreensão nos momentos de loucura, por se afastar quando foi preciso, e por sempre (se) voltar para mim no fim de cada dia.

Aos prezados professores do PPGEL (do doutorado e do mestrado), de minha especialização em ensino de Língua Inglesa, e de minha faculdade em Letras (Português/Inglês), além de tantos outros que contribuíram, de alguma forma, para minhas (trans)formações como pessoa, pesquisadora e professora até aqui, não só por terem preenchido espaços em meu currículo *Lattes*, mas por terem me dado a mão, por me apontarem a direção e, principalmente, por me fazerem ver que os mapas e instrumentos de que eu mais preciso podem ser encontrados dentro de minha própria mente e coração. Exclusivamente, agradeço ao meu querido e dedicado orientador prof. Dr. Daniel Ferraz, por me apontar tantos erros até chegar ao acerto final, por ter me "adotado" e ter continuado comigo, por ter sido meu professor, educador, amigo e ter exercido tantos outros papéis numa mesma função durante tanto tempo, e ter marcado minha vida de tantas maneiras. Aproveito para deixar, ainda, um agradecimento amoroso à banca de examinação, aos professores, doutores e queridos Walkyria Monte Mór, Fabrício Tetsuya Parra Ono, e Cláudia Jotto Kawachi-

Furlan, por terem se colocado à disposição para me apontar novos horizontes e, assim, contribuir tanto e de tantas formas para o desenvolvimento desta pesquisa. Entre esses queridos da banca, agradeço mais uma vez e em especial, à minha orientadora de mestrado, prof<sup>a</sup>. Dra. Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi, que foi a primeira a se dedicar e trabalhar neste diamante bruto que vos escreve, e que, assim como meu atual orientador, tornaram-se grandes modelos para mim no que tange às “(trans)formações” de uma pesquisadora.

Aos novos e velhos amigos, da infância, da juventude, da vida... e aos colegas acadêmicos (também grandes amigos) por serem consolo e força nos momentos de tensão, por confiarem em minha capacidade para andarmos juntos em caminhos tortuosos e nos vitoriosos também e, principalmente, por se demonstrarem companheiros para quaisquer jornadas. Felizmente, são muitos os anjos que me cercam, e não gostaria de ser injusta e deixar de citar amigo(a) algum(a). Assim, peço perdão pela minha limitação neste momento, mas como forma de remediar isso, gostaria de representar todos em uma única pessoa, porém de valor inestimável: a amiga Rossana Furtado (*in memoriam*), grande exemplo de força, fé, dedicação e companheirismo que a pós-graduação me presenteou. Entre encontros e desencontros, agradeço, ainda, e especialmente, aos *personagens* desta pesquisa que me doaram seu tempo e atenção no dia-a-dia, e, mesmo quando sem saber, contribuíram tanto para a construção e uso de dados e memórias que aqui exponho.

Agradeço também, e mais uma vez, ao Instituto Federal, aos colegas de profissão e aos meus amados (ex)alunos, por serem minha principal motivação para constante (trans)formação profissional, e por me liberaram temporariamente da prática e diversão da sala de aula para ir em busca de reflexões aos meus questionamentos através da pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à CAPES<sup>1</sup> por ter me possibilitado o privilégio de viver uma fase de minha pesquisa na University of Manitoba (em Winnipeg, Canadá), por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, e ter encontrado lá pessoas como prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Brydon e prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yi Li, que também encheram meus caminhos de flores com perfumes e cores até então por mim desconhecidos, mesmo em meio a tanta neve branca.

A todos vocês, deixo um forte abraço com cheiro de gratidão e sabor de MUITÍSSIMO OBRIGADA!

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, com a concessão de bolsa para minha participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES - edital 47/2017).

*Um caminho se faz caminhando por ele!*

**Zhuangzi**

*A história sempre foi uma teia de circunstâncias nas quais nascemos,  
uma teia de relações que envolvem uma multiplicidade de "eus" e  
condições. A condição histórica é de multiplicidade, complexidade  
e imprevisibilidade.*

**Williams, R.**

## RESUMO

Para alcançar e transcender fronteiras e concepções pré-estabelecidas em relação à linguagem e à formação de professores, tornou-se comum em nossa sociedade líquida (BAUMAN, 2001) buscar novas formas de ver o mundo. E essas formas pós-modernas de ver e ser, ajudadas pela Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001) e suas perspectivas decoloniais, também se refletem em projetos de pesquisa e suas contribuições metodológicas. Por essa razão, vemos na *Autoetnografia* (ELLIS, 2004) uma alternativa metodológica para a pesquisa sobre formação continuada de professores de línguas adicionais, como um processo significativo e profundo de análise e reflexão teórica sobre nossas práticas educacionais. Este estudo autoetnográfico é baseado no próprio *locus* de enunciação da pesquisadora, sob suas próprias percepções de mundo, as quais, por meio de textos, imagens, epifanias e narrativas, com os quais (re)constrói sua subjetividade de forma transpessoal; dentro de um relacionamento que pode ser estabelecido entre a memória pessoal e coletiva, e de formas historicizadas e contextualizadas. Assim, o objetivo deste estudo é demonstrar na prática quão propícia esta metodologia pode ser para uma professora-pesquisadora de línguas. Com isso, tenho visado à expansão de processos metodológicos, éticos e interpessoais, bem como à promoção de novas formas de criação e construção de conhecimento no campo educacional e da pesquisa. De natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1982), o levantamento de dados conta com questionários escritos abertos e rodas de conversa, diário de campo e gravações em áudio, contendo opiniões e narrativas da autora e dos participantes-personagens, quais sejam: (ex-)alunos, (ex-)colegas de profissão e estudos, (ex-)professores formadores, e professores em formação; isto é, indivíduos com visões diversas, mas que compartilham algumas mesmas histórias vividas pela autora ao longo de sua formação e prática como professora de línguas. Esses dados são entrelaçadas em análises “etno”, e utilizados como pano de fundo para gerar novos dados e tratar assuntos específicos e diversos, objetos de aprofundamento teórico, ao mesmo tempo em que processos de subjetificação e (auto)(trans)formações vão ocorrendo com a professora-pesquisadora-autora desta tese durante sua escrita.

**Palavras – chave:** Autoetnografia; Educação Linguística; (Trans)formações de Professores; Subjetificação.

## ABSTRACT

In order to tackle and transcend frontiers and pre-established conceptions in relation to language and teacher education, it has been common in our liquid society (BAUMAN, 2001) to reach for new ways of seeing the world. These new postmodern ways of seeing it and being, assisted by Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2001) and their decolonial perspectives, are also reflected in research projects and their methodological contributions. For this reason, we see in Autoethnography (ELLIS, 2004) a methodological option in research for additional language teachers' continued education as a meaningful and more profound process of analysis and theoretical reflection over their practices. The present autoethnographic study is based on the researcher's own *loci* of enunciation, under her own perceptions of the world, forming a narrative that builds subjectivity in a transpersonal way; within a relationship that can be established between personal and collective memories, and in historicized and contextualized ways. Thus, the purpose here is to show by means of practice how positively conducive this methodology can be for a language teacher-researcher. This type of research also aims at expanding methodological, ethical and interpersonal processes, as well as fostering new ways of creating and building knowledge within the educational field. It has qualitative nature (BOGDAN; BIKLEN, 1982), and data generation takes place through open written questionnaires and conversation groups, field notes and audio recordings, containing author and participants' opinions and narratives. The participants-characters include (former) students, (former) colleagues in profession and studies, and former professors, that is, individuals with diverse views but who shared some same stories lived by the autoethnographer throughout her education and practices as a language teacher. These data are intertwined with "ethno" analyzes, and used as a background to generate new data and deal with specific and diverse subjects, objects of theoretical deepening, at the same time that processes of subjectification and (self) (trans)formations are occurring with the teacher-researcher-author of this dissertation during its writing process.

**Keywords:** Autoethnography; Language Education; Teacher Education; Subjectification.

## RESUMEN

Para alcanzar y trascender fronteras y concepciones preestablecidas en relación con el idioma y la formación docente, buscar nuevas formas de ver el mundo se ha convertido en algo común en nuestra sociedad líquida (BAUMAN, 2001). Y estas nuevas formas posmodernas de ver y ser, asistidas por la Lingüística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001) y sus perspectivas decoloniales, también se reflejan en los proyectos de investigación y sus contribuciones metodológicas. Por este motivo, vemos en la Autoetnografía (ELLIS, 2004) una alternativa metodológica en la investigación para la formación continuada de profesores de idiomas adicionales, como un proceso significativo y más profundo de análisis y reflexión teórica sobre sus prácticas. El estudio autoetnográfico se basa en los propios *loci* de enunciación del investigador, bajo sus propias percepciones del mundo, formando una narrativa que construye la subjetividad de una manera transpersonal; dentro de una relación que puede establecerse entre la memoria personal y colectiva, y de manera historizada y contextualizada. Por lo tanto, el propósito aquí es mostrar el la práctica lo positiva que puede ser esta metodología para un profesor-investigador de idiomas. Este tipo de investigación también apunta a expandir los procesos metodológicos, éticos e interpersonales, así como a fomentar nuevas formas de crear y construir conocimiento dentro del campo educativo. De naturaleza cualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1982), la generación de datos se realiza a través de cuestionarios escritos y grupos de conversación abiertos, con notas de campo y grabaciones de audio, que contienen opiniones y narraciones de los participantes-personajes (estudiantes, antiguos alumnos, colegas en la profesión y estudios, profesores en formación y formadores), individuos con visiones diversas pero que comparten historias vividas por la autoetnografía a lo largo de su educación y prácticas como profesora de idiomas. Estos datos se entrelazan con los análisis "etno" y se utilizan como antecedentes para generar nuevos datos y tratar temas específicos y diversos, objetos de profundización teórica, al mismo tiempo que los procesos de subjetivación y (auto)(trans)formaciones tienen lugar con la maestra-investigadora-autora de esta tesis durante su escritura.

**Palabras clave:** Autoetnografía; Educación lingüística; (Trans)Formación del profesorado; Subjetivación.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - <i>Feedback</i> das aulas.....	17
FIGURA 2 - Recados de ex-alunos .....	18
FIGURA 3 - “Efeito Pó Royal®” .....	19
FIGURA 4 - Meu diário de pesquisadora.....	22
FIGURA 5 - Suposta neutralidade na ciência.....	26
FIGURA 6 - Três macacos sábios .....	27
FIGURA 7 - Meme sobre <i>metodologização</i> .....	29
FIGURA 8 - “A Roda de Bicicleta” ou “À Sombra da Arte de Obra” .....	35
FIGURA 9 - Receita de bolo: um exercício autoetnográfico .....	53
FIGURA 10 - Representação visual de minha pesquisa .....	58
FIGURA 11 - Vida ativa, novo eu? .....	67
FIGURA 12 – Depoimento de uma professora apaixonada .....	71
FIGURA 13 – Lembrança de um(a) aluno(a).....	85
FIGURA 14 - Galinha perdida .....	107
FIGURA 15 - O Inglês em minha vida .....	109
FIGURA 16 - Mapa (real) dos caminhos realizados .....	110
FIGURA 17 - O percurso acadêmico: postagem do <i>Instagram</i> .....	118
FIGURA 18 – Meu caderno de Inglês de 1999.....	125
FIGURA 19 – Gratidão deles, gratidão minha .....	140
FIGURA 20 – A humanização da professora .....	141
FIGURA 21 – <i>WordCloud</i> – materiais didáticos .....	158
FIGURA 22 – Meu histórico acadêmico de Letras .....	163
FIGURA 23 – A Pedagogia de Freire .....	166
FIGURA 24 – O(s) caminho(s) e o(s) destino(s) .....	187

## LISTA DE SIGLAS

AE	Autoetnografia
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EFL	English as a Foreign Language
ESP	<i>English for Specific Purposes</i> (Inglês para Propósitos Específicos)
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
IC	Iniciação Científica
IF	Instituto Federal
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LC	Letramento Crítico
LE	Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN/LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PNL	Programação Neuro-Linguística
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SLA	<i>Second Language Acquisition</i> (Aquisição de Segunda Língua)
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TESL	<i>Teaching English as a Second Language</i> (Ensino de Inglês como Segunda Língua)
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: (WHAT) TO BE OR NOT TO BE...(?)</b> .....	<b>15</b>
<b>1 FALANDO EM METODOLOGIA... “PRONCOVÔ?”</b> .....	<b>26</b>
1.1 Autoetnografia: mapa da metodologia (mas esse mapa não é o território!) .....	35
1.2 O nosso “percurso” metodológico .....	53
<b>2 O QUE ME LEVA A SER EU: CONCEITOS IMPORTANTES</b> .....	<b>67</b>
2.1 Identidade, Identificação e Constituição/Formação Identitária .....	72
2.2 Subjetividade .....	93
2.3 Subjetificação .....	101
<b>3 (TRANS)FORMAÇÕES NO HISTÓRICO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL: “DONCOVIM?” “ONCOTÔ?”</b> .....	<b>108</b>
3.1 (Des)vestida de discente .....	124
3.2 (Des)vestida na docência .....	135
3.3 (Des)vestida de pesquisadora .....	162
3.3.1 <i>(Trans)formando(-me) em solo Canadense</i> .....	170
<b>NOSSO PONTO DE CHEGADA. OU DE PARTIDA? DISCUSSÕES, MAS NÃO AS FINAIS</b> .....	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>196</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>215</b>
APÊNDICE A – NOTAS DE CAMPO (DIÁRIO DA AUTORA) E TRANSCRIÇÕES DE ÁUDIOS PESSOAIS	
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM (EX)ALUNOS DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHO	
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM (EX)COLEGAS PROFESSORES DE LÍNGUAS DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHO	

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM (EX)-ALUNOS DE LETRAS (DA FACULDADE EM QUE ESTUDEI), INCLUINDO EX-COLEGAS DE TURMA

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO COM EX-PROFESSORES DE GRADUAÇÃO E/OU PROFESSORES DE INGLÊS/ COLEGAS DE TRABALHO DE ENSINO SUPERIOR EM LETRAS

**ANEXOS .....260**

ANEXO A – TERMOS DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

ANEXO B – TRABALHO SOBRE O QUE É CULTURA

ANEXO C – NARRATIVE DRAFT

## INTRODUÇÃO: (WHAT) TO BE OR NOT TO BE...(?)

Objetivo de desempenho: ao final desta leitura, professores irão experimentar sensações de (des)conforto, (des)contentamento e/ou (des)ânimo ao saber que é preciso fazer ainda mais pelo ensino de línguas, mas pode ser que também floresça mais coragem para assumir seus papéis de professor-pesquisador dentro da própria sala de aula. Padrões de desempenho, não tão de acordo com as diretrizes nacionais da educação brasileira, as crenças dos próprios professores e a escrita acadêmica: promoção de (des)conforto 80%; apreciação de práticas de sala de aula 40%, críticas de quem pertence à área docente: oremos!<sup>2</sup>

No dia em que participei da prova de seleção do doutorado, um dia bastante angustiante, eu não fazia ideia de quão importante se tornaria para mim a missão de projetar esta tese. Confesso, de fato, que só fui fazer a prova por causa de muita reflexão ‘racional’ com relação à minha faixa etária: percebi que teria que decidir, e rapidamente, (já que eu havia passado dos 30 e ‘cobranças’ – de eu ter um bebê - estavam batendo na minha porta), se avançaria mais essa etapa em minha vida acadêmica ou se a pausaria para ter filhos; mais uma entre as difíceis decisões da mulher que quer ser mãe, e vive fazendo acrobacias para equilibrar estudos + trabalho + família + vida social. Tendo decidido por lidar com mais pesquisas antes de lidar

---

<sup>2</sup> A citação feita pela autora desta tese (assim como o título desta introdução) foram criados referenciando o poeta e dramaturgo Shakespeare. Foi utilizada como referência sua famosa frase “ser ou não ser”, a qual foi colocada em inglês para fazer jus ao verbo dito como o mais ensinado pelos professores da língua no Brasil nos últimos tempos - “to be”, isto é, *ser* ou *estar*. Também é feita uma adaptação de uma escrita inicial encontrada na famosa obra “Romeu e Julieta”, exposta abaixo:

*“Objetivo de Desempenho: até o final desta peça, o público irá experimentar a catarse de um amor sem fronteiras, derramar lágrimas sobre a morte de jovens amantes, e sentir vergonha das brigas de família sem sentido. Padrões de desempenho, de acordo com as normas do Reino da Inglaterra: promoção da catarse: 3,2; apreciação do sentimento amoroso: 4,7; e crítica do comportamento antissocial 2,1”.* (MATUSOV, 2011, p. 21).

Assim como na citação de Shakespeare, tive a pretensão de brincar com o que é real e o que seria ideal ao observar que, no âmbito educacional brasileiro, há uma crença constante de que as escolas necessitam de mudanças. Com isso, muitas vezes (inclusive em diretrizes educacionais) relata-se muito sobre como ela ‘deveria’ ser, e perde-se a chance de descrevê-la como ela é e sobre o que tem funcionado dentro dela. Um resultado disso é a sensação de insucesso para muitos educadores. Isso, inclusive, proporciona a muitas pesquisas em educação vários objetos de estudo (ou problemas a serem resolvidos?). Já de início revelo um pouco sobre o que esperar das reflexões deste estudo, mas por saber que as reações dependerão muito do leitor, destaco o uso do prefixo “des-”, dentro de parênteses, para indicar dúvida (ou suspense) em: “*professores irão experimentar sensações de (des)conforto, (des)contentamento e/ou (des)ânimo*”.

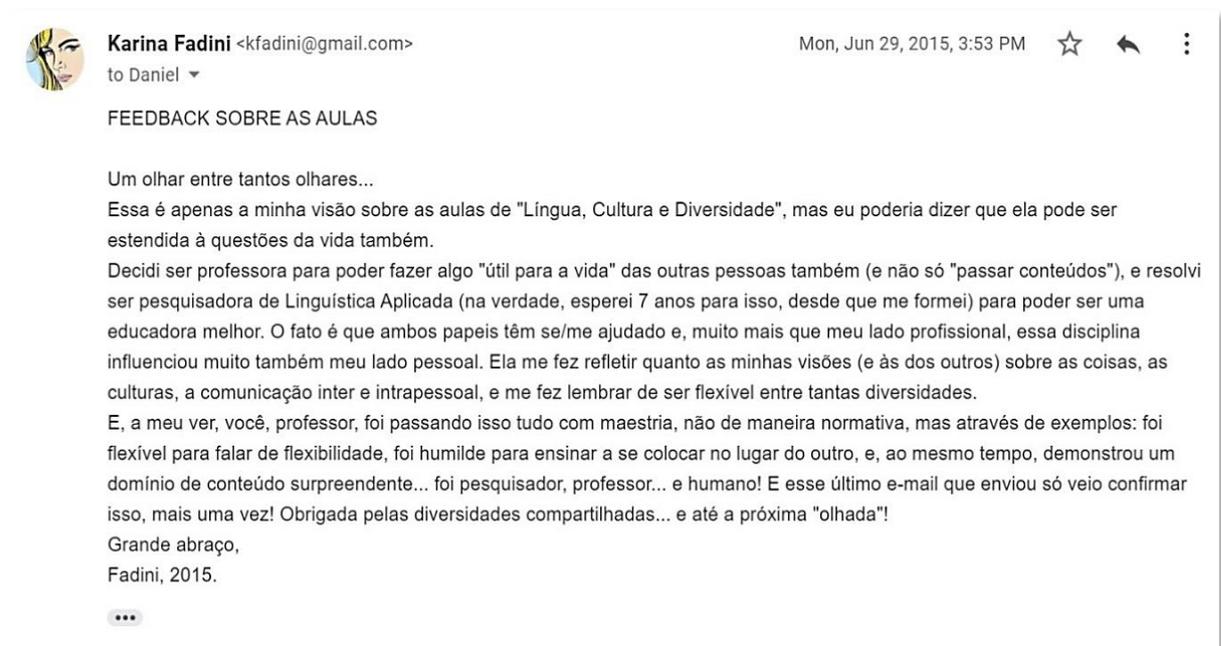
com as fraldas, entrei no doutorado com uma única certeza com relação ao rumo que escolheria academicamente, o qual sempre foi meu objetivo com toda continuidade que dou aos meus estudos: a expansão de conhecimentos e práticas pessoais e profissionais docentes. Desta vez, porém, não estava mais a fim de seguir na ciência escrevendo potenciais verdades “teoricamente” absolutas sobre um determinado grupo, e criar dados “universais” (é possível?) baseados em coletas locais, parciais e limitadas. Foi com esse sentimento, aparentemente subversivo, que cheguei à escolha (e aceitação) do objeto da pesquisa que aqui apresento: minha própria história, ou, pelo menos, parte dela. Quem sou eu? Nasci numa cidade do interior do estado do Espírito Santo, estudei a maior parte da vida em escolas públicas, exceto na faculdade, na qual me formei em Letras aos 20 anos de idade. Hoje conto com 15 anos de experiência como professora de inglês, em redes diversas de ensino, inclusive com o ensino de português e de espanhol também. Iniciei carreira docente num curso de línguas, aventurei-me pela rede municipal em designação temporária, dei aulas em ensino médio em duas redes particulares, enveredei-me no curso superior de duas faculdades particulares e, por fim, e até hoje, atuo nos ensinos médio/técnico e superior na rede pública federal. Para meus pais, seria isso! Eu iria me formar na minha não-tão-movimentada cidade natal, arranjar um emprego e moraria ali para sempre (no andar de cima). Isso não me assustava, na verdade, eu achava esse um pensamento até coerente da parte deles. Entretanto, a cada passo que dava, eu enxergava à distância um novo horizonte para minha educação e mais curiosa ficava; eu precisava saber o que haveria além dali. Foi assim que, de passo a passo, comecei a descobrir caminhos diversos, alguns dos quais você conhecerá aqui, às vezes floridos e outros com obstáculos, mas todos importantes para quem eu sou (ou estou<sup>3</sup>) hoje. Vou direto ao assunto que me despertou interesse por esta pesquisa. Em uma dessas minhas jornadas acadêmicas, eu ouvi sobre Educação Crítica pela primeira vez. Estava no mestrado, nas aulas de Língua, Cultura e Diversidade, do Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz. Demarco exatamente ali, em 2015, o ano em que meu desempenho profissional e acadêmico foi dividido entre um antes e um depois de eu saber que meu olhar poderia ser mais empático e múltiplo do que fora até então, ou seja, mais crítico. Leia e sinta, por meio da imagem a seguir, o

---

<sup>3</sup> Repare como na Língua Inglesa o verbo TO BE economizaria tal explicação por não diferenciar os verbos *ser* e *estar*. Por outro lado, o efeito de temporalidade que eu quis causar na referida frase também poderia não ter sido sentido. Eis aí, também, um dos motivos para a escolha do título deste capítulo.

feedback que dei ao professor no final das aulas, e como elas foram marcantes para mim:

Figura 1 – *Feedback* das aulas

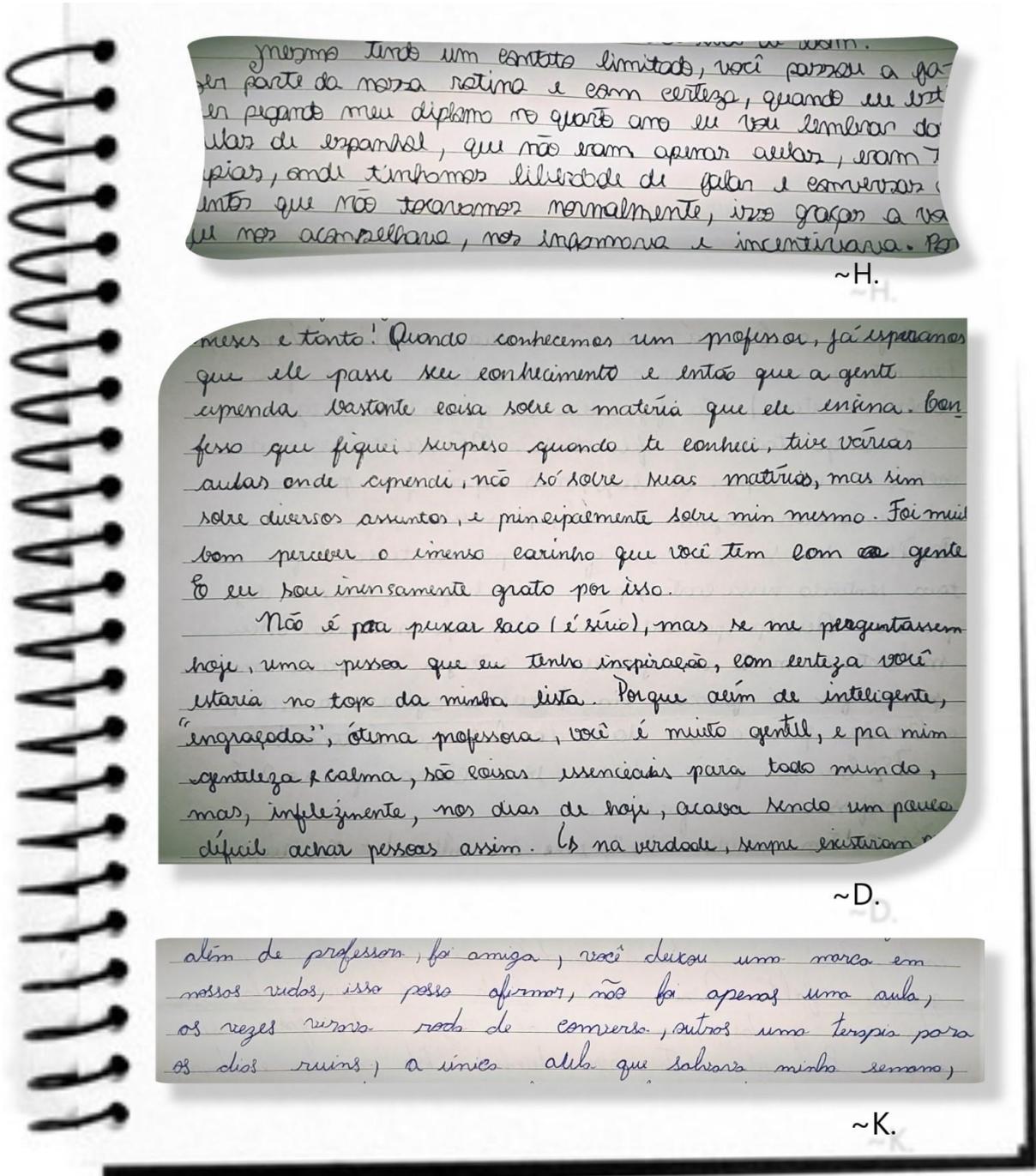


(Fonte: acervo da autora)

Digo que me tornei “mais crítica” não só porque passei a conhecer teorias e definições de criticidade (e, de certo, também não por eu ser uma pessoa que gostava de criticar o que acontecia ao meu redor, forma com a qual muita gente ainda confunde o termo<sup>4</sup>), mas porque desde criança tenho sido uma colecionadora de “por quê(s)?”, e gosto de refletir sobre “o que” e “como” vejo o que há ao meu redor. O fato é que eu não esperava que um dia os alunos me agradeceriam mais por terem aprendido comigo algo sobre a vida do que algo sobre a língua estrangeira que ensinei. Com pequenas mudanças ao meu jeito de ser em minhas aulas, com um olhar mais contemplativo às necessidades gerais (e não só linguísticas) que meus alunos tinham cotidianamente, passei a receber comentários de alunos com mensagens de admiração em tons mais surpreendentes, pelas quais sou muito grata. Compartilho a seguir alguns dos trechos que fazem eu me lembrar da importância de minha profissão em dias de melancolia interna e desvalorização docente externa:

<sup>4</sup> Para entender mais sobre ‘crítica’ e os usos do termo, sugiro Monte Mór (2013).

Figura 2 – Recados de ex-alunos (de 2018)



(Fonte: acervo da autora)

Nesse mesmo ano, além da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) ter sido introduzida em minha vida, participei de um curso de Programação Neurolinguística (PNL)<sup>5</sup> que confesso ter contribuído muito também para uma

<sup>5</sup> Trata-se de uma abordagem de comunicação, desenvolvimento pessoal e psicoterapia criada por Richard Bandler e John Grinder, os quais afirmam existir uma conexão entre os processos neurológicos ("neuro-"), a

renovação no meu modo de ‘ver o mundo’. Foi como ter sido consultada por um oftalmologista. Descobri meu ‘problema’. A partir de uma expansão interpretativa/de perspectiva (MONTE MÓR, 2018) ou dos sentidos (MONTE MÓR, 2012) da realidade, sob diferentes pontos de vista, passei a ‘pedir as lentes dos outros emprestadas’ no dia-a-dia, e percebi que a “realidade” é fragmentada nas minhas “verdades”, e que o outro pode ter sua própria verdade, e ela ainda ser diferente da minha verdade/realidade. Percebi ali minha “miopia”, e que havia muito mais a ser (re)visto nesse meu caminhar. Em minha prática escolar, percebi que passei a dar mais ouvidos aos alunos, e a questionar mais sobre suas crenças, expectativas, e visões de mundo. Foi aí que me lembrei da popular frase do meu livro de cabeceira quando criança, Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry (2009): “só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”. Por isso, comecei a repensar minha vida em todos os aspectos, mas principalmente em minhas práticas pedagógicas e no que acontecia nas subjacências da sala de aula. Estaria eu oportunizando aos meus alunos essas trocas de lentes, esse ‘ver além’ do que os olhos veem, do “ver com o coração” em minhas aulas? E o que poderia ser feito nesse sentido por meio do ensino de Língua

Figura 3 - Efeito Pó Royal®



Fonte: Google® imagens

Inglesa? Pensando nesses pontos, convenci-me de que o doutorado seria uma grande oportunidade para eu aprender mais sobre educação crítica, e me educar mais para o educar. Com isso, minhas experiências passadas e as que vivo enquanto escrevo este texto também são objetos deste estudo e estarão “refletidas” nos parágrafos que seguem (embasadas pelas minhas reflexões e reflexividades<sup>6</sup>). É o que chamo de “Efeito Pó Royal®”. Observe, na Figura 3, a embalagem de um internacionalmente famoso fermento em pó: no seu rótulo aparece a foto da própria lata do produto, que contém outra lata do mesmo, e assim vai aparecendo uma lata dentro da outra, num processo metassemiótico. Da

---

linguagem (“-linguística”) e os padrões comportamentais aprendidos através da experiência (*programação*), e que estes podem ser alterados (ou “modelados”) para alcançar metas na vida.

<sup>6</sup> Finlay e Gough (2003) propõem duas definições: a de *reflexão*, que é o pensar sobre algo que já ocorreu, e a de *reflexividade*, que é uma conscientização contínua relacionada ao próprio projeto de pesquisa enquanto ele acontece. Finlay (2002) ainda acrescenta que reflexividade envolve uma mudança do tratamento de dados como verdades objetivas para considerá-las como co-construções subjetivas da realidade que precisam ser reconhecidas dentro da análise de um projeto.

mesma forma acontece com a configuração desta pesquisa: conto sobre situações relativas à minha educação linguística (em segunda língua) e às minhas (trans)formações, em especial quanto à educação crítica, ao mesmo tempo em que elas estão acontecendo. Isto é, embora já seja licenciada, não posso dizer que já sou “formada”, já que considero a formação como um processo, um movimento constante de transformação e atualização. E isso envolve outros sujeitos, outras histórias, diversas lembranças e muitas teorias, que cabem todas (ou quase todas, para não esburrar – embora seja importante nos “ex-burrar” de vez em quando) dentro desta embalagem chamada tese. Por fim, temos o produto autoetnografia, que é basicamente o rótulo de tudo isso, sendo “refletido em cada reflexão” (e reflexividade) feita aqui.

Dessa forma, para continuar contextualizando este estudo, continuarei contando como chegamos a este momento. Destarte, para o processo seletivo do doutorado, construí um projeto pensando em minha prática de sala de aula, tendo como participantes meus alunos do ensino técnico-médio que estavam tendo inglês em nossa escola pela primeira vez, já com a versão 2.0 rascunhada da educadora – agora cada vez mais crítica – Karina Fadini. O projeto era intitulado “Educação<sup>7</sup> Crítica por meio da Língua Inglesa em um Instituto Federal no Espírito Santo”, e tratava-se de uma pesquisa etnográfica, para a qual solicitei orientação de quem também já estudou muito sobre o assunto em seu próprio doutorado: o Prof. Daniel. Fiquei feliz de saber que ele estaria novamente presente em meus caminhos ao aceitar meu projeto e se tornar meu orientador de doutorado. Uma das características que compartilho com ele é a vontade de inovar, seja na sala de aula ou nas pesquisas; e foi principalmente por esse desejo que aceitei, posteriormente, a me comprometer com ele a transformar aquele meu projeto inicial numa autoetnografia, já que era uma metodologia ainda desconhecida em nosso contexto local quando esta pesquisa foi

---

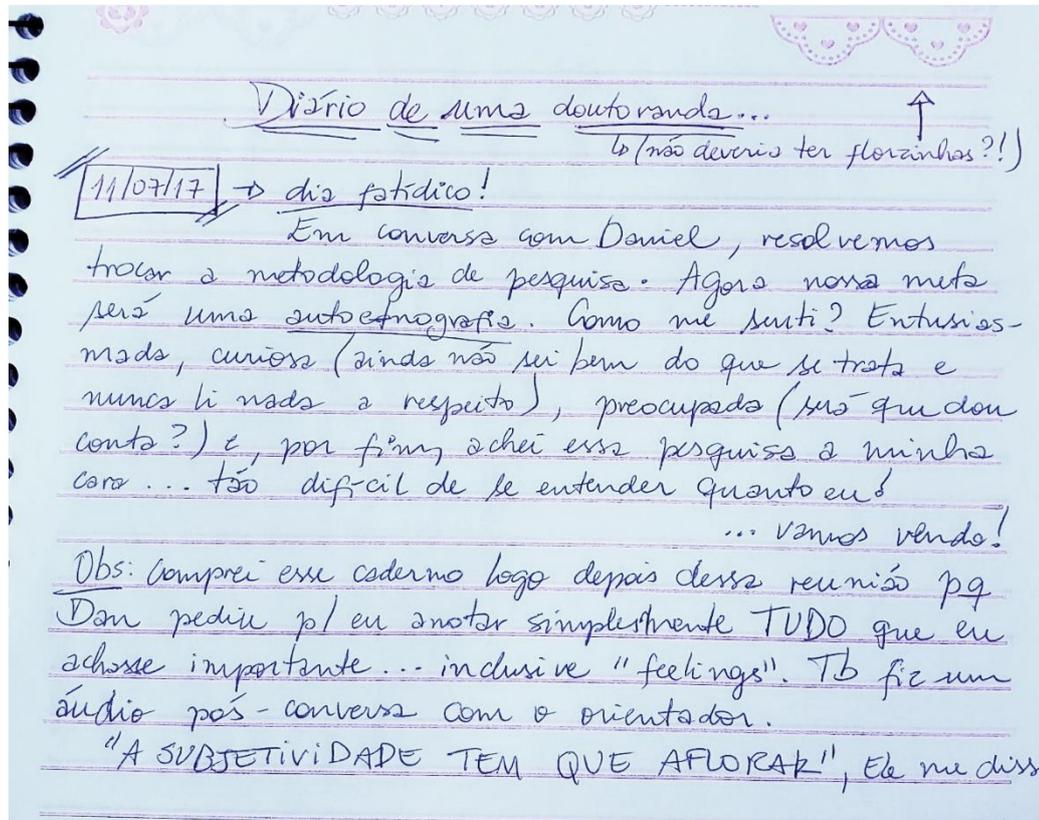
<sup>7</sup> Repare o uso de negrito para enfatizar a palavra “ação” dentro da “educação”. Tenho usado esta estratégia estilística desde o mestrado (vide FADINI, 2016) para demonstrar minha preocupação em “colocar em ação” as reflexões que escrevo no papel quanto à minha formação e à educação em geral. Para ampliar a ideia, empreguei essa mesma tática em diversas outras palavras no decorrer desta tese, de forma insistente, com o intuito de fazer com que o(a) leitor(a) se lembre de que os termos estilizados por essa ideia requerem “atitude” e, conseqüentemente, deve haver alguém como “responsável” por essas “ações” destacadas. Como exercício de interpretação, sugiro que, em todo vocábulo com esse destaque, o(a) leitor(a) pense em que tipo de “ação”, ou atitude, ela esteja envolvida, ou seja necessária para “fazê-la acontecer”, e em quem deveria(m) ser o(a)(s) agente(s) responsável por ela. Obs.: quando esse recurso aparecer em citações, trata-se de grifos meus, e não de seu(s) autor(es).

iniciada. À princípio, quando ele fez tal sugestão, senti uma adrenalina muito grande, pois instantaneamente me identifiquei com esse modo de fazer pesquisa, e comecei a achar que o doutorado seria mais interessante do que eu esperava. Em seguida, depois da reunião que tivemos, comecei a refletir sobre como talvez eu não estaria preparada (psicologicamente, inclusive) para lidar com isso. Minha primeira ação foi gravar um áudio, no dia 11 de julho de 2017 (a 10 dias de meu casamento) falando do que eu estava sentindo naquele momento, e, para mim, as seguintes palavras tiveram destaque: *nervosa, massa!, diferente, insegura, psicólogo, humana + professora + pesquisadora, empolgada, edificante*. Leia abaixo a transcrição do áudio que fiz:

Oi, eu sou Karina Fadini. E esse é o áudio 1 da análise de dados da minha tese. Hoje na verdade tive orientação, deu um certo “piriri” até antes disso porque eu to [sic] bastante nervosa, porque eu to meio atrasada com as produções no doutorado, mas hoje nós pensamos numa nova definição para a metodologia da tese que envolve uma autoetnografia. Nesse caso, meu orientador me disse: “Vamo [sic] falar sobre o seu foco, no caso você vai falar sobre você”. Eu fiquei bem... eu achei muito massa, achei muito diferente inclusive, eu adoro uma coisa diferente. Mas eu fiquei ao mesmo tempo insegura porque eu falei: “Onde vai dar isso?”, “Como eu vou falar de mim?”. E um dos primeiros pensamentos que eu tive foi de que eu vou precisar ir ao psicólogo, porque eu já estou meio perdida devido a outras questões pessoais e o doutorado vai contribuir, vai me incentivar a ir ao psicólogo...(risos), para eu saber mais de mim. Então, já que eu tenho que saber mais de mim como pessoa, como humano, acho que é a hora de saber mais sobre mim e me analisar como professora e como pesquisadora também. Então eu to empolgada... acho que vai ser massa... acho que vai ser muito edificante pra mim como um todo, sabe? Então vamo que vamo! [sic]

Outra impressão que tive ao rever essa fala, é que eu deveria ter partido mesmo em busca de um psicólogo, já que eu via aquele momento como “a hora de saber mais sobre mim e me analisar” (linhas 14-15). Contudo, essa autoetnografia não é somente sobre mim, mas acompanha as novas tendências na Linguística, principalmente advindas da Linguística Aplicada Crítica, que têm apontado para o aumento da preocupação com o “outro”. Depois que pensei melhor, e consegui encontrar a diferença entre autoetnografia e terapia, minha segunda ação foi arranjar um caderno para fazê-lo de diário de campo, mas a única anotação que fiz nele até hoje foi a escrita a seguir (Figura 4):

Figura 4 – Meu diário de pesquisadora



(Fonte: acervo da autora)

Assim como penso sobre minha prática escolar, às vezes é bom render-se à métodos tradicionais; mas as tecnologias digitais modernas têm trazido tanta praticidade (minhas pesquisas de mestrado<sup>8</sup> que o digam), que acabei trocando o caderno pelo bloco de notas do celular. Este sim estava comigo o tempo todo, para anotar qualquer devaneio. Com ele, percebi que tanto o áudio quanto minha escrita no diário revelam minha perplexidade e insegurança com relação à nova metodologia. O sentimento se prolongou ainda por alguns meses, enquanto tentava entendê-la. A partir desses dias, (e tenho certeza de que ainda por muitos dias que virão), passei a ter que explicar para as pessoas do que se trata uma pesquisa autoetnográfica, afinal era novidade para nós da Universidade Federal do Espírito Santo, por isso a pergunta "você vai fazer o quê?" vinda dos meus colegas de pesquisa se tornou constante. Nessa fase inicial, descobri que é bem mais fácil falar de autoetnografia do que produzir uma. Explico o impasse: como a autoetnografia une elementos das pesquisas

<sup>8</sup> Vide Finardi & Fadini (2015a; 2015b) e Fadini (2016).

autobiográfica e etnográfica, fui sentindo na pele o que muitos autores (por exemplo, CHANG, 2008; ELLIS, 2007; FORBER-PRATT, 2015; HERNANDEZ; NGUNJIRI, 2013; TOLICH, 2010; TULLIS, 2013; WYATT, 2006) levantam de problemas, questões práticas e éticas com relação a essa combinação, sobre as quais devo explicitar mais à frente. Contudo, como diz um provérbio, “quem quer colher rosas deve suportar os espinhos” e, para meu orientador e eu, esse cultivo valeria a pena. Embora a autoetnografia tenha seus pontos negativos (assim como qualquer outra metodologia), preferimos<sup>9</sup> continuar acreditando que transporíamos esses obstáculos e desafios assumindo as responsabilidades que deveríamos ter em cada tomada de decisão com relação a esta pesquisa. Ainda seguindo a analogia das rosas, nós professores passamos por várias limitações do cotidiano escolar que nos “podam” e nos impedem de “florir” mais nas aulas, embora isso não nos impeça totalmente de “conseguir plantar alguma semente” em nossos discentes. Um desses entraves é a carga horária apertada do docente, que nem sempre tem tempo de parar para ler teorias com relação à educação e, mais especificamente, à educação linguística (a sua própria e a de seus alunos), para refletir minuciosamente sobre seu cotidiano escolar. Com esta pesquisa, porém, senti ter encontrado uma oportunidade de (re)conhecer de forma mais aprofundada, com olhar de pesquisadora, minhas experiências docentes (e rever, refletir, mudar o que fosse preciso, aceitar o que não pudesse ser mudado, acolher as habilidades e imperfeições com as quais possivelmente me depararia), ao mesmo tempo que descobriria mais sobre o mundo que me cerca. Nossa expectativa é que você, leitor, também possa refletir ao sentir-se refletido (ou não) nas palavras aqui escritas, e que as provocações aqui levantadas te insiram no “efeito Pó Royal”. Com essa metodologia encorpada de narrativas (como essa introdução), imagens, figuras de linguagem, provérbios, analogias, jogos de palavras, homofonias e o que mais tem para vir, e desprovida de rebuscamentos que a deixem fria e objetiva, espero que esta tese tenha linguagem tão acessível que me permita sonhar com a possibilidade de ela chegar a ser tocante. Não se assuste, portanto, ao perceber que você acabou criando uma voz fictícia minha em sua mente e a ouve enquanto lê, por exemplo, ou se parecer que estou falando diretamente com você, como quem fala

---

<sup>9</sup> À propósito, quando utilizo a segunda pessoa do plural, refiro-me a mim e ao meu orientador também, mesmo sendo um estudo ‘auto’etnográfico, assim como é feito na maioria das pesquisas acadêmicas. Nossa intenção? Unirmos forças e ganharmos mais validade no que escrevo/-emos, além de separar no texto o que decidimos em conjunto e o que escrevi por minha conta (mesmo com risco).

com/escreve em um diário. De fato, estou. Não só com o objetivo de transgredir e apresentar (presentear com) uma escrita diferente da que se costuma ver em pesquisas, mas principalmente porque desejo despertar em ti uma empatia e aproximação com este texto e as questões aqui discutidas nesse processo de constante rever(-se), questionar(-se), e transformar(-se).

Assim, pensei que, devido ao fato de o mundo estar se acostumando com a ideia de TRANS<sup>10</sup> (no sentido de atravessamento), talvez por isso, também, a autoetnografia pode se deparar com maior abertura da comunidade acadêmica, já que perpassa não somente o que já é conhecido como cientificidade. No sentido de atravessamento, posso tomar diferentes identidades dependendo de meu posicionamento (hierárquico/situacional - se sou empregada, chefe, filha, professora ou aluna). Com isso, “Penso, logo escrevo!” E, observando que a legitimidade do saber científico, com seu status de respeito na acadêmico, aparece principalmente a partir da escrita, fica aqui minha “história” e boa parte de meu saber por meio da escrita dessa tese.

Para isso, dividi a pesquisa em duas grandes partes: uma mais teórica e outra mais analítica e reflexiva. A primeira delas envolve os capítulos 1 e 2. No primeiro capítulo, explico o que é autoetnografia e os percursos pelos quais passamos para produzir esta tese. Acharmos necessário fazê-lo para contribuir com o arcabouço teórico brasileiro acerca desse viés metodológico em Língua Portuguesa. Já no segundo capítulo, tratamos de conceitos muito pertinentes nas pesquisas atuais que passaram a envolver o *self* dos pesquisadores: tratamos de identidade e subjetividade, até chegarmos no termo chave: a subjetificação. Nesse capítulo você vai passar a ter alguns exemplos de textos e narrativas como forma de ilustrar e entrelaçar a teoria.

Já na segunda grande parte da tese (capítulo 3), convido o leitor a voltar no tempo comigo, e reviver experiências pessoais sob três perspectivas diferentes: de estudante, de pesquisadora e de professora. Com elas, refaço meu histórico linguístico, educacional e docente, e reflito sobre o que tenho aprendido com eles e

---

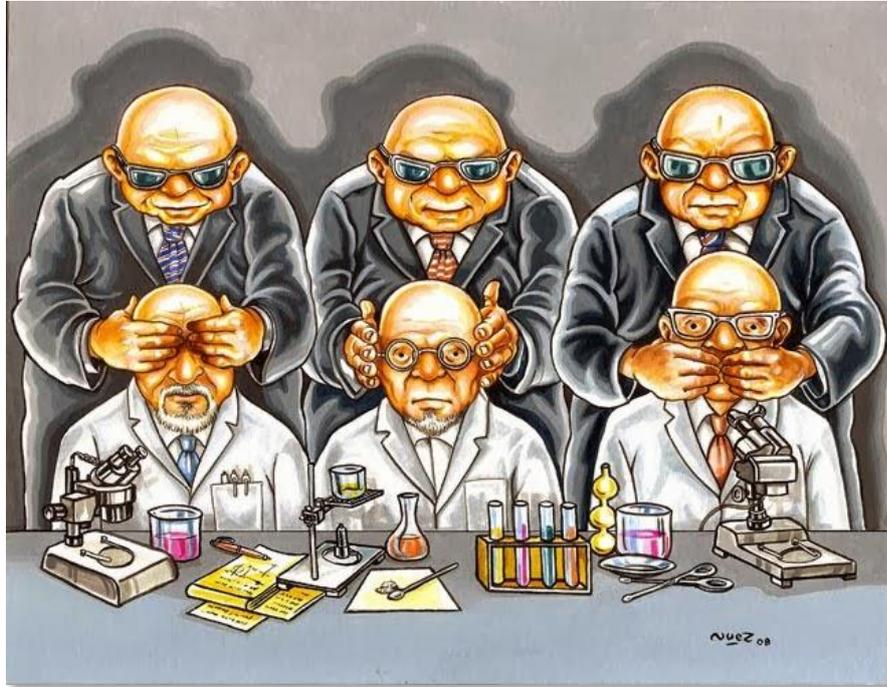
<sup>10</sup> A ideia de destacar o prefixo TRANS no título e no decorrer do texto, agrupando-o à palavra formação, veio dessa reflexão que fiz em meu diário de campo, em 14/06/2018 (Apêndice A).

com as pessoas que me acompanharam nessas fases, durante todos os anos de formação que tive, desde que decidi me tornar professora de inglês.

Por fim, você vai notar que tive certa dificuldade em me desprender dos moldes acadêmicos que aprendi, e me colocar numa posição vulnerável em que desvendo tantas questões pessoais. Por isso, vai perceber que a tese vai gradualmente deixando de ser uma pesquisa tradicional para, enfim, se tornar uma Autoetnografia. Essa opção de enredamento foi escolha minha, como reflexo do quanto esta pesquisa foi me tocando no que tange à minha forma de pensar a pesquisa acadêmica. E, da mesma forma, ajudou-me a trabalhar em mim uma (trans)formação docente como professora de inglês, de tradicional à crítica. E, para não estragar a surpresa, contarei mais sobre que transformações foram essas (até aqui) nas discussões finais.

## 1 FALANDO EM METODOLOGIA... “PRONCOVÔ”?<sup>11</sup>

Figura 5 – Suposta neutralidade na ciência



(Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-dZ0Z4QhJ1JQ/Urij2oepo2I/AAAAAAAAAPI/x45ehBoUMsE/s1600/casa-branca-e-cientistas.jpg>)

A figura<sup>12</sup> acima demonstra um estereótipo de pesquisadores/cientistas (já senhores – provavelmente com muita experiência e carga de conhecimento –, de óculos e vestidos de jalecos brancos perante instrumentos de pesquisa) sendo persuadidos a não envolverem seus “sentidos” em suas pesquisas por agentes (talvez governamentais, quem sabe acadêmicos; mas, no mínimo, “reguladores”). Minha interpretação se baseia no fato de que os pesquisadores/cientistas estejam sendo direcionados a manterem posições semelhantes às dos “Três Macacos Sábios”<sup>13</sup>

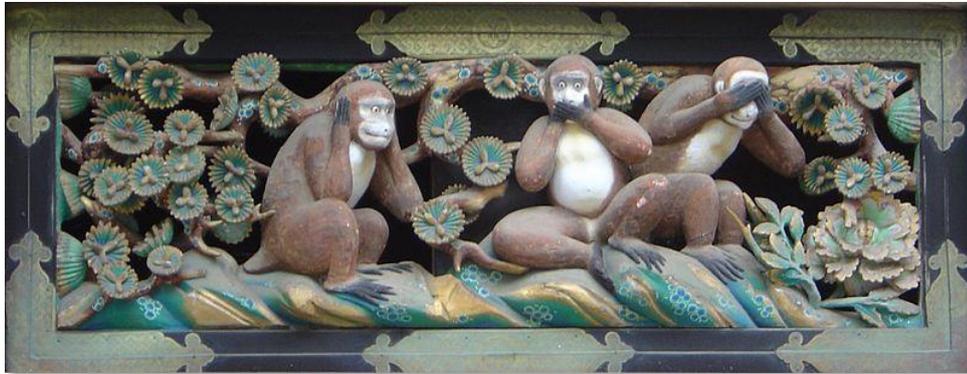
<sup>11</sup> A palavra “proncovô” (do “mineirês”: “para onde que eu vou?”) presente no título faz referência a falas frequentes de minha primeira professora de Linguística, da faculdade, de quem apreendi (e repliquei) não só questões de Sociolinguística, mas também o amor pela disciplina.

<sup>12</sup> Dois (outros) questionamentos foram despertados em mim com a escolha de tal imagem: 1. Por que não há também uma mulher nessa figura? 2. Há alguma diferença entre “pesquisador” e “cientista”?

<sup>13</sup> Figuras que ilustram a porta do *Estábulo Sagrado*, um templo localizado no *Santuário Toshogu*, no Japão. Sua origem é baseada em um provérbio e seus nomes são *mizaru* (o que cobre os olhos), *kikazaru* (o que tapa os ouvidos) e *iwazaru* (o que tapa a boca), que é traduzido como *não ouça o mal, não fale o mal e não veja o mal*. A palavra *saru*, em japonês, significa macaco, e tem o mesmo som da terminação verbal *zaru*, que está ligado à negação. (TEIXEIRA, 2012)

(ilustrada a seguir), reforçando os dizeres “Não veja! Não ouça! Não fale!” (como se fossem eles os verdadeiros “macacos de laboratório”):

Figura 6 - Três Macacos Sábios



(Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/60/Hear\\_speak\\_see\\_no\\_evil\\_Toshogu.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/60/Hear_speak_see_no_evil_Toshogu.jpg))

Com isso, a primeira imagem retrata um entendimento sobre o tipo *ideal* de pesquisa que se revelou (para não dizer que ainda tem se revelado) por muito tempo frente à tentativa de excluir qualquer interferência de ordem pessoal do fazer ciência. Para Faria e Meneghetti (2010, p. 46), porém, a “crença dos cientistas na neutralidade científica é a mesma da dos fiéis em relação às suas religiões. A necessidade da existência de um ente superior manifesta-se com racionalidades diferentes, mas que procuram aconchegar os mesmos temores humanos.” Além disso, os autores se apoiam em Adorno e Horkheimer (1985) para explicar que tal mito já pode se dar como esclarecido, e explicam:

A ciência, como fenômeno social, não está isenta de certa tendência à personalização. Diferente em alguns aspectos das demais atividades produtivas, o domínio técnico e de conhecimentos específicos faz do cientista um indivíduo que centraliza poder por estar dotado de metodologia para a compreensão da realidade e por concentrar técnicas que possibilitam o domínio sobre a natureza (FARIA; MENEGHETTI, 2010, p. 46).

Por esse ponto de vista, o saber é sinônimo de poder e, neste caso, poderíamos até dizer que o cientista é detentor de poder por meio de seus saberes específicos e técnicos, e até mesmo pelo simples fato de ser conhecedor de metodologias de pesquisa. Talvez seja por essa razão que Tragtenberg (2004, p. 64) declara que “a ciência ocupa hoje o lugar do Verbo Divino”, em que “a casta dos cientistas substitui a hierarquia eclesiástica como elemento mediador entre a palavra superior e a coletividade humana”. Minha visão de pesquisadora é mais humilde que essa, então prefiro seguir como uma aprendiz (por meio) da pesquisa.

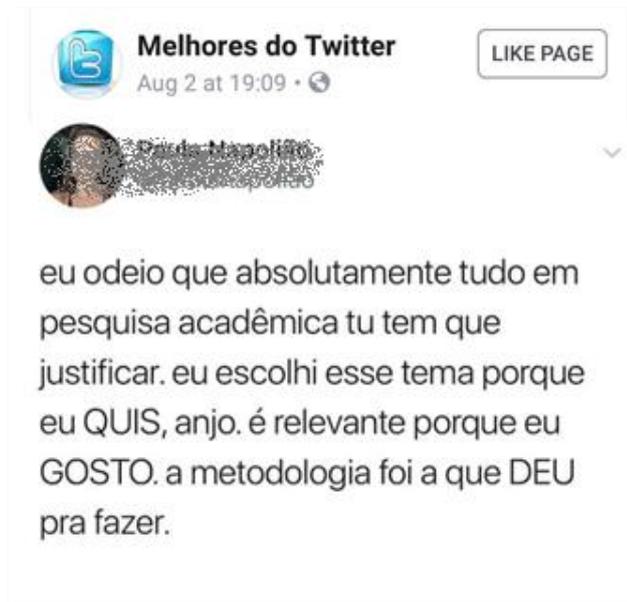
Da mesma forma, recentemente também têm nascido no bojo da Linguística Aplicada algumas provocações à “metodologização”<sup>14</sup> da pesquisa sobre educação/ensino de línguas, principalmente por meio de estudos que indicam hibridizações de metodologias, ou mesmo por outros que questionam as metodologias ‘duras’. Nós também entramos nessa locomotiva (com outros loucos-que-motivam) e seguimos os passos de Ono (2017), por exemplo, que apresenta sua pesquisa autoetnográfica como meio de fugir de padrões de procedimentos metodológicos positivistas, e revela seu objetivo de expandir as possibilidades academicamente vigentes. O autor explica:

[...] a partir da perspectiva metodológica escolhida, [...] não recorro a um viés de pesquisa empírica que levanta uma hipótese, gera uma problematização, objetivos gerais e específicos, e perguntas de pesquisa. Opto por focalizar um todo composto por partes sem que uma seja mais importante que a outra – uma perspectiva horizontal, que não se limita a uma ciência em busca de soluções ou dessecamentos de práticas; ela acontece nas emergências e naquilo que é contingente (ONO, 2017, p. 17).

Neste capítulo, como em qualquer pesquisa tradicional, trataremos de nossa metodologia, fazendo um movimento que chamarei de “letramento metodológico”, a fim de explicar ao leitor como estão dispostos os arranjos desta tese. Destarte, faz-se importante destacar que, assim como na pesquisa de Ono (2017), em várias partes deste estudo, não são seguidos parâmetros estruturais pré-determinados, isto é, não partimos de hipóteses, e não necessariamente encontraremos respostas para perguntas-problema, mas tratamos de contingências em espaços escolares-acadêmicos (e fora deles também), enquanto refletimos sobre o posicionamento de indivíduos que fazem parte deles. Assim, como pesquisadora que (quase) sempre seguiu os modelos existentes de como fazer uma pesquisa, surgem agora as incertezas de “Tudo posso?” e “Tudo devo?” com essa autoetnografia. Tal tensão me remete a um meme apresentado por Furtado (2019), disposto a seguir:

---

<sup>14</sup>Furman (2010) introduziu o termo “metodologização” e o entendia como “uma maneira sintética de pensamento e ação reflexivos – uma abstração filosófica, uma busca, pesquisa e desenvolvimento históricos e sociológicos, baseados no modelar de objetos e no produzir de seres, formas e imagens pensantes.” (FURMAN, 2010, p. 49, tradução minha). Texto original: “*a synthetic manner of the reflexive thinking and acting, combining in one system different ways of thinking – philosophical abstraction, historical and sociological searching, research and development, based on the modeling of objects and producing of thinking beings, forms, images.*”

Figura 7 – Meme sobre *metodologização*

(Fonte: FURTADO, 2019)

Seguindo a premissa de que memes podem gerar muitas possibilidades interpretativas, não é minha intenção que a figura 7 seja (pelo menos não totalmente) reveladora de minha real atitude diante do que apresento aqui, mas que demonstre, de forma mais expressiva e tocante, a sensação de agonia sofrida por muitos pesquisadores ao terem que sempre descrever e justificar seus estudos perante a academia. Da mesma forma, apesar de ser mais 'atualizada' em certos aspectos metodológicos, esta autoetnografia também teve que seguir alguns padrões e fundamentações exigidos por moldes acadêmicos, por agências reguladoras, e pelo Programa de Pós-Graduação ao qual me vinculo, haja vista que são eles que dão suporte e embasamento com vistas à sua aprovação.

Por essa razão, continuarei dando seguimento e me justificando (mas sem ódio no coração) sobre a escolha desse método pelas palavras encontradas na obra de Ellis *et al.* (2011), segundo a qual a autoetnografia teria surgido para perturbar a noção binária ciência x arte. Uma das razões para a nossa escolha de inclusão de imagens<sup>15</sup> no decorrer da tese, inclusive, recai sobre nossa percepção de que à medida que mudamos nosso modo de ser, isso implica na nossa linguagem e no nosso modo de refletir, sentir, produzir; e vice-versa. Inclusive, achei interessante observar um detalhe

<sup>15</sup> Para saber mais sobre o uso e interpretação de imagens, inclusive especificamente em aulas de inglês, sugiro Ferraz (2008) e Ferraz e Kawachi-Furlan (2019).

apontado por Denzin (2014): o de que a ‘simpatia’ da academia por pesquisas que envolvam o *self* do pesquisador foi acontecendo em paralelo com o avanço da Internet e das mídias sociais, que proporcionaram (embora ainda não acessível para “todos” até hoje) uma maior democratização da comunicação para grande parte do mundo e, junto delas, a possibilidade de expressarmos nossas identidades, histórias e pontos de vista.

Da mesma forma, encontramos em Furtado, Fadini e Effgen (2019a) uma explicação de que os memes são uma imbricação de texto e imagem que, dispostos nas mídias, (re)produzem um certo tipo de realidade ‘espetacularizada’, isto é, primordialmente produzida para a excitação e gozo dos sentidos e, portanto, parafraseando Foucault (2008), as autoras explicam que “as palavras não mais servem de meras representações da imagem ou suas legendas, mas interferem, por toda a sua dispersão, nos saberes e nas práticas discursivas desse novo sujeito cindido pela nova cultura visual.” (FURTADO; FADINI; EFFGEN, 2019a, p. 4)

Tratamos aqui de uma *relativamente nova*<sup>16</sup> forma de pesquisar, em que instrumentos de pesquisa qualitativa permitem uma exploração de aspectos do mundo interior do próprio pesquisador (de suas emoções, por exemplo), numa busca por modos de tornar passível de descrição elementos que, até então, podem não ter sido demonstrados por outros tipos de pesquisas. Assim, a autoetnografia preenche os requisitos propostos por Bogdan e Biklen (1982), em seu livro “*Qualitative Research for Education*” (na versão em português: “Investigação Qualitativa em Educação”), a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

---

<sup>16</sup> Segundo Jones, Adams e Ellis (2013), o termo “autoetnografia” foi utilizado inicialmente pelo antropólogo Hayano em 1979. Embora seja uma abordagem metodológica mais nova nos estudos linguísticos no Brasil, e quase inexistente em nosso estado do Espírito Santo (até o momento), ela começou a ser desenvolvida e definida como um método de pesquisa há mais de 40 anos, desde que compreensões mais sofisticadas e complexas do campo de pesquisa emergiram e sua conexão com a experiência pessoal começou a ser desenvolvida.

Denzin e Lincoln (2005) também explicam que historicamente essa escolha metodológica se situa no contexto do período pós-moderno da escrita etnográfica, e se caracteriza por sugerir novas propostas de composição para a etnografia. Uma delas, explica Reed-Danahay (1997), é que “as posições de observador objetivo da etnografia padrão têm sido colocadas em questão”. (p. 2, tradução nossa<sup>17</sup>), assim como o retrato positivista e cartesiano do método científico tradicional, que exige que os acadêmicos sejam objetivos e se mantenham distantes dos temas que investigam. Isto é, ela não é uma metodologia totalmente nova, mas uma ruptura em algo pré-existente.

Quanto à dicotomia objetividade x subjetividade nas pesquisas, destaco algumas questões na posição de pesquisadora: como posso me distanciar de um objeto de pesquisa, em uma etnografia, se preciso estar inserida no grupo a ser estudado? Como deve ser essa inserção no grupo, afinal? Ora, se o item 4 de Bogdan e Biklen (1982), por exemplo, destaca que precisamos dar atenção especial aos “significados” que as pessoas dão às coisas e às suas vidas, como poderemos entender tais significados nos mantendo distantes dessas pessoas ou, ainda, sem nos colocarmos no lugar delas? E mais: eu seria capaz inteiramente de fazer isso? Quando penso na autoetnografia, então, me vêm mais questionamentos: eu preciso ser capaz de me distanciar de mim mesma, já que sou, ao mesmo tempo, pesquisadora e objeto de pesquisa? Neste caso, devo me chamar “sujeito de pesquisa”, e não objeto, certo?

Com tantos questionamentos, não só nossos, estamos presenciando um momento que eu gostaria de chamar de “virada da subjetividade” nas pesquisas. Acredito que consigamos escrever objetivamente (até certo ponto), mas não acredito que possamos nos manter totalmente distantes e imparciais quanto aos temas pesquisados. Fortes (2017, p. 39) explica o contexto histórico de como esse processo ocorreu no Brasil, a partir do final dos anos 90:

[...]estudos interpretativos começam a questionar a objetividade e a imparcialidade do conhecimento empírico, especialmente em se tratando de pesquisas sobre sujeitos e processos subjetivos, em especial, no que tange a formação reflexiva de professores em detrimento da formação tecnicista até então enfatizada. É também nessa época que o trabalho de Paulo Freire reaparece por aqui, na academia e nos discursos educacionais, enfatizando a importância da reflexão crítica em lugar da extrema valorização da técnica.

---

<sup>17</sup> Texto original: “*objective observer positions of standard ethnography have been called into question*”.

A partir daí, vê-se uma crescente ênfase em estudos e práticas formativas que enfatizam outras dimensões de processo de ensino e aprendizagem, tais quais a humanística, a do ensino como ofício e a orientada para a pesquisa-ação conduzida por professores (IBIAPINA, 2008), dimensões essas fundamentais para a consolidação do que hoje se conhece por ensino ou formação profissional reflexiva (WALLACE, 1991; ZEICHNER; LISTON, 1996; RICHARDS; LOCKHART, 1996; RICHARDS, 1998) e/ou crítica (GIROUX, 1997; FREIRE, 1987; 2001b).

Com isso em mente, e levando em conta as palavras de Denzin e Lincoln (2005) sobre etnografia e ruptura positivista, faremos uma breve digressão sobre essa metodologia até apresentarmos a chegada da autoetnografia, que é o verdadeiro “papel” sobre o qual estamos desenhando o percurso e rupturas desta pesquisa, rascunhado no próximo subcapítulo. Lévi-Strauss é quem inicia os estudos sobre etnografia, ao compor o binômio<sup>18</sup> etnografia e etnologia<sup>19</sup>, no capítulo primeiro de Antropologia Estrutural, no qual propõe:

[...] a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (frequentemente escolhidos, por razões teóricas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que mais diferem do nosso), e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles; [...] (LÉVI-STRAUSS, 1989a, p. 14)

Em pesquisas etnográficas, portanto, os pesquisadores estudam práticas relacionadas à cultura, valores e crenças comuns a um grupo, com o propósito de ajudar tanto quem está dentro do grupo quanto quem está fora dele a entender essa cultura (MASO, 2001). A fim de introduzir mais didaticamente a etnografia, busquei em Wolcott (1975) suas principais características:

### **1. Métodos de coleta da etnografia:**

- 1.1. observação direta das atividades do grupo estudado;
- 1.2. entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo;
- 1.3. histórias de vida, análise de documentos, testes psicológico, *videotapes*, fotografias e outros (que podem ser conjugados com outros, no intuito de fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada).

### **2. Critérios para utilização de abordagem etnográfica**

- 2.1. O etnógrafo deve evitar a definição rígida de hipóteses;

---

<sup>18</sup> Ao apresentá-los como binômios, enfatizo que eles não são contrários, mas um complementa o outro. Vide nota abaixo.

<sup>19</sup>Para o mesmo autor, “a etnologia utiliza de modo comparativo [...] os documentos apresentados pelo etnógrafo.” (LÉVI-STRAUSS, 1989a, p. 14)

- 2.2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo - pessoalmente;
- 2.3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar;
- 2.4. O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas;
- 2.5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta;
- 2.6. O relatório etnográfico apresenta muito material produzido pelos informantes: histórias, canções, frases tiradas de entrevistas e documentos, desenhos e outros.

### **3. Etapas da investigação etnográfica:**

- 3.1. Seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo (não precisa de hipóteses, mas um sistema conceitual de onde levante questões relevantes);
- 3.2. Busca sistemática de dados: formas e conteúdos verbais, comportamentos não verbais, padrões de ação e não ação, traços, registros de arquivos e documentos;
- 3.3. Explicação da realidade, situando as várias descobertas num contexto mais amplo.

Estudos etnográficos<sup>20</sup> têm ganhado grande espaço nas humanidades, entre as quais podemos citar a Sociologia, a Antropologia, a Educação (e educação linguística) e as Letras. Por meio de histórias, sentimentos e acontecimentos repetitivos evidenciados nos registros (geralmente em notas de campo e entrevistas), pesquisadores discernem padrões que produzem uma “descrição densa” (“*thick description*” - GEERTZ, 1973, p. 10) do que se trata essa cultura. Para o autor, o etnógrafo precisa se propor a encarar

uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar [...] Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos... (GEERTZ, 1989, p. 20).

Por conta disso, acreditamos que um ponto de grande importância dessa metodologia reside na forma como os dados são vistos. Guber (2005) nos esclarece que o campo não *fornece* dados, mas informações, que são denominadas de ‘dados’ quando nos propomos a analisá-los com um olhar reflexivo após ao que, nas pesquisas tradicionais, chama-se de ‘coleta’. Assim, os dados são vivos, e têm suas

---

<sup>20</sup> Sugerimos André (2009), com sua obra “Etnografia da Prática Escolar”.

próprias essências no existir; mas não nasceram para serem “colhidos”, pois são a historicidade se fazendo presente em tempo real. Isso torna a etnografia uma missão árdua, custosa, uma vez que eles ganham vida e acontecem sob nossos olhos.

Ao mesmo tempo, torna-se necessário conceber a etnografia não como experiência e interpretação de uma *outra* realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois sujeitos conscientes e politicamente significativos. E, com isso,

paradigmas de experiência e interpretação estão dando lugar a paradigmas discursivos de diálogo e polifonia [...], e esse modelo discursivo de prática etnográfica passa a trazer para o centro da cena a intersubjetividade de toda fala, juntamente com seu contexto performativo imediato (CLIFFORD, 1998, p. 43).

Enveredar-se pela etnografia, portanto, exige disciplina e um olhar atento, pois nem todos conseguem adentrar no seu objeto de pesquisa, de modo a vivenciá-lo, a trazer à tona as evidências empíricas. Já na autoetnografia, quando motivada por um contexto educacional, um entrelaçado de teoria e prática, não há uma balança que as pondere; o tempo todo nos vemos no fazer autoetnográfico, ora agindo na prática, ora pensando na teoria. E, no meio disso, regressamos à escrita interpretando àquilo que nos foi posto, e mais ainda sobre o que foi visto por nós daquilo que foi posto.

Assim, nas partes que seguem, explicaremos os métodos e técnicas utilizados para a reflexão acerca das experiências contadas aqui, e das teorias buscadas a partir delas. Para tanto, no subcapítulo que segue, rascunhei um ‘mapa’, desenhado a partir do que aprendi sobre autoetnografia, para quem também pretende seguir por essas rotas e, no segundo subcapítulo, tomaremos outra metáfora, a de que “a vida é uma jornada” para tratarmos dos ‘percursos’ percorridos (e mais do mapa utilizado) para a **geração** desta pesquisa.

## 1.1 Autoetnografia: um mapa para a metodologia (mas esse mapa não é o território!)

Figura 8 – “A Roda de Bicicleta” (DUCHAMP, 1913) ou “À Sombra da Arte de Obra”



A Roda de Bicicleta (1913) – Marcel Duchamp

(fonte: <http://www.zonacurva.com.br/marcel-duchamp-e-suas-antiobras-de-arte/>)

### À Sombra da Arte de Obra, de Rodrigo Suzuki Cintra (2017)

A arte é tudo que for o caso.

*Esta roda de bicicleta disposta sobre um banquinho branco é perfeitamente inútil. Este banquinho branco sob uma roda de bicicleta é perfeitamente inútil. Talvez tivessem utilidade prática como objetos de indústria se estivessem separados, mas daí não fariam uma sombra, dependendo do ângulo da luz, absolutamente improvável. Se os bancos servem para se sentar e as rodas de bicicleta para se mover, existe algo nesta construção que não leva a nenhuma dessas possibilidades. Esta montagem é contraditória: há algo nela de potência de movimento, mas está profundamente inerte. [...]*

*Sem ser escultura, a montagem causa impacto por ser, em sua materialidade dos usos cotidianos, apenas uma justaposição vertical. Trata-se de um deslocamento, este de ser outra forma de arte, que devolve a ela a sua dimensão mais importante: um certo ar de escândalo. Sua força artística está em uma rejeição: se nega a ser objeto de consumo ou de indústria, apesar de ser composta por elementos de consumo e indústria. [...]*

*Não podemos sentar [sic] nesta roda de bicicleta ou pedalar de banquinho. Juntos, estes dois elementos são, em verdade, um novo elemento. [...] Dizem que é perfeitamente possível repetir esta montagem infinitamente. Um diâmetro de roda de aproximadamente 64 cm. Um banquinho de aproximadamente 60 cm. E basta colocá-los na posição indicada. O seu truque escapa à lógica da arte tradicional que evita a imitação. Pois, trata-se, em todo caso, sobretudo, de um conceito. [...]*

*É claro que ocorre de imitadores fazerem justaposições variadas de outros objetos de indústria, às vezes, até mesmo elaboradas, porém, dificilmente conseguem o mesmo efeito. Escritores exôtricos tentam, sem sucesso, descrevê-la da melhor maneira possível. Há sempre uma perda. Obviamente, como não poderia ser de outro modo, algo escapa às palavras e tudo que se pode fazer é contemplá-la. Mas, um pensamento radical é deixar a Roda de Bicicleta como está. Perdida em um dos salões de galeria. Apenas mais uma peça entre peças. Deixá-la, ali, esquecida em sua improbabilidade. Deixar que a luz do ambiente modele sua sombra. Aguardar que a luz solar projete no chão e na parede uma imagem como em um relógio de sol. E, inevitavelmente, perceberíamos em sua sombra o movimento lento do objeto estático. Criando caso, certamente, pois, em verdade, sua sombra é, sempre, um momento do agora. [...]*

(fonte: <http://zagaiaemrevista.com.br/roda-de-bicicleta-1913-duchamp-ou-a-sombra-da-arte-de-obra/>)

Essa imagem nos faz refletir sobre o que venha a ser arte. Marcel Duchamp ficou conhecido durante o “Dadaísmo”<sup>21</sup> por utilizar-se de um ou mais artigos produzidos em massa (e selecionados sem critérios estéticos), tirando-os de seu contexto original e transformando-os em obras de artes visuais, para serem expostos em espaços especializados (museus e galerias). Em “A roda de Bicicleta”, Duchamp faz uma simples justaposição vertical de uma roda de bicicleta de ponta cabeça em cima de um banco, no intuito de causar choque nos observadores ao desprezar os

<sup>21</sup> Movimento de crítica cultural, criado durante o período de Arte Moderna, que não professa um estilo específico nem defende novos modelos, mas coloca-se expressamente contra projetos predefinidos e recusa experiências formais anteriores, a fim de contestar valores em variados canais de expressão: revista, manifesto, exposição e outros.

modelos da arte clássica ou bela, levando-nos a crer que esta seria uma atitude antiarte.

Já no texto que inseri ao lado da imagem, de Rodrigo Suzuki Cintra, o filósofo/escritor aparentemente modela sua interpretação pelo intuito de recuperar (ou criar) da obra a sua essência por meio de uma visão de que a arte está ali, com seus efeitos escandalizadores, seja na sombra que cria movimento a partir de uma roda estática, na criação de um novo elemento ou conceito que, mesmo aparentemente inútil, imitável e negador das características tradicionais do que se entende por arte, é, na verdade, uma arte única, pois seu sentido se faz naquele contexto e naquele momento em que é posto à observação.

Tal como a figura 8 apareceu para contestar o que seria arte, seguimos nossa jornada levantando reflexões sobre o que entendemos por pesquisa. Da mesma forma que o Dadaísmo se utiliza de objetos do cotidiano para “criar” arte e expô-la em espaços formais (museus e galerias), o movimento (auto)etnográfico faz uso de “dados” para analisá-los cientificamente, “produzindo” pesquisa em espaços formais (como numa pesquisa acadêmica como essa, por exemplo). Pergunto-me, a partir daí, se seríamos capazes de alcançar essa ruptura também sem nos utilizar desses espaços e crivos. Também não tenho respostas absolutas para isso, mas compartilho as perturbações que este trabalho me provoca no intuito de atingir o que considero seu mérito principal: provocar um incômodo que nos tire da nossa zona de conforto para pensarmos novas possibilidades.<sup>22</sup>

Aprendi com Johnson (2009, p. 8) que as perspectivas positivistas são “enraizadas na crença de que a realidade existe separadamente do conhecedor da realidade”, e que o conhecimento, sob esse ponto de vista, “pode ser considerado objetivo e identificável, e com a habilidade de representar verdades generalizáveis”. Parece uma atitude ousada (ou ingênua) querer fazer algo diferente disso, já que há tanto tempo temos seguido um conhecimento tradicional sobre métodos que qualificam (mas também restringem) o que significa uma “boa pesquisa”. Por outro lado, se usássemos somente essas pressuposições, que o autor define como

---

<sup>22</sup> A reflexão deste parágrafo é fruto de questionamentos realizados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kyria Finardi durante o evento da defesa da tese.

“simplificadas demais, despersonalizadas, e descontextualizadas”, e eu concordo, limitaríamos esse tipo de pesquisa que foca nas complexidades da vida de uma pesquisadora-educadora.

Ora, pode me chamar de dadaísta, pois me pergunto ‘por que nos restringiríamos assim?’ Então, resolvemos (nos) apoiar também nas críticas do filósofo Gadamer (1975) ao conhecimento científico como ‘verdade absoluta’, que costumava (ou talvez ainda costume) favorecer a já firmada razão em detrimento da situacionalidade e historicidade dos indivíduos envolvidos, considerando a possibilidade de objetificar qualquer análise, sem refletir as subjetividades dos que a conduzem, o que, para nós (o filósofo, e eu também), seria impossível.

Percebemos que seguimos um fluxo atual e natural, já que, nas pesquisas contemporâneas, temos nos deparado com um (relativamente) novo modo de ‘fazer ciência’, o que Anderson (2006) chama de “virada nas pesquisas em ciências sociais e humanidades”, visto como um momento em que pesquisadores passaram a focar em novos gêneros de escrita, no aumento da autoreflexividade na pesquisa etnográfica, na emoção nas ciências sociais, e no ceticismo pós-moderno quanto à generalizações.

Por essa razão, o título deste subcapítulo faz referência a mais um dos preceitos que aprendi com a Programação Neurolinguística: ao fato de que cada indivíduo tem seu próprio ‘mapa’, sua verdade ou forma própria de ver a realidade. E, como todo mapa é apenas a ‘representação’ de um território, e não o território em si, assim também são nossas representações da realidade (cada um tem a sua, sob seu ponto de vista, os quais podem ser diferentes), como acontece na figura 8, que trata de um objeto que seria reconhecido como arte por alguns, mas não por outros.

Não será meu intuito aqui criar um modelo de autoetnografia a ser seguido, um passo-a-passo da metodologia que levará os interessados a uma *pesquisa autoetnográfica ideal*, afinal o que lê aqui é *minha* visão (meu mapa) sobre autoetnografia. Isso significa, inclusive, que os meus procedimentos metodológicos, destacados no subcapítulo seguinte, servem especificamente para esta pesquisa, por ser sobre o “meu mundo” (educacional, profissional, acadêmico) em seus enredamentos.

Ao mesmo tempo, é importante frisar que este mapa ainda está sendo desenhado no decorrer do tempo (por isso o chamo de ‘rascunho’) e, portanto, não apresentará as “terras ainda desconhecidas” que se localizam no porvir, por onde provavelmente passarei após a dita “finalização” desta tese (mas não necessariamente da pesquisa). O que quero dizer é que o ponto de vista e a compreensão do autoetnógrafo também vão mudando, mas o texto persiste, congelado no tempo, mostrando uma visão historicamente demarcada. Então peço que, ao me ler, lembre-se disso.

É como na música da banda Kid Abelha escrita abaixo: eu corro o risco de ser considerada “errada, errante” por parte da academia (ou fora dela) que desconhece (ou discorda) (d)essa “(des)metodologização”, haja vista que esta pesquisa tem características que fogem de alguns padrões tradicionais e positivistas do que seria o “fazer ciência”. Tanto aos que concordam quanto aos que discordam, eu cantaria meu “hino de pesquisadora motivada a continuar pesquisando”, já que a primeira atitude para aprender algo é confessar humildemente que ainda não a sabe, mas gostaria de saber:

Nada sei dessa vida  
Vivo sem saber  
Nunca soube, e nada saberei  
Sigo sem saber  
[...]  
Vou errando enquanto tempo me deixar  
Errando enquanto o tempo me deixar  
(Nada sei – Kid Abelha)

Assim parece ser o doce sabor<sup>23</sup> e o amargo preço que se paga quem deseja utilizar uma pesquisa autoetnográfica: inicia-se meio que *sem saber* para onde vai, mas se percorre vários caminhos que nos possibilitam chegar bem longe com ela. Penso que vem daí a relevância desse tipo de pesquisa tão atual, e sua contribuição para a promoção do ensino, **formação** e aprendizagem, principalmente com relação à educação crítica, no que tange ao desenvolvimento científico da Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001) do nosso país, junto a países que fazem essa movimentação há mais tempo.

---

<sup>23</sup> É interessante notar que, em sua origem, essa palavra provém do verbo latino *sapare*, que significa, ao mesmo tempo, “ter sabor” e “saber”.

A pesquisa autoetnográfica leva bem à sério a ideia do sofista grego Protágoras de que “o homem é a medida de todas as coisas<sup>24</sup>”, uma vez que os direcionamentos desse viés metodológico parecem vir do pesquisador, parecem estar em suas próprias mãos, ou mesmo em seus olhos, ouvidos ou pensamentos. Isto porque na própria definição do termo, encontramos o prefixo **auto** (do grego *autós*), que enfatiza a singularidade do sujeito/autor, e nos permite ter a pretensão de achar que, neste caso, ele seja seu próprio guia no direcionamento metodológico da pesquisa. Ao mesmo tempo, porém, o termo **etno** localiza parcial e pontualmente os sujeitos participantes (e, neste caso, o pesquisador é incluído) em determinado grupo, afinal seria até uma violação ética não reconhecer, ao falar de sua vida, que há outras pessoas envolvidas nela, já que vivemos num mundo em sociedade. Ellis (2004) explica como acontece esse processo autoetnográfico:

Autoetnógrafos olham para trás e para frente. Primeiro, eles olham através de uma lente etnográfica de ângulo enorme, focalizando os aspectos sociais e culturais de sua experiência pessoal e, então, olham para dentro, expondo um *self* vulnerável que é movido e pode se mover, refratar e resistir a interpretações culturais (p. 37, tradução nossa<sup>25</sup>).

Carolyn Ellis é uma das pesquisadoras mundialmente mais notáveis nesse campo e deve ser creditado a ela grande parte da evolução da autoetnografia e seu reconhecimento como um gênero de pesquisa, criado principalmente em resposta a preocupações levantadas pelas Ciências Sociais quanto a algumas abordagens tradicionais. A autora costuma definir a autoetnografia brevemente com base em seu próprio nome: trata-se de “uma abordagem de pesquisa e escrita que visa descrever e analisar sistematicamente (*grafia*) a experiência pessoal (*auto*) para entender a experiência cultural (*etno*)” (ELLIS *et al.*, 2011, tradução nossa<sup>26</sup>).

Da mesma forma, Chang (2008) utiliza três elementos principais na autoetnografia (também conhecida pela sigla AE) para defini-la: é autobiográfica em

---

<sup>24</sup> Tal trecho expressa a **noção do relativismo**, de que cada pessoa compreende uma coisa da sua maneira específica. A frase na íntegra é: “*O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são.*”

<sup>25</sup> Texto original: “*Back and forth auto-ethnographers gaze. First, they look through an ethnographic wide angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience and then they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract, and resist cultural interpretations.*”

<sup>26</sup> Texto original: “*autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno)*” (ELLIS *et al.*, 2011)

conteúdo, etnográfica em termos de metodologia, e interpretativa com vistas a entender o social e cultural. Ou seja, autoetnógrafos geram e fazem uso de dados autobiográficos como *corpus*, escolhidos a partir das rupturas que eles causam em nós observadores, e os analisam sistematicamente para interpretar e/ou interrogar uma cultura, na qual eles mesmos estão situados.

Assim, nas autoetnografias geralmente são feitas “descrições densas” (GEERTZ, 1973) a partir de experiências pessoais e interpessoais, geralmente contadas em narrativas com personagens (a do/a pesquisadora, e as dos indivíduos que participaram de momentos marcantes junto com ele/a), além de outras formas de expressão, às vezes literária, em outras até artística, de acordo com a necessidade e criatividade do(a) autor(a). E isso é feito não só com a intenção de mostrar quão significativa uma experiência pessoal pode ser, mas também para tornar o texto científico mais chamativo (no meu caso, principalmente para outros docentes), com leitura fluida e prazerosa, a fim de alcançar leitores mais diversificados e numerosos para a academia, como aponta Richardson (2000).

E, a exemplo das autoetnografias mais comuns ou dominantes criadas até hoje, esta pesquisa terá como objetivo alcançar o que Anderson e Glass-Coffin (2013, p. 65) chamam de “*emotional evocation*”, isto é, um despertar emocional. Todavia, contar uma história pessoal situada, incluindo aspectos emocionais e com qualidades estéticas de escrita, não é estratégia usada somente para alcançar acessibilidade, como lembram Bochner (1997) e Hooks (1994). Partir de perspectivas pessoais e emocionais, as quais eram omitidas anteriormente nas pesquisas mais tradicionais, parece também ter o poder de suscitar forte resposta por parte do leitor, o que pode ser uma forma de promover mudanças coletivas mais abrangentes, de acordo com Ellis (2004), que usa essa estratégia há anos na sala de aula.

De modo geral, a autoetnografia como processo de **subjetificação** tende a “favorecer autorreflexividade emocional como uma rica fonte de dados” (CHANG *et al*, 2012, p. 19), ao mesmo tempo em que convida o leitor a “entender um modo de vida” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 737), com o objetivo inicial de permitir que o “leitor sinta os sentimentos do outro” (DENZIN, 1997, p. 228), e o objetivo posterior de “mover a audiência para ação” (DENZIN, 2014, p. 20), isto é, para fazer alguma diferença no mundo. Com isso, consegue-se o que prevê Denzin (2014, p. 22): “escrever

reflexivamente o *eu no/e* através do texto etnográfico; isolando aquele espaço onde memória, história, desempenho e significado se cruzam”. Contudo, por conta disso, a autoetnografia passou a ser criticada por ser emocional demais, tanto que alguns dos próprios autoetnógrafos começaram a discutir qual seria a necessidade disso para uma pesquisa. Anderson (2006), por exemplo, sugere que uma reflexividade mais analítica pode dar maior visibilidade do pesquisador dentro das pesquisas etnográficas mais tradicionais.

Nesse contexto, enquanto Ellis (2004) fala sobre escrever acerca do *eu* vulnerável dentro de um quadro cultural como uma maneira de aprofundar a capacidade de empatia através de linhas de diferença, outros autoetnógrafos enfatizam aspectos de outras ordens em suas pesquisas, sejam eles analíticos (ANDERSON, 2006), críticos (HOLMAN JONES, 2016), psicológicos (POULOS, 2013) ou políticos (HOLMAN JONES, 2005), por exemplo. Outrossim, para Ellis *et al.* (2011), as autoetnografias podem ser julgadas pela ênfase que os autores colocam no pesquisador e na interação com os outros, pelo contexto em que a pesquisa ocorre, pela ênfase no poder de uma posição em um relacionamento e, finalmente, pelo grau em que os métodos tradicionais de análise são empregados.

Com a mesma intenção, e a partir dos estudos já existentes, Doloriert e Sambrook (2011) sugerem que a autoetnografia possa também ser desenvolvida em três alternativas epistemológicas, a saber: 1. Interpretativismo evocativo, que usa um estilo emotivo tipificado por Ellis e Bochner (2000); 2. Um estilo analítico, tipificado por Anderson (2006); e 3. Um estilo que lida com conflitos de poder, tipificado por Jones (2008). Quanto à primeira delas, Bruner (1986, p.106) critica a criação de limites conceituais entre pensamento, ação e emoção, e argumenta que eles devem permanecer conectados e receberem significado apenas em contexto uns com os outros, para que possamos examinar as maneiras pelas quais eles infundem nossas representações do mundo. Vem daí o objetivo dos autoetnógrafos, que se esforçam para comover o leitor “afetiva, estética e racionalmente” (GANNON, 2013, p. 236).

Pensando nisso, senti-me motivada não só a encaixar esta pesquisa cheia de subjetividades entre as fissuras do “aceitável” na academia (o que, para nós, parece estar meio “embaçado” de se prever atualmente), mas também decidimos, principalmente para torná-la mais abrangente, fazer deste estudo não só uma pura

“autoetnografia evocativa”, mas preenchê-la de outras qualidades e estilos epistemológicos para se tornar: ‘*cheia de relatos narrativos*’, com a incorporação de minhas experiências com relação ao (e com os) participantes do estudo, e ‘*de estilo narrativo pessoal*’, por considerar o tema pessoal principal, isto é, meu processo de **formação** docente, como digno de pesquisa (a exemplo de trabalhos como o de BERRY, 2007, por exemplo); ‘*reflexiva*’, pois além de simplesmente relatar histórias resultantes da pesquisa, será colocada uma forte ênfase em suas próprias reflexões, incluindo a interação de valores, crenças e experiências; ‘*interativa*’, pois lidamos com questões emocionais sondadas por diálogos; e ‘*formada por camadas*’, por enfatizarmos consideravelmente a coleta de dados e a revisão de literatura, bem como as experiências aqui relatadas (a exemplo de DOLORIERT e SAMBROOK, 2011).

Por fim, tratamos de hibridizá-la fundamentando-a no que Anderson (2006, p. 378, tradução<sup>27</sup> nossa) explica sobre o que faz uma “autoetnografia analítica”, cujas características estão destacadas abaixo, e as quais serão explicadas e expandidas no decorrer dos parágrafos seguintes:

1. O pesquisador precisa ter um status de membro completo;
2. Reflexividade analítica;
3. Visibilidade narrativa do self do pesquisador;
4. Diálogos com informantes além do self (do pesquisador);
5. Compromisso com análises teóricas.

A primeira delas é inerente à toda autoetnografia, além de ser o que a difere da etnografia: o autor precisa ser realmente membro do grupo/contexto analisado, seja por oportunidade, por ter nascido num grupo ou entrado nele por alguma circunstância, ou por ter adquirido familiaridade e intimidade por meio de algum tipo de **participação** sua; ou seja por ter se tornado membro do grupo por causa de seu interesse sobre a coleta de dados e a necessidade de estar imerso no contexto, pelo menos inicialmente.

Patricia e Peter Adler (1987, p. 67-84) dão aos dois tipos os nomes de “fortuito”<sup>28</sup> e de “convertido”, e explicam: no primeiro, o autoetnógrafo era membro do

<sup>27</sup> Texto original: “(1) complete member researcher (CMR) status, (2) analytic reflexivity, (3) narrative visibility of the researcher’s self, (4) dialogue with informants beyond the self, and (5) commitment to theoretical analysis.”

<sup>28</sup> Guiados por princípios e planos consistentes e éticos, precisamos explicar: o termo utilizado no texto original é “*opportunistic*”, em inglês. Porém, como essa palavra pode soar pejorativamente se a traduzirmos como “oportunista” e definirmos o autoetnógrafo como “alguém que explora circunstâncias para ganhar vantagem

grupo antes de ter tomado a decisão sobre como conduzir sua pesquisa; já no segundo, de acordo com os autores, o autoetnógrafo se converte a uma imersão completa durante o curso da pesquisa. Para mim, até concordo que há a possibilidade desse segundo tipo ocorrer como descrito. Contudo, percebi que os autores não consideraram que, neste caso, o/a pesquisador/a em questão, ao iniciar a pesquisa como um “outsider” (alguém de fora do grupo), corre o risco de não ser acolhido(a) por todo e qualquer grupo analisado e, com isso, ele(a) pode não conseguir se tornar um “insider” e, portanto, não se integrar ao grupo. Daí, resta a dúvida: ele(a) ainda poderia ser considerado “autoetnógrafo” nesta posição que não confere a ele(a) a dupla função de participante-observador(a)? Não seria essa a posição de um etnógrafo?<sup>29</sup> Eis mais um início de afastamento entre a autoetnografia e a etnografia.

Não obstante, mesmo sendo um membro ‘oficial’ do grupo, não significa que o(a) autoetnógrafo(a) esteja livre de outras problemáticas. Uma delas é a probabilidade de haver algum posicionamento hierárquico ou de poder entre o pesquisador e os demais participantes, o que pode limitar e/ou distorcer a geração dos dados por meio de algumas técnicas de pesquisa, tais como entrevista oral e questionário, por exemplo. Com isso em mente, precisei fazer um questionário individual e online, sem a identificação ou possibilidade de reconhecimento da letra de meus ex-alunos, por exemplo, para que não se sentissem intimidados com meu papel de professora e pesquisadora diante deles. Outra questão que me limitou bastante foi ter que fazer anotações sobre os acontecimentos e conversas vividas ao mesmo tempo em que elas ocorriam, isto é, ao estar envolvida físico e mentalmente tanto como pesquisadora quanto como participante do grupo, há momentos em que uma distração pode fazer com que percamos a chance de destacar algum fenômeno por ter pendido mais para uma dessas nossas funções do que para a outra.

Outra dificuldade pela qual passamos é que, como autoetnógrafos(as), estudamos nós mesmos e nossas vidas, mas, segundo Austin e Hickey, (2007), Chang, (2008); Ellis (2004) e Pathak (2010), por exemplo, nosso interesse final é (ou deveria ser, pelo menos) aprender sobre a cultura de um grupo no qual estamos

---

imediate”, preferimos a palavra “fortuito” para representá-lo como “aquele que teve sorte de já estar no grupo ideal”.

<sup>29</sup> Para saber mais sobre *posicionalidade do(a) pesquisador(a)*, sugiro BOURKE (2014).

inseridos. O maior desafio desse tipo de pesquisa, portanto, é saber balancear e enfatizar suficientemente ambos prefixos (“auto” e “etno”) para que, assim, não se ultrapasse os limites do que seja uma autobiografia e nem uma etnografia, embora seja um pouco de cada, segundo Ellis, Adams e Bochner (2010).

É junto desse momento mais evocativo que vem a reflexividade analítica, por meio da qual o(a) pesquisador(a) se compromete a desenvolver seus entendimentos teóricos sobre os fenômenos sociais percebidos (e problematizá-las autocriticamente). Afinal, caso não o fizesse, seria apenas mais uma narrativa qualquer. Neste caso, é importante manter a postura de pesquisador(a), e mostrar, no texto, através de toda discursividade e seu embasamento teórico, a legitimidade e a confiabilidade que costumam vir intrínsecas ao título de pesquisador(a). Ou seja, é na junção desses dois momentos, entre emoções e análises, que essa autoetnografia (evocativa + analítica) visa contribuir para uma revisão e expansão do que significa para nós o “fazer ciência”.

Neste caso, é importante também deixar destacado quais são as características que fazem as narrativas pessoais serem consideradas autoetnográficas. Holman Jones *et al.* (2013, p. 22, tradução nossa<sup>30</sup>) propõe que elas devem: “(1) comentar/criticar propositalmente a cultura e práticas culturais; (2) fazer contribuições para as pesquisas existentes; (3) abraçar a vulnerabilidade com um propósito e (4) criar um relacionamento recíproco com o público, a fim de obter uma resposta.”

Estamos falando, portanto, de um estudo autoetnocêntrico que tem como base o *locus* de enunciação do próprio pesquisador, sob suas percepções do mundo ao seu redor. Isso é bem chocante para pesquisadores tradicionais, geralmente acostumados a nem usar a primeira pessoa do singular na escrita acadêmica. Mas a questão não é somente essa, trata-se de uma construção de subjetividade de modo transpessoal, numa relação que pode se estabelecer entre *memória pessoal* e *memória coletiva*, um tipo de escrita que acaba por construir uma *subjetividade historicizada e contextualizada*.

---

<sup>30</sup> Texto original: “(1) purposefully commenting on/critiquing of culture and cultural practices, (2) making contributions to existing research, (3) embracing vulnerability with purpose, and (4) creating a reciprocal relationship with audiences in order to compel a response” (HOLMAN JONES *et al.*, 2013, p. 22).

Reafirmamos, então, a defesa de Connelly e Clandinin (1990) pelo uso da abordagem narrativa, por meio da qual podemos dar significados aos conhecimentos pessoal e prático de uma pessoa tanto em uma experiência passada, quanto em sua mente e seu corpo atuais, e em seus planos e ações para o futuro:

A narrativa para nós é o estudo de como os seres humanos dão sentido à experiência, contando e recontando incessantemente histórias sobre si mesmos que reconstróem o passado e criam um propósito no futuro. Contar e restaurar deliberadamente a vida de uma pessoa ou um grupo ou história cultural é, portanto, um método fundamental de crescimento pessoal e social (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 24, tradução nossa<sup>31</sup>).

Dessa forma, e levando a ideia para o contexto educacional, estamos falando de um tipo específico de conhecimento que pode fazer transparecer conexões diversas, por exemplo, entre o passado de um professor experiente ao futuro pessoal e profissional de seus alunos em formação docente. E, já que faremos isso também por meio de narrativas pessoais, é importante frisar que isso nos exige certa delicadeza para acolhê-las, principalmente a partir do capítulo 3, onde serão explícitos alguns *loci*<sup>32</sup> de enunciação que transpassam meu próprio *locus* durante a pesquisa.

O termo *locus* é característico das teorias da enunciação, das teorias críticas e da educação linguística (MENEZES de SOUZA, 2011). Trazido pelo crítico pós-colonial indiano Bhabha para explicar que o texto deve ser interpretado conforme o contexto sócio-histórico do enunciador, esse conceito nos ajuda a entender diversas formas de construção de sentido. Por isso, recorro também a Menezes de Souza (2004) para melhor explicá-lo:

[De acordo com Bhabha], para entender a representação, é primordial entender o Lócus de Enunciação do narrador, do escritor, enfim, o lócus de enunciação de quem fala; isso porque diferentemente do conceito de enunciados prontos, homogêneos e fechados, o conceito de lócus de enunciação revela esse lócus atravessado, por toda gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito [...] (MENEZES DE SOUZA, 2004, p 119)

Assim, estabelecer e anunciar *nossos loci* de enunciação em qualquer evento comunicativo, principalmente no âmbito acadêmico (seja ele escrito como nesta tese

---

<sup>31</sup> Texto original: "Narrative for us is the study of how humans make meaning of experience by endlessly telling and retelling stories about themselves that both refigure the past and create purpose in the future. Deliberately storying and restorying one's life or a group or cultural story is, therefore, a fundamental method of personal and social growth." (CONNELLY e CLANDININ, 1990, p. 24)

<sup>32</sup> *Loci* (plural) e *locus* (singular), no latim, referem-se ao local ou contexto de origem do enunciador.

ou por meio da oralidade), significa mostrar que minha linguagem é perpassada pelos meus locais, minhas comunidades e, por isso, nem sempre serão os mesmos locais e comunidades dos meus interlocutores. Justifica-se aí, também, a necessidade do conteúdo contido nos capítulos seguintes.

Apesar de mais reconhecida no exterior (embora também questionada), a autoetnografia ainda pode causar suspeitas de subversividade acadêmica por aqui no Brasil. Isto porque, segundo Jones, Adams e Ellis (2013), ela pode ser escrita em formato (ou “desformato”) *imaginativo-criativo*, *confessional-emotivo*, *realista-descritivo* e *analítico-interpretativo*, isto é, pode apresentar poesias, músicas, diálogos, analogias, todos baseados na autobiografia do pesquisador ou de participantes/entrevistados, pode expor detalhes que provocam reações emocionais nos leitores; pode descrever a experiência do pesquisador por meio de uma narrativa que integra detalhes que auxiliam o leitor a reconstruir em suas mentes a realidade descrita; e tende a suportar a análise e a interpretação sociocultural, o que já é típico na pesquisa em ciências humanas e sociais.

Por essa razão, nesta pesquisa, incluí até postagens<sup>33</sup>, memes, e demais textos produzidos em redes sociais, o que pode causar estranheza para alguns leitores de textos mais tradicionais, mas tem sido uma estratégia cada vez mais frequente no campo das pesquisas. Furtado (2019), por exemplo, em sua tese sobre Diálogos do Cotidiano e Memes, diz-nos que estudar as redes sociais e as novas formas de comunicação que advêm delas é um caminho do qual não podemos fugir em pleno século XXI. Da mesma forma, acredito que leituras menos densas possam ser mais atrativas, como essas postagens breves, mas recheadas de recursos visuais; e sinto o mesmo com relação às narrativas, que podem proporcionar leituras mais fluidas, por exemplo.

Sob essa perspectiva, fico empolgada quando penso que, por conta disso, talvez esta tese possa ter maior acesso. Não para acariciar o ego ao pensar que mais pessoas poderão querer ler o que escrevi (tomara! ...confesso que essa seja inegavelmente uma das razões também), mas principalmente por ter a esperança de que alunos, professores em formação, formados e/ou formadores permitam se

---

<sup>33</sup> Caso tenha interesse em ler mais sobre o assunto, sugiro também Furtado, Fadini, Effgen (2019b).

reconhecer no texto, consigam se identificar, refletir sobre si mesmos, sobre o que temos em comum ou de diferente e, quem sabe, até aprender algo sobre si e/ou sobre sua cultura, assim como eu mesma tenho aprendido.

Assim, a exemplo da autobiografia, o interessante da autoetnografia é que ela é enriquecida de detalhes e recursos que mostrem todo o contexto (ou pelo menos o máximo possível dele) onde ocorreu a história que está sendo narrada, de forma que o leitor seja “trazido para a cena” e, mais particularmente, para dentro dos pensamentos, emoções e ações do autor/pesquisador para que “experimente a experiência” (ELLIS, 1993, p. 711; ELLIS; BOCHNER, 2006), fazendo com que a leitura seja, a meu ver, mais fluida e prazerosa do que os textos acadêmicos costumam ser. Há aí, portanto, a opção de escrever retrospectivamente a partir de “epifanias”<sup>34</sup>, de onde se pode retirar memórias, ou uma espécie de fotografia (mesmo que seja de uma imagem em movimento), do que seria parte histórica da identidade cultural dos envolvidos. Refiro-me somente à “parte” da identidade<sup>35</sup> por acreditar ser impossível descrever a própria identidade por inteiro, que dirá a de um outro sujeito. E, ao escrever o texto, o autor pode optar por fazer uso de terceira pessoa, mas também o de primeira pessoa, como faço, para fazer relatos de situações de que participou, e até criar diálogo com o leitor, envolvendo-o como segunda pessoa, para aproximá-lo da cena e da sensação de tê-la testemunhado também.

Com vistas nisso, há quem não concorde com a ideia (como sempre, claro, e acho justo!). Segundo uma publicação de 2017 no site da BBC<sup>36</sup>, o método foi apelidado pejorativamente de *mesearch* (forma híbrida que une as palavras inglesas *me* e *research*; em português, “eu” e “pesquisa”), e foi (des)qualificada como “narcisismo acadêmico”, mesmo com os inúmeros aceites à publicações de revistas científicas de renome, cujos artigos são revisados e aprovados.

---

<sup>34</sup> “Epifanias” são descritas como momentos reconhecidos como impactantes na vida de uma pessoa, ou até “tempos de crises existenciais que forçaram uma pessoa a analisar suas experiências” (ZANER, 2004, tradução minha), e ter um determinado esclarecimento ou “iluminação” que fizesse com que a vida passasse a ser vista sob um novo olhar. Na filosofia, epifania pode significar uma “sensação profunda de realização”, no sentido de compreender a essência das coisas.

<sup>35</sup> Entendo por identidade, neste contexto, o conjunto de características que distinguem uma pessoa, e por meio das quais é possível individualizá-la e/ou localizá-la num grupo social.

<sup>36</sup> Endereço eletrônico: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-40006132>

Tais publicações não me abalam mais, pois sinto-me agora protegida por um escudo chamado Carolyn Ellis, que respondeu o seguinte numa entrevista certa vez: "É narcisista deixar sua experiência pessoal de fora e agir como alguém que sabe tudo, como se fosse possível você se distanciar, e como se você não estivesse sujeito às mesmas forças que (agem sobre) aqueles sobre quem você escreve", e acrescentou que "é narcisista pensar que 'nós' acadêmicos deveríamos escrever apenas sobre 'eles', e não sujeitarmos nós próprios ao mesmo escrutínio", ou seja, à exposição de nossas subjetividades; e ainda defende que a autoetnografia pode dar voz a pessoas "que não teriam escrito na tradicional prosa das ciências sociais". Além disso, como professora da Universidade do Sul da Flórida, nos Estados Unidos, ela assegura que o treinamento em autoetnografia pode contribuir muito para a **formação** de professores, pois, ao compartilhar suas histórias com a classe, "gera(-se) uma atmosfera positiva no curso", incentivando os estudantes a falarem sobre "as questões que os preocupam e interessam".

Enquanto isso, no Brasil, ainda há bastante espaço e brechas a serem discutidas e esclarecidas sobre a potencial relevância do método autoetnográfico (e outros com maior presença de subjetividade) em nosso contexto, digo, nas pesquisas linguísticas. Para Ono (2017), ele ainda é pouco explorado no país, por isso vim endossar o coro em direção a uma reflexão sobre o que é preciso e o que pode significar o "fazer ciência" ao nos colocarmos diante dessas 'novas' possibilidades acadêmicas. Com isso, também, temos o intuito de visar quebras epistemológicas e ontológicas, com base nos pensamentos pós-colonial e pós-moderno, além do aprofundamento da compreensão e ampliação epistemológica sobre a construção de sentidos, e sobre o escopo metodológico de pesquisas na área da Linguística e, mais especificamente, da Linguística Aplicada.

Em meio a visões filosoficamente construtivistas, porém, deparemo-nos com um dilema que pode passar pela mente do(a) leitor(a): 'quem garante que as histórias contadas em forma de narrativas da autoetnografia também não foram inventadas?' Olhando por esse viés, porém, até a própria História (do Brasil, do Mundo...) deveria ser considerada uma narrativa criada por meio de várias narrativas, já que boa parte dela foi e é (re)contada pelas pessoas que viveram na época do acontecido ou pelos que estudaram a respeito por meio de documentos escritos e/ou narrativas orais. E

vale lembrar também que a história pode mudar ainda mais de “percurso”, dependendo do perfil de quem a conta: se um opressor ou oprimido, homem ou mulher, branco ou negro, etc.

Ora, reconhecemos que a reflexividade de uma narrativa sobre si mesmo(a) contém questões de ordem mais profundas, quanto a sua racionalização e verificação, por exemplo, que a tornam instável, já que até mesmo o processo de escrever sobre sua própria história pode acabar distorcendo um pouco o que temos em mente. Por outro lado, Bruner (2004) defende que estudar os desenvolvimentos históricos em forma de narrativas de sua própria vida é tão importante quanto estudar suas ontogêneses<sup>37</sup>. Para o autor, é justamente esse mesmo tipo de instabilidade que faz com que as histórias de vida sejam altamente suscetíveis a influências culturais, linguísticas e interpessoais, haja vista que,

[...] dada sua natureza construída e sua dependência das convenções culturais e do uso da linguagem, as narrativas de vida [...] refletem as teorias predominantes sobre ‘vidas possíveis’ que fazem parte da cultura de alguém (p. 694, tradução nossa<sup>38</sup>).

Ainda recorrendo a Bruner (2002), somos lembrados de que as narrativas podem ser “reais” ou “imaginárias” sem perder seu poder como história. Afinal, se constatarmos que elas são (re)construídas pelas pessoas em sua imaginação, por meio de *seu* modo de ver a realidade, isso não garante que elas aconteceram na vida real ‘exatamente’ como foram contadas. Assim, se considerarmos uma narrativa como a interpretação da própria história, do que de fato possa ter acontecido, penso que estaremos fazendo o que o filósofo Goodman (1978) chama de “*ways of world making*” (formas de criar o mundo) ou “*life making*” (criar vida), em que o autor da história acaba por criar parte de seu mundo, sua vida, através dela.

Afinal, foi com esse intuito que pesquisadores foram naturalmente desenvolvendo essa metodologia do *self*: como uma estratégia de contar suas histórias pessoais e criar sentido a partir de suas vidas. Da mesma forma pensam Jones, Adams e Ellis (2013) quando a descrevem como uma prática que “humaniza

<sup>37</sup> Processos evolutivos acerca das alterações biológicas sofridas pelo indivíduo, desde o seu nascimento, até seu desenvolvimento final; sua ontogenia.

<sup>38</sup> Texto original: “Given their constructed nature and their dependence upon the cultural conventions and language usage, life narratives [...] reflect the prevailing theories about ‘possible lives’ that are part of one’s culture.” (p. 694)

os processos e produtos de pesquisa, e trabalha para incluir mais sobre como a vida é vivida, e como a experiência é contada” (p. 673, tradução nossa<sup>39</sup>). Ademais, e se a narrativa for sobre um evento que não tenha acontecido de fato, ou não tenha acontecido *exatamente* como narrado? O quanto isso desvalidaria a pesquisa? Afinal, o que é mais importante, o evento narrado ser verídico e/ou totalmente fiel ao acontecido, ou a análise teórica de um fenômeno ser genuína?

De uma forma ou de outra, apoiamo-nos também na bioética de Frank (2016), o qual explica que, na realidade, narrativas que contam particularidades de experiências das pessoas reforçam seus valores e, com isso, elas acabam se comprometendo em contar a verdade. Isso pode acontecer também pelo fato de, ao contar sua história, quem a ouve/lê se torna testemunha de seus traumas, epifanias, e o que mais tenha te marcado, o que pode ser terapêutico (também) para quem as conta, por fazê-lo(a) se sentir ‘ouvido(a)’. E, ao sabermos que temos a atenção do outro, podemos resolver agir mais com o objetivo de criar mudanças e, de acordo com Denzin e Lincoln (2005), inclusive com o interesse de tornar o mundo um lugar melhor e mais democrático.

Ainda com tal perspectiva, Adams *et al.* (2013) também defendem a autoetnografia como uma **investigação** motivada e fundamenta eticamente. E Visse e Niemeijer (2016) concordam, pois discutem como ela pode ser proclamada como uma abordagem de ética relacional (dada a impossibilidade de se encontrar perspectivas universais para solucionar de forma definitiva seus dilemas diversos) e de ética do cuidado que, para os autores, “esforça-se para uma sociedade mais solidária e humanizada” (p. 302). Da mesma forma, por estarem numa posição crítica, isto é, preocupada com o encontro de opressão, privilégio e poder, Cannella e Lincoln (2011) falam de uma ética crítica radical e reflexiva que é “particularizada, infundida em toda a investigação e exigindo um diálogo moral contínuo” (p. 81), onde o *eu* do pesquisador seria o eixo ético em que as deliberações éticas reflexivas devem ocorrer.

Nesta pesquisa, também, baseamo-nos nesse entendimento de que as tomadas de decisão moral e ética ficarão principalmente a cargo de nós, pesquisadora e orientador da pesquisa, haja vista a centralidade que as narrativas (de outrem,

---

<sup>39</sup>Texto original: “*humanizes research processes and products and works to be more inclusive of how life is lived and how experience is storied*” (Adams, Jones, Ellis, 2013, p. 673)

inclusive) tomam em sua tessitura. Assim, saímos na busca de uma validade embasada, isto é, buscaremos o máximo possível de recursos para dar também confiabilidade para o leitor. Mesmo com todo esse cuidado, dada a natureza da autoetnografia e o envolvimento de outras pessoas (personagens das narrativas), deparamo-nos com desafios bem significantes, como os que Ellis (2007) alerta:

como podemos proteger suas identidades e nossos relacionamentos com eles, lidar com privacidade e consentimento e decidir quando levar nosso trabalho de volta para aqueles que estão envolvidos em nossas histórias [?] O que devemos dizer e o que devemos manter em segredo? (p. 6, tradução nossa<sup>40</sup>)

Como até nossa história não é só nossa, já que a compartilhamos com quem está vivenciando-a também ao nosso redor, devemos ter um compromisso ético e posicionamento moral perante essas pessoas que aparecem nas narrativas, afinal meu direito de transformar minha vida em *commodity* não me dá o direito de fazer o mesmo com os outros. Com isso, a privacidade desses(as) acaba limitando a liberdade do autoetnógrafo, que precisa lembrar: depois de publicado, não se tem mais controle sobre um texto. Entendo que o ideal seria pedir o consentimento deles(as) na pesquisa o quanto antes de envolvê-los(as), mas nem sempre é possível conseguir contato com todos indivíduos, principalmente em se tratando de histórias passadas há longo tempo.

Segui, então, os conselhos de Ellis (2009) de reexaminar repetidamente cada situação abordada e tomar uma decisão para cada caso. Fiz o máximo possível para preservar o anonimato desses(as), a ponto de limitar detalhes que os(as) tornariam identificáveis, na tentativa de assegurar minha responsabilidade com eles(as), os(as) leitores e a sociedade, ao mesmo tempo que garantisse meu papel de construir o que Ellis (2009, p. 13) chama de “um retrato e interpretação complexos das comunidades que estudamos, incluindo nosso lugar nelas”.

Quanto ao meu anonimato, por outro lado, não preciso nem pensar a respeito, pois não há chances de garanti-lo. Pelo contrário, ao expor minha vida num texto que se materializará numa tese de doutorado, não terei como controlar o que pensam de mim, torno-me vulnerável, e corro o risco de ser estigmatizada por julgamentos

---

<sup>40</sup> Texto original: “how we can protect their identities and our relationships with them, deal with privacy and consent, and decide when to take our work back to those who are implicated in our stories. What should we tell and what should we keep secret?”

negativos e de ter consequências indesejáveis. A propósito, todo autoetnógrafo precisa refletir em como isso pode afetar suas **relações**, inclusive no tocante à própria carreira profissional. Minha esperança é que esse posicionamento de vulnerabilidade do autor diante de uma pesquisa autoetnográfica também possa ter consequências positivas, como o sentimento de inclusão acadêmica (tanto por parte de seus leitores como dos próprios autores) e a desmistificação da autoridade dos cientistas, que eles (nós) se esforçaram para manter por tanto tempo.

Esperamos, com isso, contribuir com maior **aceitação** das perspectivas tradicionais rumo ao reconhecimento das complexidades linguísticas, científicas e da vida humana nas pesquisas. Ademais, regrados pela responsabilidade que assumimos enquanto pesquisadores críticos, esperamos que as interpretações e os sentidos construídos por meio das demandas que decorrerem da complexidade das **relações** entre sujeitos e conflitos, presentes no processamento educacional-formativo desta pesquisa, possam ser inteiramente pautados na ética, a exemplo de pesquisas em ciências sociais, que passam por alguns desafios semelhantes ao nosso.

Por fim, antes de iniciar o próximo subcapítulo, e mesmo indo de encontro ao que escrevi anteriormente, sobre “não ser meu intuito criar um passo-a-passo da metodologia que levará os interessados a uma pesquisa ideal”, gostaria de deixar uma receita aos interessados em autoetnografia. Falo de receita, mas não nos termos positivistas de “faça como mandei”, e sim no sentido construtivista em que, a partir desta, muitas outras possam ser criadas. E, assim como nas receitas culinárias, deixo explícito que cada um pode (e deve!) acrescentar os ingredientes (inclusive o “Pó Royal<sup>®</sup>”) que tiver disponíveis em suas geladeiras, ou melhor dizendo, o que tiver ‘congelado’ em suas memórias:

Figura 9 – Receita de bolo: um exercício autoetnográfico



(fonte: elaborada pela autora)

## 1.2 O nosso “percurso” metodológico

Iniciemos essa jornada metodológica com alguns dos vários questionamentos que vieram à minha mente, junto a muitos receios típicos de início de pesquisas. Observe abaixo, em nota do diário de campo, como as perguntas que me fiz refletem tanto meu lado pesquisadora quanto meu lado estudante, aquele que se preocupa com as notas e a aprovação:

Diário de “campo” - 22/03/18: “Quem pode escrever uma autoetnografia?”; “Eu posso? Digo, já posso considerar que tenho idade e experiências suficientes para isso?”; “Alguém vai querer ler e saber sobre minha vida/pesquisa?”; “Vai achá-la relevante?”; “Por onde começo?”; “O que posso/devo (ou não) falar sobre mim?”; “Uma pesquisa desse tipo vai ser bem recebida pela academia?”; “Ai, senhor... quem vai querer estar numa banca dessas?”; “Vou passar na qualificação?”; “O que farei se não passar?”; “E se eu passar na qualificação, mas for reprovada na defesa final da tese, o que farei?” (APÊNDICE A).

Esses questionamentos demonstram minhas inseguranças com relação a esse tipo de pesquisa e, mesmo conhecendo mais sobre ela posteriormente, essa foi a maior das sensações durante quase todo período de doutoramento. Isso sem contar outros questionamentos sobre confiabilidade e credibilidade que poderiam recair sobre minha pessoa, como Bochner (2002, p. 86) nos lembra, por exemplo: o/a pesquisador/a de fato experimentou as experiências descritas? Pode apresentar "provas factuais" disso? É possível acreditar que o que foi escrito é realmente o que aconteceu com ele(a), ou se tomou "licença literária" para fazer a estória parecer mais uma ficção do que uma história real? E por aí vai. Foi em meio a todas essas perguntas que decidimos, mesmo assim, aceitar o desafio autoetnográfico, com vistas a causar no leitor um olhar empático para as pesquisas, já que esse ainda é, na verdade, um grande desafio que se coloca às humanidades científicas brasileiras no momento.

Embora ela seja menos expressiva em nosso país, existem bastantes pesquisadores renomado/as que já fizeram publicações com esse mesmo intuito no exterior (Carolyn Ellis, Tony Adams, Arthur Bochner, por exemplo) e, recentemente, também no Brasil (por exemplo, ONO, 2017; PARDO, 2018; BEZERRA, 2019), além de obras como "Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil", livro organizado por Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018), que conta com narrativas acadêmicas de profissionais de várias regiões, demarcando um mapa de subjetividades pelo Brasil.

Ao mesmo tempo, é importante frisar: o que une toda e qualquer pesquisa, seja quantitativa ou qualitativa, são certos requisitos básicos dentro do mundo acadêmico-científico, os quais *também* moldam essa autoetnografia. Tratamos aqui, por exemplo, de um estudo que parte de um paradigma qualitativo (CRESWELL, 2003) e, sob recomendação do mesmo pesquisador, empregamos diferentes conhecimentos e estratégias de investigação e reflexão, a fim de enfrentarmos os desafios de verificação que surgem na autoetnografia. Podemos dizer, assim, que os métodos de geração e análise/reflexão de dados são também de natureza qualitativa, e baseamo-nos nas palavras de Oliveira (1997) para justificá-los:

[...] pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (p. 116)

Ou seja, o fato de a pesquisa autoetnográfica ser de cunho qualitativo nos oferece, portanto, a flexibilidade de nos valermos de abordagens diversas para perpassarmos toda complexidade envolvida entre paradigmas e interpretações aplicados a assuntos multiculturais de uma pesquisadora socialmente situada. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é utilizar a autoetnografia como viés metodológico teórico e prático para dar suporte a (auto)reflexões e interpretações críticas, partindo de materiais empíricos e lembranças vividas com outros indivíduos que compartilharam comigo de momentos marcantes em minha vida, principalmente com relação à minha educação linguística e meu processo (contínuo) de (trans)formação como professora de inglês e, mais especificamente, em termos de educação crítica.

Como se trata de um trabalho livre e subjetivado, e não são criadas hipóteses de investigação, apoiei-me nas palavras de Ellis (2004, p. 3) para tratar desta pesquisa como um "processo de descoberta"<sup>41</sup>. No fim, o que pretendemos aqui é conseguir o que Berry (2013) define como autoetnografia: "uma realização discursiva, um giro cujas rotações personificam um compromisso com a experimentação, a evocação e a voz acadêmica"<sup>42</sup> (p. 221, tradução nossa), tendo como núcleo principal a reflexividade. Temos, assim, uma noção de pesquisa que vai acontecendo, sem direcionamentos, e que se torna uma experimentação de vida "em processamento" consigo e com o outro o tempo todo.

Pesquisas qualitativas geralmente também recorrem à *triangulação de dados*, numa "tentativa de mapear ou explicar mais integralmente a riqueza e complexidade do comportamento humano ao estudá-lo por mais de um ponto de vista"<sup>43</sup> (COHEN; MANION, 2000, p. 254, tradução nossa). Nesse sentido, Denzin (1978) identifica quatro tipos básicos de triangulação:

- *Triangulação de dados*: que envolve tempo, espaço e pessoas;
- *Triangulação dos Investigadores*: que envolve múltiplos pesquisadores em uma investigação;

---

<sup>41</sup> Texto original a que me refiro: "*Writing an autoethnographic account of my journey allowed me to extend my reflection throughout the duration of my research as autoethnography is 'a process of discovery'*". (ELLIS, 2004, p. 3)

<sup>42</sup> Texto original: "[...]a discursive accomplishment, a spinning whose rotations personify a commitment to experimentation, evocation, and scholarly voice" with reflexivity at its core (BERRY, 2013, p. 211).

<sup>43</sup> Texto original: "[an] attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behavior by studying it from more than one standpoint." (COHEN; MANION, 2000, p. 254)

- *Triangulação teórica*: envolve o uso de mais do que um esquema teórico na interpretação de um fenômeno;
- *Triangulação Metodológica*: que envolve o uso de mais do que um método para coletar dados, tais como entrevistas, observações, questionários e documentos.

Embora tais tentativas visem assegurar um aprofundamento rigoroso da compreensão dos fenômenos em questão numa investigação e fazem bastante sentido para o viés metodológico desta pesquisa, preferi optar por um conceito metafórico ainda mais abrangente, para que possa remeter também à subjetividade: segui a ideia apresentada por Richardson (2000, tradução nossa), de que a imagem central para investigação qualitativa deveria ser o cristal, e não o triângulo, afinal eles “crescem, mudam, alteram-se [...] são prismas que refletem externalidades e refratam para dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, conjuntos, lançando-os em diversas direções.”<sup>44</sup> Por essa razão, quero arriscar-me, junto a Richardson, e definir nosso método de investigação como prismático.

E quem sou eu em meio à essas questões? Eu sou, ao mesmo tempo, sujeito e objeto deste estudo. Eu sou o que faz desta pesquisa, de cunho aparentemente etnográfico, se tornar uma escrita íntima, pessoal, vista por meio do “empréstimo” de meu olhar (não usei a metáfora “por minhas lentes” porque não uso óculos). Ao mesmo tempo, sou o cristal que *reflete* meus *loci* enunciativos, e ainda *reflete* sobre eles, simultaneamente. Para tanto, é importante frisar que sou realmente membra dos grupos/contextos analisados, por ter entrado neles por circunstâncias adversas e por ter adquirido familiaridade e intimidade por meio de *participações*/papeis diversos/as minhas/meus em momentos anteriores a esta pesquisa, e durante seu desenvolvimento também.

Neste estudo, os dados surgem do presente, por meio de anotações de campo, áudios, rodas de conversa e anotações de aula gerados durante o doutoramento, questionários realizados por outros motivos, mas que puderam ser aproveitados na pesquisa também; e do passado: alguns dados empíricos como fotografias, anotações pessoais, mensagens retiradas de mídias sociais (ex.: de *Facebook*, *Instagram*, *Orkut*), lembranças marcantes, epifanias e outras histórias/narrativas que foram

---

<sup>44</sup> Texto original: “Crystals grow, change, alter [...] [they] are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions” (RICHARDSON, 2000, p. 934).

surgindo na memória. Com isso, visamos alcançar o que Allen-Collinson (2013, p. 282) sugere como: “variadas formas de engajamento com o *self*, ou talvez mais precisamente com os *sel/ves*”, num reconhecimento das relações do eu (eu mesma!) e o(a) outro(a).

E quem é esse(a) “outro(a)”? Entre os indivíduos que estamos considerando como “participantes” desta pesquisa, alguns foram convidados e, portanto, tenho o consentimento deles(as) (Anexo A) de que têm consciência que os dados seriam usados neste estudo. Outros(as), por outro lado, foram “surgindo” durante a geração da tese, de lembranças de experiências específicas e de arquivos pessoais empíricos do passado. Por essa razão, e dada a dificuldade em contactar a maioria deles(as) para pedir tal consentimento, tratarei minuciosamente de proteger seu anonimato, evitando detalhes que os tornem individualmente identificáveis. Como são diversos, todos(as) eles(as) serão situados em grandes grupos de participantes (listados a seguir), como forma de somente definir um perfil geral. Quando houver a necessidade de citar algum indivíduo específico, faremos referências impessoais e/ou fictícias a eles(as), mesmo sabendo da importância de descrever mais detalhadamente os participantes de uma pesquisa, quando tradicional. Eis alguns(mas) dos personagens com os(as) quais tive a sorte de me encontrar em meu percurso de educação linguística e (trans)formação docente:

1. Ex-colegas e ex-professores de inglês do curso de Letras (de minha graduação) e ex-alunos e ex-colegas professores de inglês (de quando trabalhei na mesma faculdade em que me formei);
2. (Ex-)Alunos e (ex-)colegas professores de línguas da instituição na qual trabalho atualmente;
3. (Ex-) colegas de pós-graduação (mestrado e doutorado, e doutorado sanduíche) das universidades às quais frequentei.

Essa categorização dos participantes entre 1, 2 e 3 foi feita para demonstrar os diferentes *loci* de enunciação que transpassam meus próprios *loci* durante a pesquisa. Entretanto, embora todos eles(as) tenham sido separados acima para fins de visualização de “onde/quando” ocorreu sua participação em minha vida, alguns deles(as) percorre(ra)m comigo mais do que um dos contextos que aqui descreverei. Além disso, eles(as) também perpassarão papéis diferentes, visto que morei por muito

tempo em uma cidade pequena e, como mencionei anteriormente, por exemplo, já fui aluna de espanhol de um colega de trabalho e depois de um ex-aluno meu de inglês, uma colega de graduação já foi minha chefe e eu já fui chefe de uma aluna, já me tornei tanto colega de ex-alunos(as) quanto de ex-professores(as), e já fui tanto aluna de uma mesma professora quanto professora de mesmos(as) alunos(as) (e de seus irmãos também) várias vezes, e em diferentes níveis de ensino. Ufa! Antes do próximo parágrafo, tomemos uma pequena pausa para um respiro.

Para melhor visualizar o contexto geral e alguns contextos específicos desta pesquisa, isto é, os *lóci* de enunciação entre os quais perpassamos (eu e demais indivíduos desses lugares), segue a seguir uma representação deles em formato de imagem-resumo:

Figura 10 – Representação visual de minha pesquisa



(fonte: elaborada pela autora)

No primeiro quadro, na parte superior, elucidando um *talk show*, se refere ao meu orientador e eu conversando sobre esta pesquisa. Quando ele pergunta sobre ela, respondo que se trata de um "ver-se vendo", em referência não só ao "ler se

lendo”<sup>45</sup> de Menezes de Souza (2011) ao reler Freire, ou de Duboc e Ferraz (2018) sobre a “ler se lendo nos letramentos críticos”, mas também à perspectiva de “observadora de mim mesma”. Por isso me illustrei também no canto inferior esquerdo do mesmo quadro (de binóculos: para conseguir ver de forma ampliada as questões importantes o suficiente para serem refletidas aqui) sendo instrumento de pesquisa, que olha (de perto e/ou de longe, por dentro e/ou por fora) enquanto converso com os demais participantes da pesquisa em meus ambientes naturais cotidianos de formação, e anoto as epifanias, experiências e diálogos que vou tendo como fonte direta de dados em meu diário de campo.

O quadro 2 remete ao ambiente da faculdade de Letras que cursei, e aos meus papéis de professora em formação e de professora-formadora, visto que trabalhei lá posteriormente. Por isso, quis envolver ali meus ex-colegas formados – ou não – em Letras (Português/Inglês), os quais são professores agora, em sua maioria; meus ex-professores de inglês, ex-alunos e professores de inglês que trabalharam comigo lá; e alunos de Letras em formação atualmente. Nesse contexto, busco refletir sobre presente e passado, com o objetivo de traçar um breve mapeamento local sobre algumas de suas opiniões, experiências, crenças e práticas quanto ao ensino e aprendizado de línguas.

Sob outro ponto de vista e vestida de outro papel, o quadro 3 nos leva até à escola pública federal onde atuo como Professora de Inglês. Nesse contexto, envolvi meus alunos para saber mais sobre o que pensam do aprendizado de inglês (em especial, na escola pública, incluindo a deles) e sobre minha forma de ensinar; o mesmo foi feito com colegas professores de línguas adicionais de minha instituição, os quais responderam questões relativas à sua formação, crenças sobre o papel do inglês e seu ensino como segunda língua, neoliberalismo e educação crítica nas escolas.

---

<sup>45</sup> A expressão foi criada por Menezes de Souza para explicar que o “letramento crítico consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?” Embora o autor fale de leitura textual e letramento crítico, a “leitura” a que me refiro neste texto se refere a “ler a si mesmo e ao outro”, num ato de empatia, de se colocar no lugar do outro (e por que não também de si mesmo?).

Percorremos mais de 100km e o quarto quadrinho nos leva até o contexto onde exerço papel de professora-pesquisadora, na minha instituição de pós-graduação. Nela pude fazer anotações de rodas de conversa esporádicas com meus (ex-)colegas (de mestrado e de doutorado) e de aulas sobre questões-chave em Linguística Aplicada, como educação linguística, letramento crítico, entre outros que foram emergindo em nossas interações. O mesmo aconteceu durante o período de doutorado sanduíche, com os(as) colegas do Canadá.

O objetivo geral dessas “gerações” de dados é voltar(me) para todas essas instituições e seus “visitantes” com o olhar autoetnográfico e verificar espaços, locais, mudanças, crenças, experiências através do tempo, assim como Ono (2017) também sugere, e buscar ali também retalhos que façam parte de minha formação como professora de línguas e educadora crítica, e que me ajudem a responder não a *uma* pergunta de pesquisa, mas a várias perguntas que têm surgido enquanto a pesquisa acontece.

No início da pesquisa, adotei questionários com perguntas abertas pré-elaboradas para serem aplicadas em forma de formulários individuais, eletrônicos e sem identificação pessoal (caso contrário eu poderia descobrir quem respondeu pela caligrafia). Feitos por meio da ferramenta *Google Forms*, sua finalidade seria me guiar e ajudar a não só (re)conhecê-los, mas a me entender também (por exemplo, verificando minhas expectativas com relação às suas respostas, como me sinto e ajo a partir delas, entre outros). Para situar historicamente e criar uma melhor visualização de cada contexto e grupo de participantes com os quais foram realmente “aplicados” instrumentos de investigação, e para o leitor poder identificar as perguntas que foram feitas a eles(as) mais facilmente nos Apêndices, descrevo-os abaixo:

### **1. Instituição na qual trabalho:**

- A) Meus (ex-)alunos de ensino Médio e Técnico (APÊNDICE B);
- B) (Ex-)Colegas/professores de línguas adicionais de outros *campi* do estado (APÊNDICE C).

### **2. Faculdade de Letras (na qual estudei e trabalhei):**

- A) Alunos de Letras atuais ainda em formação, de qualquer período da graduação (APÊNDICE D);
- B) Ex-alunos formados (incluindo meus ex-colegas e ex-alunos) (APÊNDICE D);

C) Meus ex-professores de inglês e colegas professores de inglês com quem trabalhei na mesma faculdade de Letras. (APÊNDICE E)

Além disso, para futuras referências aos participantes, perguntas e respostas dos questionários, e aos apêndices onde poderão ser encontrados, será necessário seguir as seguintes orientações/legendas complementares, a quais explico a seguir:

1. PROF se referirá a qualquer professor(a) participante, o que inclui respostas de professores-(ex)colegas de trabalho meus, da instituição federal a que me vinculo no momento (Apêndice C); professores formandos e formados (Apêndice D) no curso de Letras da faculdade na qual já me vinculei como aluna em formação e como formadora, e (ex)professores-formadores de lá (Apêndice E); e também professores-pesquisadores que são (ex-) colegas de pós-graduação (Mestrado e/ou Doutorado) (Apêndice A).

2. ST será a referência dada a qualquer student (aluno/a), e incluirá respostas de ex-alunos meus, da instituição federal (e pública) a que me vinculo no momento (Apêndice B).

Ademais, para diferenciar cada grupo participante, os apêndices em que se encontram e a que pergunta do questionário a resposta se encontra, usarei o seguinte código ou seguinte composição sequencial: haverá primeiramente uma letra (B, C, D, ou E) para indicar em que apêndice se encontra; Prof. ou St. para categorizar os indivíduos, números para indicar sua ordem de aparição na listagem de respostas, e "Q" (de questão) + números novamente para indicar a questão/pergunta onde sua resposta se encontra. Por exemplo: "**B\_St.6Q1**" será um estudante que terá sua fala retirada do Apêndice B, questão/pergunta 1, em que ele(a) se encontra em 6.<sup>a</sup> posição entre as respostas dadas. Apesar de ter a preferência por citar participantes por meio de nomes pessoais próprios (mesmo que fictícios), escolhi tal forma de referência não só para facilitar a localização das respostas dadas, mas também, repito, para preservar suas identidades reais o máximo possível.

Essa etapa seria a inicial e gostaria de ter feito uma segunda etapa, porém, devido a algumas limitações de tempo, e seguindo os passos do movimento autocrítico, entre outras restrições mais específicas, não consegui, até a finalização do doutoramento, ter oportunidades de estar pessoalmente com esses participantes depois da aplicação dos questionários, e ter voltado a discutir sobre as questões

levantadas na pesquisa, com o intuito de complementar “espaços vazios” deixados na coleta desses dados, observar as reações deles(as) e minhas a respeito. Acredito que isso poderia ter sido muito enriquecedor, e talvez até proporcionaria maior validade com um tom de veracidade checada à pesquisa, ao debatê-la com seus participantes.

Para fins de esclarecimentos, também, é importante frisar que, mesmo sendo essenciais para esta pesquisa, as perguntas feitas aos participantes estão sendo utilizadas como ‘gancho’ para reflexões acerca de emoções, crenças e pensamentos mais profundos relacionados aos temas desenvolvidos aqui. Por essa razão, somente as respostas aos questionamentos que foram realmente citados nesta pesquisa estarão anexadas como dados empíricos, os quais foram escolhidos pelo critério de maior relevância, e de acordo com a temática a ser refletida.

Além disso, enquanto a maioria das pesquisas qualitativas se baseia em entrevistas com um número pequeno de pessoas, estudos autoetnográficos como este usam a experiência e os sentimentos do autor da pesquisa como ponto de partida para **problematizações**. Também farei uso de narrativas (minhas e as que encontrar entre os dados coletados) como ponto de partida para tratar de tais questões, de forma amplificada, englobando os “personagens” (chamo-os assim por fazerem parte de minhas narrativas e história) com os/as quais me envolvi/tenho me envolvido (pelo menos até a “finalização” desta tese) durante meus processos de educação linguística (da língua inglesa) e de (trans)forma**ção** como educadora crítica.

Tal escolha se dá por termos percebido que, já há algum tempo, vários campos do conhecimento vêm investigando a realidade reconstruída por meio de narrativas. Encontrei também nas palavras do filósofo Sartre citadas abaixo um colírio para a visão que temos quanto a isso: “[...] *a man is always a teller of stories, he lives surrounded by his own stories and those of other people, he sees everything that happens to him in terms of these stories and he tries to live his life as if he were recounting it*” (SARTRE, 1964, p. 56).<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Tradução com adaptação minha: “uma pessoa é sempre contadora de estórias, que vive cercada de suas próprias histórias e das de outras pessoas, e vê tudo que acontece consigo em termo dessas histórias, e tenta viver a vida como se estivesse recontando-as.”

Alinhados a ele, Connelly e Clandinin (2006) também defendem que é mesmo típico das pessoas formatarem suas vidas, seu dia-a-dia, por meio de histórias de quem elas e outras pessoas são, e como elas interpretam seu passado por meio dessas histórias. Com essa leitura, acabei viajando bastante no tempo e espaço, e até pensei no futuro. Refleti sobre questões linguísticas, como quando iniciamos a contagem de uma história que vivemos usando expressões como “uma vez...”, “certa vez...”, “outro dia...” que nos remetem ao “era uma vez...” dos contos de fadas.

Também pensei em como costumamos dividir nosso tempo em presente, passado e futuro, e me perguntei como seria se não tivéssemos verbos no passado? Contaríamos histórias assim mesmo? Talvez seja essa divisão temporal adotada que tenha nos tornado contadores de histórias, ou será que o fato de gostarmos de contar histórias é que determinou a criação do verbo no passado? Quem foi criado primeiro, a história ou o verbo no passado? Dada a teoria do homem das cavernas, o qual iniciou a contagem de histórias por meio de desenhos, eu me dei o palpite de que a conjugação verbal nasceu posteriormente, mas daí me veio outra dúvida: contar histórias é, então, uma ação intrínseca ao genoma humano?

Não sei dizer. Porém, encontrei em Ricouer (1984) a explicação de que não há outra forma de se descrever um “tempo vivido” se não por meio de uma narrativa (oral ou escrita, nem que ela tenha sido representada por desenhos, como no caso dos nossos longínquos ancestrais, ou por fofocas como os nossos “*homo sapiens de tudo*” atuais). Evoluímos quanto aos sistemas gráficos que utilizamos, mas continuamos contadores de histórias. Vá até uma sala de professores ou sente-se numa carteira junto a estudantes que sempre haverá uma situação antiga ou recente de algum(a) aluno(a) sendo contada.

Segundo “*Life as a Narrative*”, de Bruner (2004), toda história pode ser distinguida em três aspectos: tema, discurso e gênero. Os dois primeiros têm a ver com a sequência e atemporalidade da história, cujo tema pode ser uma situação transcendente, isto é, envolvendo questões que reivindicam uma universalidade humana (na minha opinião, não tão universal assim) através do tempo (ex.: medo de escuro, ciúmes, vingança, etc.), enquanto o discurso incorpora e reflete no enredo (em seus aspectos como: o tempo, o lugar, a pessoa e o evento) um desenrolar de informações advindas da linguagem, do modo de dizer. Já o último remete ao tipo de

uso e compromisso que se tem com a linguagem e/ou conjunto gramatical utilizado em cada tipo de história. Portanto, aprender a identificar o quanto pode ser dito não só pelo que foi escrito, mas pelo *como* foi escrito. Esse seria mais um motivo que nos leva a lançarmos um olhar mais afetuoso e receptivo às pesquisas qualitativas e, em especial aqui, à autoetnografia.

Bruner (2004) também explica que as narrativas acontecem em um ambiente dualizado: de um lado o ambiente da ação, de onde surgem os eventos da história e, de outro, o ambiente da consciência, do mundo interior dos protagonistas envolvidos na ação. Com o passar do tempo, as literaturas modernas (assim como a ciência moderna) têm explicitado cada vez mais o ambiente da consciência, deixando de lado o narrador onisciente, e se tornando mais ontológica<sup>47</sup> do que epistemológica.

Assim, histórias narradas em primeira pessoa implicam no posicionamento de um narrador dentro da história e, com isso, o autor acaba integrando dois papéis - os de narrador e de personagem - na mesma dimensão espaço-temporal da trama. O narrador desenha seu espaço experiencial para o leitor acessando seus subdomínios: sensorial (o que vê ou ouve); introspectivo (suas experiências internas e memórias); subdomínio inferencial (suas inferências de eventos ou estados de coisas particulares) e, com isso, cláusulas em primeira pessoa sinalizam a expressão da subjetividade na narração ou, de acordo com Benveniste (1971), a capacidade do falante de se posicionar como sujeito. Portanto, narrativas em primeira pessoa podem revelar certas facetas psicológicas da presença do narrador em sua própria narrativa, assim como o que está acontecendo em seus espaços experienciais, mentais e imaginários, e alguns aspectos de suas percepções individuais e julgamentos mentais, muitas vezes cruciais para a interpretação da história.

Para Paiva (2008, *n.p.*), a pesquisa narrativa pode ser descrita como “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. A autora também destaca que “as histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo”, com os quais é possível reunir eventos e acontecimentos e,

---

<sup>47</sup> Característica do ramo da Filosofia que estuda a natureza do ser, de sua existência e própria realidade.

segundo Polkinghorne (1995), realizar uma análise narrativa através da produção de uma história que explicita significados e suas implicações para a existência humana.

Assim, pesquisas com narrativas vêm sendo também intensamente utilizadas no âmbito da Linguística Aplicada, e, como expliquei acima, acredito ter entendido alguns porquês. Para citar alguns exemplos, temos o trabalho inicial de Labov e Waletzky (1967), que provaram a utilidade das narrativas orais numa grande variedade de situações e tipos narrativos, o que favoreceu muito a sociolinguística. Contemporaneamente destaco trabalhos de pesquisadores que tive o prazer de conhecer pessoalmente no Canadá, como os de Li (2001; 2006); além de vários autores nacionais como Aragão (2008), Romero (2008), Paiva (2008), entre outros, por exemplo, que compuseram a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, de 2008, a qual teve, inclusive, a pesquisa narrativa como tema principal.

Com Labov e Waletzky (1967), por exemplo, abrimos os olhos para a questão de que discussões sobre narrativas podem não nos permitir provar tanto teor teórico, mas formam um estudo essencialmente hermenêutico, de interpretação, em que os melhores dados não vêm da observação das falas produzidas, que muitas vezes são realizadas em experimentos controlados, mas da reação da audiência (muitas vezes de profunda concentração e atenção) à medida em que as narrativas são recontadas. O interessante é que elas produzem o mesmo efeito que os dados gerados me causam toda vez que me encontro pesquisando uma nova teoria para inserir na tese: surpresa! Um efeito que é prolongado por um bom tempo... até eu saber o porquê daquilo e como explicitá-lo no texto.

Daí, nesse entremeio, a visão de narrativa que mais defendemos se apoia em Bruner, quando destaca que “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” (BRUNER, 2002, p. 46-47). Há algum tempo (desde Bruner, 1986), o autor acredita que, além do pensamento lógico, temos também uma forma

de “pensamento que parte da construção não de argumentos indutivos e lógicos, mas de estórias/histórias<sup>48</sup> e narrativas<sup>49</sup>” (BRUNER, 2004, p. 691, tradução nossa).

A partir das palavras de Bruner, portanto, tomamos as narrativas como uma oportunidade de “ver além” da objetividade das palavras, mas como forma de encontrarmos ali, na “contagem de experiências”, os pensamentos e crenças mais profundos, e dignos de serem analisados como objeto de reflexões teóricas. Assim, concordamos com Pinnegar e Daynes (2007), ao defenderem que as narrativas podem ser usadas tanto como método quanto como fenômeno de estudo, o que faz delas escritas de objetivos muito semelhantes aos das autoetnografias. Vem daí nosso interesse por usá-las como um gancho para reflexões pessoais de base ontológica e epistemológica: motivada pelo meu amor ao ensino de línguas, parto de minhas visões locais sobre experiências (com outros indivíduos) de contextos múltiplos de ensino, que possam refletir muito ou pouco (mas não obrigatoriamente) do que ocorre também a nível mais global.

Ainda assim, talvez eu deveria ter seguido o conselho de Ono (2017) que, por experiência própria, viu a necessidade de um acompanhamento terapêutico durante a tessitura de sua pesquisa. Apesar de ser algo complexo e estressante, é nesses momentos, principalmente, que reafirmo a capacidade de **transformação** que podemos alcançar por meio da reflexividade.

---

<sup>48</sup> Escolhi utilizar as palavras ‘estória’ e ‘história’ para demonstrar significados distintos. A primeira para me referir a experiências contadas, mas não necessariamente vividas, enquanto a segunda para a narração de momentos que realmente aconteceram na vida de alguém.

<sup>49</sup> Texto original: “*thought that goes into the construction not of logical or inductive arguments but of stories or narratives*”. (BRUNER, 2004, p. 691)

## 2 O QUE ME LEVA A SER EU: CONCEITOS IMPORTANTES

Figura 11 – Vida ativa, novo eu?



(Fonte: <https://pixabay.com/illustrations/yoga-buddha-wave-deity-shiva-657048/>)

Início esse capítulo citando um exemplo meu bem corriqueiro, não ligado diretamente à educação, mas ao “perfil profissional” de professora criado na mente das pessoas (possivelmente por conta das exposições estereotipadas pelas mídias e/ou por suas experiências anteriores), as quais me deixam em situações, muitas vezes, engraçadas e, em outras, embaraçosas e internamente conflituosas.

Volta e meia me perguntam qual é minha profissão, mas em outras já se direcionam a mim dizendo que tenho “cara de dentista”<sup>50</sup> (quando não, em outras raras vezes, de médica ou advogada). Eu me pergunto se tem a ver com questões físicas-biológicas (pois sou loira, caucasiana, e meu sorriso é o primeiro a chegar nos lugares – afinal gastei muito dinheiro com aparelho ortodôntico para ser capaz de me permitir isso). Ao mesmo tempo, quando comento que sou professora, percebo reações diversas, desde aquele(a) que acha isso muito chique, até aquele(a) que reage com cara de pena. Tem aquele(a) que se surpreende positivamente e me dá parabéns pela minha escolha profissional. Esse é o que me deixa mais feliz e satisfeita. Mas tem também aquele(a) que se surpreende pelo fato de achar que eu “*não* tenho cara de professora”, muitas vezes pelas justificativas (dadas por esses indivíduos) de que “sou

---

<sup>50</sup> A parte mais engraçada disso é que, quando conto sobre essa situação a outras pessoas, elas costumam replicar: “Nossa! Tem mesmo!”

nova para isso”, “não tenho cara de estudiosa”, “não uso óculos”, “tenho cara de preguiçosa”, entre outros que já me disseram sem pestanejar. Isso tudo faz eu me sentir vítima de uma **identificação** pré-estabelecida pelas pessoas, mas que, nem por isso, faça parte de minha subjetividade, isto é, “quem vê cara, não vê coração!”. Até mesmo o próprio linguista Marcos Bagno, que tanto trata de “preconceito” linguístico, já me disse isso em um evento que participei na faculdade em que trabalhava. Tal pré-conceito sempre influenciou muito meus modos de agir, de me vestir, de me comportar, por onde ir, e até com quem andar. As formas de eu me portar perante a sociedade têm sido muito direcionadas segundo a identificação que *eu* carrego do que deva ser minha “identidade de professora”<sup>51</sup>.

A escrita desta tese tem me aguçado os sentidos: meus olhos se abrem para minhas formas de pensar sendo (re)desenhadas a cada frase, e os ouvidos, atentos como nunca ao que “tenho para falar”, sinalizam como cada reflexão que faço me atinge profundamente, (re)criando-me como Karina. Agora entendo, pela explicação de Fortes (2017), que, ao narrar o parágrafo anterior, por exemplo, a minha intenção é incitar uma “des-identificação” do que as pessoas pensam que deveria ser “o perfil de uma professora” por meio da subjetividade que carrego comigo enquanto professora (e até mesmo fora da escola).

Com isso, eu que sempre separo e guardo tudo dentro de caixinhas em minha casa, agora passo a espalhar meus pensamentos, experiências e conhecimentos numa tese que faz referência a aspectos linguísticos, psicológicos, filosóficos, entre outros, sem necessariamente separá-los, e, mesmo sem muitos capítulos e subcapítulos (esses sim, com certa linearidade), vou descobrindo que tenho muito a contar, demonstrando uma subjetividade de pensamentos tão rizomáticos quanto destacam Deleuze e Gattari (1995). Quanto a isso, faz-se necessário explicar na palavra dos próprios autores as principais características de um rizoma:

[o rizoma] não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele **não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual**

---

<sup>51</sup> Ao descrever sobre os pré-conceitos relacionados ao meu perfil profissional, permiti que o leitor observasse questões, crenças e formas de pensar culturalmente compartilhadas no contexto em que vivo. Apesar disso, é importante frisar, mais uma vez, que essa seria uma visão generalizadora de cultura e identidade social. Para termos uma descrição mais detalhada (ou uma *thick description*), seria necessária a análise de cada situação que relatei e vivi com os indivíduos mencionados.

**ele cresce e transborda.** Ele constitui multiplicidades lineares a  $n$  dimensões, sem sujeito nem objeto [...]. Oposto a uma estrutura, [...], o rizoma é feito somente de linhas. [...] O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. [...], o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] unicamente definido por uma circulação de estados [...] todo tipo de "devires". (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32, destaque da autora).

Essa perspectiva rizomática, que configura um meio de fazer “transbordar” várias questões levantadas aqui, visa marcar uma ruptura com a tradição platônica do pensamento, que basicamente o considera um diálogo da alma consigo mesma, e passa a dar lugar ao desenvolvimento de uma ‘filosofia do acontecimento’ consigo e o outro (no caso, o outro a partir de mim). Talvez por isso, enquanto somente lia sobre a metodologia autoetnografia antes de iniciar essa escrita, ainda tinha a sensação de que não a havia entendido bem. Porém, à medida em que ela acontece, durante a ‘coleta’ de dados, enquanto reflito sobre eles e o que eles têm para “me dizer”, enquanto vou me deparando com perguntas pessoais relativas a quem fui, quem sou, e quem quero ser, e enquanto decido sobre o que escrever neste texto, percebo que vou me sentindo mais à vontade com ela, e um pouco mais segura do que estou fazendo.

Conscientemente, a figura inicial deste capítulo foi escolhida por nos fazer lembrar da singularidade humana e, na minha interpretação, por nos remeter à filosofia de Arendt (2014), a qual entende a existência do ser humano pelo conceito de ‘vida ativa’, em que, a cada ação empreendida, criam-se novos inícios (*beginnings*), e as subjetividades também vão sendo (re)constituídas, como explica Fortes (2017):

cada sujeito desempenhará ações próprias determinadas pelos processos e caminhos por ele trilhados, entendendo-se que para cada sujeito uma certa ação pode significar algo único e singular, diferenciando-o das maneiras como outros indivíduos desempenhariam ações similares, inserindo, portanto, algo novo no mundo e na sua própria existência pela natureza subjetiva de suas ações, de sua linguagem e de sua identidade (p. 11).

Desse modo, penso que, ao trazer textos em **manifestações** diversas, este estudo intrinsecamente se constitui de muita(s) subjetividade(s) e (des)identidade(s), implícita(s) ou não, sejam minhas ou dos demais participantes, todas apreendidas por meio de discursos e práticas culturais possivelmente já vistas antes. Não se trata, porém, de simplesmente inserir novos indivíduos em ordens já existentes, como lembra a própria autora, mas de “trazer à tona formas de ser [...] de maneiras únicas

e que ultrapassem o entendimento de que indivíduos são somente parte de uma espécie, de um grupo social, ou de uma sociedade.” (p. 12)

Acredito também que essa tenha sido uma das partes mais complexas de se analisar nessa autoetnografia, quase que em um processo psicanalítico. Ao mesmo tempo, levo em consideração também as palavras de Fortes (2017), apoiada em Mcleod e Yates (2006), de que devemos tentar evitar “modelos de subjetificação”, uma vez que:

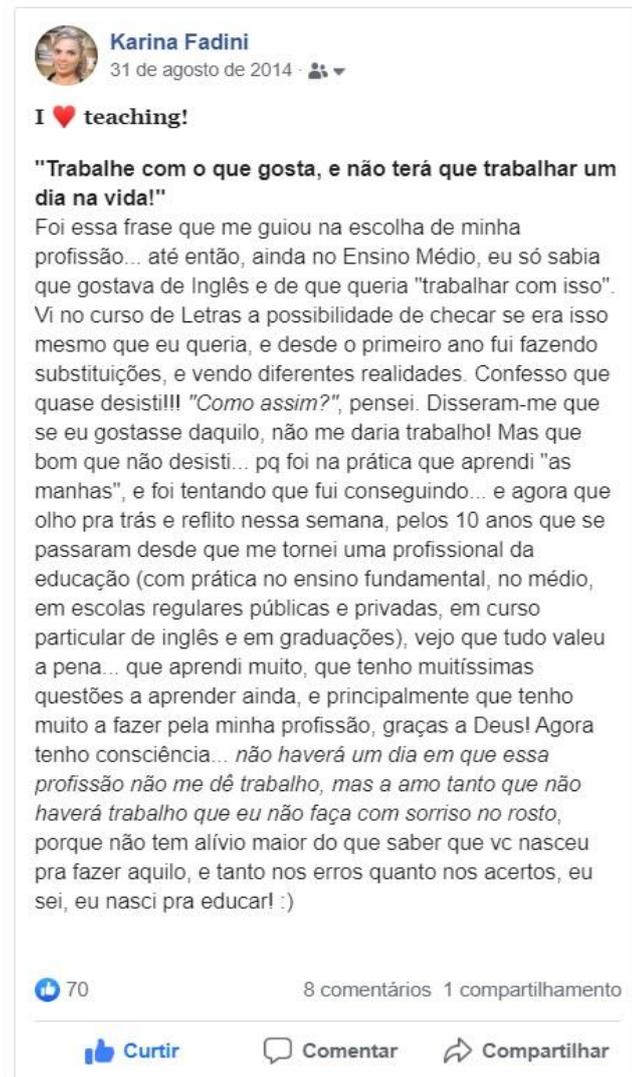
[...] precisamos de conceitos fortes que enquadrem, testem e debatam, bem como desconstruam formas de compreensão; mas também precisamos resistir à velha ideia de pensar que a melhor teoria é aquela que aparenta ser uma fórmula universal (MCLEOD; YATES, 2006, p. 33).

A autora nos faz pensar que a reflexividade e os momentos de “des-coberta”<sup>52</sup> acabam sendo mais válidos que a própria boa e velha teorização, haja vista a fluidez de nossas ações identitárias e, portanto, a dificuldade de se encontrar nelas o que a ciência possa reconhecer como “universal”. Neste caso, “não se trata somente de compreender como identidades são formadas e influenciadas pelo meio social, mas como o meio é constituído e compreendido dialógica e subjetivamente” (FORTES, 2017, p. 12-13). Isso nos faz perceber questões íntimas e interessantes como, por exemplo, o fato de que o discurso “é importante aprender inglês” acabou influenciando minha subjetividade e identidade de tal forma que não somente iniciei um curso de línguas anos atrás, mas também cursei Letras, fiz pós-graduações em Inglês e Linguística, tornei-me estudante, professora e pesquisadora do assunto; enfim, fiz um projeto de vida a partir disso. Dez anos depois da graduação, veja um depoimento meu, com minhas então palavras de professora que ama a profissão escolhida:

---

<sup>52</sup> Des-cobrir = tirar as vendas, as cobertas que não nos permitem ter um olhar mais ousado.

Figura 12 – Depoimento de uma professora apaixonada



(Fonte: acervo da autora – retirado do *Facebook*)

Observe neste meu depoimento minhas crenças sobre o peso e o valor do trabalho, e como elas vão mudando com o tempo e com novas experiências que vou vivenciando. As substituições que fiz durante a graduação eram geralmente em escolas públicas municipais de periferia. Enquanto em algumas delas vi uma organização surpreendente, em outras senti vontade de chorar. Desconhecia, até então, a existência de escolas tão mal estruturadas, principalmente numa cidade pequena como a minha. Sempre estudei em escola pública, mas me lembro de receber até escovas de dente e **orientações** semanais sobre como escová-los no Fundamental I, de ganhar cachorro quente nos recreios do Fundamental II, e do diretor preparando uma festinha simples para os formandos do Ensino Médio. Na minha cabeça ingênua de início de graduação, achei que ainda encontraria escolas desse

tipo pela cidade. Ninguém me avisou que eu me surpreenderia tanto, mas o susto me fez tomar uma decisão muito importante: continuar ou não nessa profissão? Eu não tinha medo do trabalho de ensinar a língua inglesa, nem da falta de giz ou de laboratórios de informática, mas ter percebido que eu teria que educar e acompanhar em um processo de **transformação** cidadã aqueles alunos que saíam da sala sem pedir, ou jogavam papéis uns nos outros e até em mim durante a aula, ou quebraram os ventiladores, entre outros vandalismos, isso sim me apavorou! E essas situações que vivi no estágio me tocaram tanto que eu não consegui deixar de me sentir responsável pelos alunos que ainda entrariam nas escolas. Eu precisava me preparar para eles. Enquanto alguns colegas da graduação deixaram o curso e foram ser felizes em outras áreas, eu decidi: vou ser feliz aqui mesmo!

Percebemos neste ponto como as pesquisas de ordem “auto” e “etno” podem perpassar tantos caminhos neste histórico metodológico. Este trabalho pode não ser visto com bons olhos por sua incompletude, mas meu intento neste capítulo seria realmente compreender minha *subjetividade*, e minha *constituição identitária* (de Karina Fadini entre demais indivíduos, principalmente com relação a ser aluna, professora, pesquisadora nos contextos educacionais em que vivo e nos quais já convivi). Com isso, viso não só me (re)conhecer mais (embora não totalmente), mas contribuir com a ciência a partir de minhas reflexividades sobre as questões e teorias aqui abordadas com relação à educação de línguas, não como modelos ideológicos, mas como exemplo do que se pode alcançar com a escritura de si. Para tanto, porém, faz-se necessário elaborarmos um pouco mais a respeito de alguns conceitos nos subcapítulos que seguem.

## **2.1 Identidade, Identificação e Constituição/Formação Identitária**

*“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.” (Raul Seixas)*

Interessada em estudar a construção da identidade ao longo de uma trajetória, tomarei como base algumas teorias de autores de campos diversos que se ocuparam tanto da constituição da identidade do sujeito (CIAMPA, 1987), quanto da identidade no contexto profissional (DUBAR, 1997), da identidade na pós-modernidade

(BAUMAN, 2005), das identidades culturais (HALL, 2000; 2008), entre outros. Com uma articulação entre algumas de minhas experiências, confrontos com mudanças e buscas de novas formas de identificação, e com esses teóricos que inserem as transformações sociais e culturais como condicionadores da forma como o sujeito se vê e se narra, espero oportunizar reflexão sobre processos envolvidos no movimento (dinâmico e constante) de se (me) tornar professor(a).

Para Hall (2000), existem três concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira delas, **identidade Iluminista**, trata o sujeito como um indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão, um ser totalitário, consciente e dominador de seus atos. Essa noção sobreviveu a grande parte da história da filosofia ocidental, e nasceu, conforme Hall (2000), 1. do deslocamento do sujeito teocêntrico a partir da Reforma Protestante; 2. do Humanismo Renascentista que colocou o homem no centro do universo, conferindo a ele a capacidade de decifrar mistérios por meio das revoluções científicas; 3. do Iluminismo, que produz uma imagem de “Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada” (HALL, 2000, p. 26). O mesmo autor ainda acrescenta sua concepção de pessoa humana para a época:

indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2000, p. 10).

Sob essa noção, o sujeito (também chamado de *sujeito cartesiano*) é único e indivisível, e a identidade é vista como um núcleo formado nele no momento do nascimento, que garantiria a manutenção do indivíduo, fazendo-o permanecer o mesmo (idêntico) durante sua existência. Foi aí, porém, que me vi em meio a vários questionamentos pessoais. Nesse vai-e-vem de pensar em minhas ações em *lóci* diversos, percebi que, à medida que assumimos uma função diferente, seja ela social, profissional ou acadêmica, também são, de certa forma, alterados os nossos tipos de relação com o outro, conscientemente ou não. Eu mesma tenho que dar conta de ser a Karininha dos meus amigos de infância, a Kaká da minha família, a *Karynation* (ou Kary) dos meus alunos e colegas de trabalho, a Fadini dos meus colegas de mestrado e doutorado, a Alemoa do meu marido, a Karina dos recém-conhecidos. E ainda assim

tenho que misturar alguns desses papéis, como quando fui, por exemplo, aluna de espanhol de um colega de trabalho, e depois de um ex-aluno, ou quando virei colega de ex-professores, como já mencionei anteriormente. Com isso, percebo que a todo momento me pergunto: 'Qual delas sou eu agora?'; 'O que determina o papel a ser assumido em cada situação?' 'É possível me desvencilhar de um papel enquanto assumo outro?'

Em meio aos meus questionamentos, entendi a necessidade de novas visões de sujeito e de identidade, afinal o pensamento logocêntrico prevê um sujeito totalizado e homogêneo e uma identidade estabilizada, os quais não levam em conta a multiplicidade de dizeres que os constituem, conforme nos esclarece o próprio Hall (2000, p. 12): "o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade única e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas."

Com isso em mente, encontrei bastante sentido na analogia de que "vestimos um papel" diante dos outros. Quando entrei na faculdade, lembro-me que, aconselhada por minha mãe, mudei meu estilo de roupas, passei a usar algo muito mais sério, até para mostrar maturidade, seriedade e sabedoria, afinal estava estudando para ser professora, "a detentora do saber" (na visão de muitos). Utilizava-me do ideal que eu tinha em mente de como deveria parecer e se comportar uma professora e, apesar de eu ter concordado a respeito das roupas, não consegui ficar nem dois dias inteiros sem falar minhas bobagens de sempre.

Quanto a isso, inclusive, dada a minha natureza extrovertida e a dificuldade que sempre tive de me manter séria em ambientes que pedem tal postura, até hoje às vezes me pergunto de onde vem essa relação entre seriedade e sabedoria no imaginário das pessoas. Em situações assim, ainda fazendo uso de analogia, o esforço parece tão grande, que seria como se eu precisasse 'trocar minha pele por uma roupa'. Depois de muita prática, porém, tenho percebido mudanças em minha perspectiva, agora menos dolorida: não preciso 'retirar' minha pele, somente uso uma 'roupa' para cobri-la (em partes, pelo menos) em determinados momentos.

Contudo, ainda assim me pergunto: seria essa a forma ideal de 'se fazer' de intelectual? Seria essa a razão (ou uma delas) de, como alunos de pós-graduação,

passarmos com frequência pela ‘síndrome do impostor’<sup>53</sup>? Porém, neste caso, a intelectualidade não passaria também de uma simples ‘roupa’ ao invés de ‘estar na pele’? Enfim, penso que talvez deveria haver aí, no corpo acadêmico (principalmente com o intuito de que se possa criar maior populariza**ção** das pesquisas científicas), a possibilidade de uma quebra ontológica e epistemológica sobre o que faz um pesquisador (para além de seu currículo Lattes), tal qual nos ‘pré-conceitos’ que temos sobre o perfil ideal de professor. Ao mesmo tempo, com o levantamento de tal questão, não é minha intenção sugerir que se *force* o jeito de ser de pesquisadores e professores a se tornarem pessoas com características que não façam parte de suas identidades e subjetividades, caso essa não seja a intenção deles. Caso contrário, a história única com um sujeito contínuo se repetiria. Meu intuito visa, na verdade, o respeito às diferenças.

Com minha pesquisa de mestrado (FADINI, 2016), por exemplo, decidi fazer um levantamento de limitações sofridas pelos professores, as quais costumam impossibilitá-los de usar tecnologias digitais no ambiente escolar. No decorrer das investigações, porém, percebi que certos professores não têm tais limitações, mas escolhem não as utilizar por não gostarem ou se identificarem com elas. Por essa razão, e em sinal de respeito, escrevi a pesquisa como uma “sugestão” e não “prescrição” de forma**ção** de professores para o uso de tecnologias digitais, embora frequentemente mencionasse o quanto o ensino-aprendizado de línguas adicionais podem ser beneficiados por elas. Ou não, dependendo de quem as aplica.

Quanto a isso, Faria e Souza (2011) também sugerem olharmos para a ação docente por uma perspectiva acolhedora, respeitosa, e reflexiva, que nos permita

compreender o que estaria na base da aparente não mudança [das práticas questionadas e criticadas por suas características de não mudança] e vislumbrar ações para a formação que promovessem a conscientização dos professores sobre sua atividade, situando a história individual e social, o que poderia resultar em alguma metamorfose. (p. 40)

Embora eu não visualize essa ‘metamorfose’ mencionada pelos autores acontecendo em todo espaço de conscientização e a qualquer indivíduo em formação, vejo esses momentos de reflexão sobre práticas docentes como a melhor forma de (re)ver as minhas. Vem daí a ideia de dar ênfase, no título desta tese, à palavra

---

<sup>53</sup>A **síndrome do impostor** é uma desordem psicológica na qual a pessoa não consegue aceitar e admitir suas conquistas, pois acredita que todo o seu sucesso e êxito se devem à sorte ou porque alguém ajudou. Assim, a pessoa acredita que é uma fraude, e que a qualquer momento alguém irá desmascará-la.

“transformações”, que aparece para lembrar que, a cada nova ação ou decisão que tomamos em prol de uma nova forma de olhar, vamos nos *transformando* e, ao mesmo tempo, continuando nossa *formação* docente, mesmo que informalmente (isto é, não necessariamente por meio de cursos formais).

Sigo, então, as linhas escritas por Menezes de Souza (2011a; 2011b) de que devemos ‘aceitar/ressignificar imperfeições’ (não de forma passiva, claro, mas de forma ética e crítica), e levo essa premissa também para as áreas profissional e acadêmica: como professora, sinto-me obrigada a me manter em constante capacitação e reflexão sobre minhas práticas pedagógicas e como elas podem contribuir (ou não) para a educação de meus alunos e, por que não também para minha própria educação?! Foi esse objetivo que fez de mim uma pesquisadora em sala de aula, antes mesmo de ingressar na pós-graduação.

Uma de minhas estratégias de reflexividade como docente, por exemplo, envolve um questionário aplicado aos meus alunos no final de cada ano, para saber suas opiniões sobre mim e sobre as aulas que ministrei. Observe algumas das respostas dadas por alguns de meus últimos ex-alunos(as), retiradas do Apêndice B:

**B\_St25Q4:** “as minhas antigas professoras eram muito duronas e isso fazia com que nós víssemos o inglês como algo extremamente chato e cansativo. A Karina possui o tributo de passar toda a matéria muito bem condensada igual as minhas professoras anteriores. Uma característica diferente das demais é sua descontração na aula e isso é importantíssimo para que a aula não fique chata e cansativa”

**B\_St28Q4:** “pude ver o seu entusiasmo e sua preocupação, não apenas com o conteúdo a ser passado e também com os estudantes. Também, pude ver o esforço para que a aula não seja monótona, onde somente o professor fala e os alunos ouvem.”

**B\_St53Q4:** “eu considero o seu tipo de metodologia de ensino uma maneira mais fácil, prática e menos cansativa de aprender uma língua estrangeira.”

**B\_St62Q4:** “Eu particularmente gosto muito da metodologia que você adotou, pois se parece muito com o ensino de cursos particulares, fazendo relações com coisas do cotidiano, etc. não só preso a gramática”

**B\_St65Q4:** “Os professores que tive eram bem básicos, mas você, diferente deles, interage muito com a turma, e é super engraçada.”

**B\_St20Q6:** “Eu gostei muito das aulas, você deixava a aula leve e com seu jeito descontraído nos fazia aprender de uma maneira divertida”

**B\_St18Q6:** “suas aulas são muito interativas, e você é uma profissional que pode fazer até mesmo conteúdos “chatos” tornarem-se interessantes” (grifos meus)

O receio que alunos(as) têm de se encontrarem com a chatice em sala de aula já é bem conhecido, e foi refletido nas falas apresentadas pelos meus estudantes (representados pelos codinomes “St”), por meio de palavras como *chato(a)*, *cansativa*, e *monótona*. Nessas falas também foi possível identificar o que não gostavam de ver em suas aulas de inglês (“*professoras duronas*”, “*professor só fala e aluno ouve*”, “*aulas presas à gramática*”, “*conteúdos bem básicos*”), além de deixarem revelar seus modelos ideias de aulas (fáceis, práticas, menos cansativas, parecidas com o ensino de cursos particulares, leves, divertidas, interativas, interessantes) e que tipo de características minhas eles apreciavam, o que me levou a crer que seja também o tipo de professores de que eles gostam (descontraída, entusiasmada, preocupada, esforçada, interativa, engraçada, divertida).

Na sala de aula, eu gosto muito de criar exemplos engraçados em inglês, ou fazer algum jogo de palavras que os faça decorar uma pronúncia, ou seja qual for a estratégia que eu consiga adaptar ao conteúdo, penso sempre em como posso ajudá-los a entender e memorizar certas questões linguísticas. A esse respeito, apoio-me em Ferraz (2018), que vem defendendo a ludicidade nas práticas pedagógicas, inclusive na pós-graduação e, por conseguinte, nas pesquisas. O autor chama a atenção para o fato de que, na “evolução” de nossos estudos formais, ficamos cada vez mais sérios, deixando de lado o corpo aprendiz, o corpo que sente, o corpo que aprende (também) brincando e se divertindo. Resgata, assim, o importante papel da transdisciplinaridade, isto é, o envolvimento da educação em línguas estrangeiras com conhecimentos transdisciplinares advindos da sociologia, antropologia, filosofia, psicologia, estudos culturais, estudos de gênero e sexualidade, teoria *Queer*, feminismo, LAC, entre outros (FERRAZ, 2018). Muito de minhas transformações como professora, pesquisadora e até como aluna, inclusive, também vieram de reflexões propiciadas por transdisciplinaridades vivenciadas no chão da sala de aula.

Por outro lado, por experiência própria, percebo que professores mais descontraídos também correm o risco de serem menos respeitados em sala de aula quando abusam das ‘brincadeiras’. Embora hoje eu veja que isso possa se dar por inúmeras razões (incluindo por consequência da aplicação de metodologias que envolvam diálogos entre colegas – o que causa dispersão), para alguns desses meus ex-alunos(as), o aumento da conversa em sala de aula foi tachado como um ponto negativo para o desenvolvimento de nossas aulas, o que refletiu na visão deles sobre meu ‘domínio da turma’:

**B\_St.8Q6:** *“acho sua aula ótima, a aula é de qualidade e a interação aluno e professor ajuda no ensino, porque não fica uma aula cansativa, em que os alunos ficam ‘massacrados’. O ponto negativo eu não vejo só em sua aula, percebo em outras também, a turma conversa muito e acaba não respeitando o professor”*

**B\_St.28Q6:** *“apesar da sala conversar bastante as vezes (quase sempre) seus métodos são muito bons para nossa aprendizagem, e para não perdemos o interesse”*

**B\_St.29Q6:** *“apesar de às vezes ter um pouco de conversa paralela (desculpa por isso) os métodos de ensino são ótimos para nossa aprendizagem, e para não perdemos o interesse”*

**B\_St.14Q6:** *“Único ponto negativo que eu tenho para apontar é que as vezes você perde um pouco do controle da turma na questão da conversa, fora isso só pontos positivos” (grifos da autora)*

Houve uma época em que, ao ler opiniões tão sinceras dos alunos, eu acabaria me sentindo muito mal. E que professor não se sentiria? Afinal, estamos continuamente em **formação**, em busca da aula perfeita, daquele momento sublime em que poderemos finalmente dizer *“Pronto! Agora minhas aulas são perfeitas, e não preciso mais melhorar!”* E não me venha com um “errar é humano”, pois perdoar também deveria ser, mas há muitas pesquisas (e alunos, pais, coordenadores, pedagogos...) por aí analisando, avaliando, e julgando os “erros” dos professores. Como não viver com esse sentimento de que estamos sempre sendo acuados, então? Durante estes estudos, tive uma reflexão a respeito, descrita a seguir:

Diário de “campo” - 26/04/18:

O que a frase “PROFESSORA, VAMOS VOLTAR PRA AULA?” pode significar quando estamos debatendo alguma questão de humanidade, política, orientação sexual, e alguns alunos pensam que isso seja fora do foco.... E quando fazemos jogos na aula? Isso “não é aula”, “é brincadeira”? Fiquei me perguntando... o que faz da aula uma aula mesmo? Aula só é considerada aula se for chata? ...foi daí que me senti desafiada a fazer aulas que “não pareçam aulas”.  
(APÊNDICE A)

Tendo essa decisão como um desafio, comecei adotar a estratégia pessoal da “confissão”. Não me refiro aqui ao ritual cristão, apesar de ele ser marcado, segundo estudos de Foucault (1988), pelas mesmas características da tática que eu uso com os(as) outros(as): é uma prática de penitência, em que o confessor revela suas falhas (conscientemente) a uma autoridade reconhecida (ou seja, a confissão desenrola uma **relação** de poder, já que não se confessa sem a presença de outrem), como forma de se isentar dessas falhas e se ver novamente incluído no grupo ao qual pertence.

Quando faço esses questionários para os alunos, a minha intenção final é justamente me justificar pelas atitudes cometidas em sala de aula (sejam elas negativas ou positivas) e pedir desculpas pelas que não deram certo ou possam ter causado algum mal. O interessante é que, ao realizar esse movimento autocrítico, costumo observar estranheza por parte dos alunos(as), por estar apresentando uma atitude com a qual não estão acostumados, já que é feita uma troca de hierarquia, pois, nesse momento, são eles(as) a autoridade, que me avaliam e me ‘purificam’ dos erros, e não o contrário.

Se pensarmos bem, o medo do erro começa desde nossa fase escolar. E o pior ainda é errar numa língua estrangeira, pois nos faz passar por constrangimentos, ser motivo de risadas, isso sem contar sua pior consequência: a nota baixa. Inclusive, acho engraçado me lembrar agora que, mesmo sendo professora há vários anos, percebi que, vez ou outra no início do mestrado, enquanto cursava as disciplinas iniciais, cheguei a me deparar com um medo pueril, ‘típico de aluna’, de que os professores poderiam tirar pontos meus a qualquer momento, caso não participasse ativamente das discussões.

Ademais, aprendi com Foucault (1988) que a confissão não tende mais a tratar somente daquilo que o sujeito gostaria de esconder, mas também “daquilo que se esconde ao próprio sujeito” (p. 62). Por essa razão, ao contrário de ficar triste com as

respostas negativas dadas pelos(as) alunos(as), sinto-me agradecida por descobrir o que ainda preciso transformar em mim. Da mesma forma, espero que, ao final desta autoetnografia, eu possa desvendar também o que se esconde de mim.

Pensando nisso tudo, reconheci novamente uma noção típica do mundo moderno, de um sujeito que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros. Descobri, então, a concepção de **identidade sociológica** (HALL, 2000), que costura os sujeitos ao mundo cultural em que habitam, tornando-os até previsíveis. E para ampliar um pouco mais essa discussão, trago um trecho de um texto (Anexo B) que escrevi no ano de 2015, para uma das disciplinas do mestrado, em que, a fim de explicar minha versão sobre o que seria(m) (C)ultura(s) e quais seriam os fatores que a(s) molda(m), acabei demonstrando uma relação e influência sua com/na identidade do indivíduo e o mundo que o cerca:

Vejo a(s) cultura(s) como meus próprios olhares sobre tudo o que acontece ao meu redor, e o que absorvo disso para mim, para meus comportamentos, hábitos e formas de viver seriam minhas culturas. E, nesse processo, se eu seguir o que um grupo faz, isso pode significar que faço parte do grupo e, portanto, a semelhança em nossas ações seria a característica do “meu povo”. Isto é, a cultura pode ser definida individualmente ou num grupo de pessoas, de forma generalizada, o que acaba por apagar as diferenças.

(Anexo B)

Como afirmei no meu exemplo de aluna de pós-graduação, senti um medo ‘típico de alunos’ ao me sentar na cadeira/posição de aluna; ao me vestir de tal papel, incorporei uma característica própria de um grupo culturalmente formado. É importante destacar, porém, que ver determinado grupo como homogêneo acaba apagando a diversidade e inconstância que ali habita. Quem pode provar, por exemplo, que todo(a) e qualquer aluno(a) sente esse tipo de receio com relação ao controle do(a) professor(a) (qualquer professor/a) sobre sua nota, e sob qualquer circunstância?

Por essa razão, na Psicologia Social, Ciampa (1987) entende identidade como ‘metamorfose’; isto é, um resultado (provisório) da intersecção entre a história da pessoa (passado), seu contexto histórico e social, e seus projetos (futuros). A identidade teria caráter dinâmico e seu movimento pressuporia um personagem com um papel previamente padronizado pela cultura. A partir daí, os processos que constituem o sujeito seriam eleitos por meio de uma atividade, de uma memória

(história) e consciência que se ligam durante a **representação** de si. Assim, das diferentes maneiras de se estruturar os personagens resultariam diferentes modos de produção identitária. A identidade seria, então, uma articulação entre igualdade e diferença.

Descobri também, na Psicologia e na Sociologia do conhecimento, que a explicação para esse sentimento e a compreensão da realidade social numa dimensão histórico-crítica vêm da “teoria das **representações** sociais” (MOSCOVICI, 1978). Durante a formação das representações sociais, e na tentativa de familiarizar o que ainda é desconhecido, utilizamo-nos dos processos de *ancoragem* e de *objetificação*. Ancorar implica num juízo de valor com o qual tentamos rotular ou classificar pessoas, ideias e objetos ainda não familiares, colocando-os dentro de uma categoria que já conhecemos. Já a objetificação, segundo Moscovici (1981, p. 64), é o ato de “descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser mal definido, isto é, fazer equivaler o conceito com a imagem”. Trata-se de uma transformação do abstrato em algo quase físico, numa tentativa de tornar visível uma realidade, aliando conceito com imagem. Ou seja, a objetificação é a imagem que acompanha a ancoragem, que é o conceito.

Assim, se você leu a parte que mencionei temer o “poder da nota” do professor e se identificou, é porque isso mostra que a representação social que fiz teve relação com uma crença comum, ou “opinião pública”, e está relacionada à **avaliação** feita do objeto (professor), aos sentimentos associados a ele, e isso enquanto característica produzida e compartilhada por nós (pessoas que fazem essa associação com a figura do professor). Por outro lado, se você achou estranha essa minha assimilação que fiz, Moscovici (1978) também explica que essas reações, avaliações e proposições estão organizadas de forma diversa, segundo a cultura e **formação** social de cada grupo. Isto é, neste caso você provavelmente não deve ter tido um(a) professor(a) que fazia uso de sua posição hierárquica para ameaçar seus alunos(as) – principalmente como estratégia de garantir um “controle” comportamental da turma - em sua experiência escolar, como eu tive e, portanto, não possui crença nessa possibilidade.

É importante destacar, porém, que as crenças são **representações** sociais, mas o inverso nem sempre ocorre. Para exemplificar e oportunizar reflexão, compartilho mais um trecho do texto sobre cultura (Anexo B), contando experiências que

explicitam algumas representações sociais que ocupo, embora nem todas elas façam parte de minhas crenças sobre minha identidade:

Para muitos, a cultura diz tudo sobre a identidade. Já fui considerada burra por ser loira, linda (nos antigos sites de bate-papo) por ter olhos azuis, má motorista por ser mulher, “santinha” por ser católica praticante, metida por ser capixaba, uma professora “maleável” (leia-se “enrolável, enganável”) por parecer ser mais nova e ter me formado há pouco tempo, e ser pobre por ser professora. Não posso afirmar que NUNCA fui um pouco de cada coisa, algumas foram condições temporárias que realmente aconteceram comigo e penso que isso pode ter definido (na visão dos outros) minha identidade por algum tempo. Mas minha real identidade cabe a mim definir. E aprendi e reconsidero isso todas as vezes que julgo alguém também através das crenças que aprendi, mas que acabam por me surpreender com fatores contrários, seja quando acho que todo homem traia, que todo político seja corrupto, que todo bar só tenha bêbados, que os baianos sejam lentos, entre outras crenças, tão “típicas da cultura brasileira”, entre outros clichês que aprendi sobre as pessoas dos demais países.

(Anexo B)

Com essa reflexão, aproveito a tradução de nosso querido e famoso “*to be*” para explicar e expandir a questão: apesar de meu consciente me dizer que devo “vestir” meu papel de professora quando ‘*estou*’ professora (e, portanto, deveria “desvesti-lo” quando não estiver mais), o meu inconsciente não me permite deixar de ‘*ser*’ professora, mesmo que eu não esteja em um momento em que deva exercer a função. Assim, aproveitando o uso das metáforas, é como se o meu papel profissional não fosse uma “vestimenta” como os demais papéis que possuo, é como se fosse a minha própria pele e, neste caso, não *posso* tal papel, mas o *sou*. Mesmo que eu tenha orgulho disso, existe em mim certo receio de que, na verdade, a minha identidade de professora é que me possua, haja vista o quanto ela me afeta.

Em busca de maior sobriedade identitária, visitei a Sociologia, e aprendi que Dubar (1997) se aproxima de Ciampa (1987) quando afirma que identidade se constrói *na e pela* atividade. O autor afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (p. 104). A identidade é vista por ele como resultado do processo de **socialização**, em um cruzamento dos processos relacionais (sujeito sendo analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (histórias, projetos e habilidades do indivíduo). Para ele, a identidade para

si não se diferiria da identidade para o outro; a primeira seria correlata à segunda, isto é, reconhecida pelo olhar do outro. Essa relação, porém, pareceu-me problemática, afinal é possível viver experiências distintas e, ainda assim, ver um objeto exatamente da mesma forma que o outro dentro do processo de socialização? Isso não seria o mesmo que eu aceitar de vez que tenho mesmo o “perfil de dentista”? Ora, eu não me sinto dentista, então arriscaria criar minha própria definição de identidade socializada, a qual pode ser relacionada intimamente “ao que se vê”, mas não necessariamente com o “ser” e o “sentir(-se)”.

Ademais, vi algum sentido na sugestão de Dubar (1997) de usarmos o termo **formações identitárias** quando tratarmos do processo de constituição da identidade. Em seu entendimento, na verdade, são várias as identidades que assumimos, em um movimento entre os *atos de atribuição* e os *atos de pertença*. Enquanto a *atribuição* corresponde à identidade para o outro (ao que os outros dizem ao sujeito que ele é - o que Dubar denomina de identidades virtuais), a *pertença* indica a identidade para si (quando o sujeito se identifica com as atribuições dadas por outros). Dubar (1997) também sintetiza as **formações** identitárias em decorrência da dualidade de dois processos: o *relacional* e o *biográfico*. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, com caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, com caráter mais subjetivo, compreendendo identidades herdadas e visadas.

Logo, segundo o autor, o processo de constituição identitária viria da oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir com relação a determinadas identidades, o que também só é possível no âmbito da socialização. Essa teoria me remeteu ao discurso de que professores são vistos (e, muitas vezes, acabam se sentindo) como professores até mesmo fora da escola. O excerto abaixo mostra um de meus “devaneios” retirado de minhas “notas de campo”<sup>54</sup>, o qual comprova que isso acontece comigo (frequentemente, inclusive) e acredito na possibilidade de que aconteça com outros(as) professores também:

---

<sup>54</sup> Pessoalmente prefiro chamar de “diário”, pois tenho a sensação de que “notas de campo” dizem respeito a um posicionamento físico meu em ambiente específico *para* fins de pesquisa. Porém, como este estudo é “autoetnográfico”, os meus posicionamentos nos meus “campos de atuação” ocorrem, em sua maioria, despretensiosamente.

Diário de “campo” - 17/11/18:

Pensamento/pergunta do dia: O que já deixei de fazer (como professora) por ser mulher, loira, alta, etc...??? Vou pensar mais a respeito, mas de cara já me veio na mente sobre a preocupação que tenho com as roupas que visto, para que sejam sempre comportadas (um aluno pode me ver...), e também em festas, tento evitar as que tem alunos, pois não me sinto à vontade, e tenho a sensação que causo o mesmo sentimento neles. (APÊNDICE A)

Como essa questão também nos remete novamente à teoria das representações sociais de Moscovici (1978), ela será usada para ampliarmos a discussão, o que justifica a minha decisão de complementar o texto com um parágrafo-confissão em resposta à argumentação que havia me feito:

Diário de “campo” - 17/11/18:

*É evidente minha dificuldade de me desprender de meu papel de professora mesmo fora da escola, principalmente pelo fato de morar em cidade pequena e me deparar com alunos(as) o tempo todo, e em quase todos lugares que vou. Por esse motivo, não costumo usar roupas curtas e decotadas; quando estou na praia, torço para que nenhum(a) aluno(a) me veja de biquíni e, caso encontre algum(a), rezo para que eu o(a) veja primeiro e possa evitar de dar-lhe a chance de tirar alguma foto minha nos trajes de banho (e mostrar para os demais colegas); muitas vezes, quando fui a festas, meus alunos me perguntaram o que eu estava bebendo e, como se não fosse o suficiente, também passei várias vezes pelo constrangimento de ter que responder à pergunta “o que você está fazendo aqui, professora?”, como se professores não pudessem pertencer ao grupo de pessoas que se divertem em festas.*

(APÊNDICE A)

Em outra situação, com uma postagem retirada do *Twitter* e repostada numa mensagem privada em meu *Instagram*, uma ex-aluna, para a qual dei aulas no ano de 2009 no ensino técnico, faz um comentário e adiciona ao discurso um novo “personagem”, outro(a) ex-aluno(a)<sup>55</sup> meu/minha, da mesma turma, que costumava me colocar em situações embaraçosas (para não dizer em “saias justas”), por meio de certos comentários de ordem mais íntima, feitos dentro da própria sala de aula:

Figura 13 – Lembrança de um(a) aluno(a)<sup>56</sup>

<sup>55</sup> Assim como fiz com o nome e a foto de minha ex-aluna, o aluno mencionado também teve seu nome coberto - pela figura de um bigode - para preservar seu anonimato.

<sup>56</sup> A palavra *cropped* mencionada na postagem se refere a peças de roupas mais curtas do que o normal. No Brasil, a palavra estrangeira é utilizada principalmente para se referir a uma blusa curta.



(Fonte: acervo da autora – retirado do *Instagram*)

Nesta postagem compartilhada comigo, foi reconhecida, na experiência que outra professora viveu e *twittou* a respeito, uma situação que era costumeira e de conhecimento de todos de sua turma da época: a não dissociação de minha função profissional da minha vida pessoal, tanto por minha parte quanto por parte de meus alunos, mesmo que eles “não soubessem o porquê” disso, como ela mesma mencionou.

Sempre tive como lema ser humana antes de (e junto a) minhas funções profissionais e acadêmicas. Aprendi (com a vida e a profissão) que ouvir o ponto de vista do outro sempre me ajuda muito não só a conhecê-lo, mas também a me entender melhor, principalmente com relação ao que eu sinto a respeito do que o outro diz. Em uma escola de enfoque mais técnico como essa em que trabalhei com esses alunos, é muito difícil encontrar professores que ouçam o que eles(as) têm a dizer. Quando algum professor finalmente aparece com essa intenção, os pupilos tendem a se sentir mais à vontade do que com os demais docentes, e acabam ‘despejando’ em nós tudo o que gostariam de ter dito aos outros também.

Com o comentário da ex-aluna, deparei-me com a pergunta “qual o porquê disso?”, e encontrei em Moscovici (1981) uma explicação sobre a ‘atitude’, isto é, a

tomada de posição diante do objeto, com o qual podemos ser favoráveis ou não, aceitar ou rejeitar, ou então sermos intermediários, ou seja, o meio termo entre os dois extremos. Lembrei-me que, na época, com meus vinte e poucos anos, acabei levando os comentários na brincadeira, o que felizmente não atrapalhou nossa convivência, pois, apesar de “engraçadinhos”, os alunos dessa turma eram muito respeitosos. Mas o que poderia ter acontecido na nossa relação professora-alunos se não o fossem? Ou seja, é bom ser humana, mas, como tal, devo me lembrar que erro e errarei ainda muitas vezes sendo “humana demais”.

Daí me lembrei de outra situação, cerca de dois anos depois disso, quando percebi que desenvolvi nova atitude perante acontecimento parecido: numa turma do Superior em Letras, um(a) aluno(a), provavelmente levado(a) pela impressão que teve sobre eu ser extrovertida, sentiu-se à vontade para fazer um comentário desagradável (em minha concepção) sobre mim. Minha atitude foi parar imediatamente, desfazer o sorriso sempre estampado no meu rosto, e explicar (para ele(a) e os demais) que aquele tipo de comentário não era apropriado nem para o local onde estávamos (na sala de aula), nem para a nossa relação de aluno(a)-professora.

Foi essa situação que me fez refletir sobre a necessidade de indicar um limite quanto às brincadeiras e, conseqüentemente, criar uma relação de maior respeito entre meus alunos e eu. Usando mais uma analogia sobre a qual pensei na mesma época, eu havia aprendido que deveria ser menos ‘tia’ de meus alunos para ser mais ‘mãe’ deles. Enquanto tia é aquela que brinca, leva para passear e deixa comer doces, mãe é aquela que ensina o que se pode ou não fazer, que dá bronca quando preciso, que põe de castigo e mostra os limites, tudo em prol da educação, e sem deixar de “ser humana”. Era isso: a partir dali eu seria “mãe dos meus alunos”! Essa foi mais uma de minhas experiências que resultou em (trans)forma**ções** (informais) como professora.

Enquanto refletia sobre esse processo de subjetiva**ção** em docência e educa**ção** linguística, confirmei a importância disso nas palavras de Jacques (2001, p. 31), quando explica que a teoria das representações é um método de estudo que nos permite “[...] descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e

explicativo”, isto é, talvez essas situações possam ser de interesse público (embora nem sempre de opinião pública).

Assim, sabendo que construímos a realidade numa parceria estreita que perpassa a **comunicação**, vale ressaltar que minhas ‘atitudes’ como professora e como pesquisadora descritas aqui podem não coincidir com o posicionamento que você, leitor, terá perante o que lê. Neste(s) caso(s), é importante ressaltar que o intuito maior desta tese é oportunizar suas próprias reflexões e reflexividades por meio das minhas. “E o que você faria?” é a pergunta que deixo para ti. Então, a parte da ação, isto é, da prática pedagógica, tão enfatizada em meu texto, ficará por sua conta, de acordo com seu posicionamento, seja ele de aceitação, de rejeição, ou uma ação intermediária.

Na verdade, no momento, além de me perguntar sobre o que eu já fiz em salas de aula, começo a me perguntar também “o que eu faria hoje?” Isso porque acredito na versão mais atual de sujeito, o qual “não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade tem se tornado uma ‘**celebração** móvel’: formada e transformada continuamente” (HALL, 2000, p. 10-12) em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Somos considerados agora uma espécie de ‘metamorfose ambulante’, como previa Raul Seixas. É a chamada **identidade pós-moderna**, a terceira concepção sugerida por Hall (2000), que se tornou especialmente interessante para mim ao finalmente perceber a impossibilidade de (se) compreender e definir um sujeito de forma fixa e plena.

Primeiramente, acreditava-se que as bases culturais às quais os sujeitos se apoiavam eram divinamente estabelecidas, e não eram, portanto, sujeitas a mudanças fundamentais. Depois, à medida que as sociedades modernas foram se tornando mais complexas, passaram a ter mais força coletiva e social, e o indivíduo passou a ser definido e localizado no interior de grandes estruturas e **formações** sustentadoras da sociedade. A partir da ‘modernidade tardia’<sup>57</sup>, porém, de acordo com Hall (2000), suas **transformações** rápidas e constantes (como a globalização e suas consequências –

---

<sup>57</sup> Expressão utilizada por Giddens para se referir ao que alguns sociólogos têm chamado de pós-modernidade.

ex.: a migração<sup>58</sup> de trabalhadores) deram origem à “crise de identidade”, pois já não seria mais tão fácil garantir o pertencimento cultural de pessoas ou coletividades.

Isto significa que, como a(s) sociedade(s) passaram a ser constantemente descentrada(s) por forças fora de si mesmas, as classificações e hierarquias da vida social passaram a se fragmentar, particularmente com a **degradação** da identidade de classe, e com a emergência de novas **identificações** motivadas por movimentos políticos como o feminismo, as lutas raciais, indígenas, de gênero e sexualidade, de causas ambientais, entre outros. Inclusive, isso nos remete ao fato de que a identidade é marcada pela diferença, através de sistemas classificatórios que “aplica[m] um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em pelos menos dois grupos – nós/eles [...]; eu/outro.” (WOODWARD, 2012, p. 40). Para esse mesmo autor, porém, parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares e em momentos particulares.

Ainda nesse contexto, para Hall (2008), “as identidades estão sujeitas a uma historicização, constantemente em processo de mudança e transformação” (p. 108). Tais **transformações** estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que já tivemos, tanto de nosso lugar no mundo social e cultural quanto de nós mesmos. Essa perda de sentido de si estável é chamada por Hall (2000) de “duplo deslocamento” ou “descentramento do sujeito”. Aliás, quanto a isso, lembramos do crítico cultural Kobena Mercer, para o qual “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” (MERCER, 1990, p. 43).

Tendo chegado a esse ponto, Hall (2008) buscou na Psicanálise um conceito alternativo, que faz a identidade parecer menos ‘fixa’: o de **identificação**, a qual é vista como um movimento de (des)construção nunca completado, mas sempre *em processo*:

a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença, a fusão total entre o “mesmo” e o “outro” que ela sugere é, na verdade, uma

---

<sup>58</sup> Surge daí o conceito de *diáspora* (dispersão de povos), a fim de ajudar a entender algumas destas identidades sem pátria, e os novos movimentos sociais, políticos e/ou religiosos.

fantasia de incorporação (Freud sempre falou dela em termos de “consumir o outro”) (HALL, 2008, p. 106).

Sob esse ponto de vista, temos uma construção identitária de caráter experimental sem fim, já que na modernidade líquida (BAUMAN, 2001) há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas. Nas palavras de Robin (1997), temos, então, a possibilidade de uma identificação “à la carte”, um menu de ‘escolhas’ (ilusórias) a partir de nosso imaginário instituído e dos laços de pertencimento que construímos. Ao mesmo tempo, a autora entende o sujeito pós-moderno como um camaleão, que muda de forma e cor, mas não deixa de ser um para ser outro, é sempre diferente no mesmo, e o mesmo no diferente. Ainda com a mesma intenção, Bauman (2001, p. 97) compara as identificações a “crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se.”

Essas “escolhas” identitárias, porém, não acontecem ao ‘bel-prazer’ do sujeito. E, quanto a isso, acho incrível como a descoberta do inconsciente<sup>59</sup> se torna reveladora para mim, assim como o foi para essa desconstrução do sujeito moderno. Para Lacan (1966), o inconsciente é mais do que lugar privilegiado da subjetividade, ele é o discurso do Outro<sup>60</sup> (rede de **significações** exteriores ao próprio sujeito, das quais ele depende para se instituir) ao qual temos que nos assujeitar para nos constituir como sujeitos. Isto é, o sujeito até gostaria de ‘assumir’ traços para si que o singularizam (de acordo com seu “ideal do eu”), mas é o discurso e desejo do Outro que lhe permitem de fato construir uma imagem sobre si, o chamado “eu ideal”. Sendo assim, o inconsciente é estruturado da mesma forma que a linguagem, pois nada mais é do que uma cadeia de significantes sobre os quais não se tem controle. Eckert-Hoff (2008) explica o porquê:

O sujeito tem a ilusão de que tudo que diz tem apenas um significado, não percebe que é o outro/Outro do discurso que determina seu dizer e que ele

---

<sup>59</sup> De acordo com Hall (2000), a descoberta do inconsciente por Freud é um dos cinco avanços das ciências humanas que tiveram grande impacto no descentramento do sujeito e de sua(s) identidade(s) entre o período moderno e a modernidade tardia. Os demais são: o pensamento de Marx que suscitou contradições e questionamentos sobre a posição do sujeito na sociedade; a descoberta da língua como sistema social por Saussure; o trabalho sobre *poder disciplinar* de Foucault; e o impacto do movimento feminista (e dos direitos civis).

<sup>60</sup> É importante esclarecer que o “Outro” se refere à “rede de significações anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir”, ao passo que o “outro” é o interlocutor, “a quem o sujeito se dirige, de quem ele cita e fala ou descreve a ação.” (TEIXEIRA, 2000, p. 267)

não pode ter controle dos efeitos de sentido que seus dizeres causam, pois há sempre um espaço (equivoco) entre o que é dito e a intenção do dizer. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 45)

Se articularmos tais questões com a discursividade, teremos uma identidade que não existe em si mesma, mas é (re)construída na relação com o Outro e emerge apenas em alguns momentos, graças à porosidade da linguagem. E quanto a isso, Eckert-Hoffn (2008, p. 65) ainda nos lembra que também há em nós “identidades contraditórias, empurrando-nos em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, pela inefável presença de discursos outros”. Nesse sentido, o sujeito se constitui não só pelo descentramento de si, mas também pela multiplicidade de discursos.

Por essa razão, na perspectiva da Sociologia, Bauman (2005) também pontua sobre como a identidade deixou de ser vista como algo imanente dos indivíduos, e passou a ser compreendida como uma construção em constante processo de reformulação, o que costuma ser explicado pela perspectiva do socioconstrutivismo, que entende a identidade não como um produto, mas como uma construção que ocorre em ocasiões interacionais específicas.

Para Bauman (2005), o *habitat* da identidade só se apresenta num tumulto: “ela é uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorado. Essa batalha a um só tempo une e divide, suas intenções de inclusão e segregação misturam-se e complementam-se”. Isto é, interessa-se muito mais construir identidades individuais do que coletivas atualmente. Existe agora uma “crise do pertencimento” (BAUMAN, 2005), pois o pensar sobre identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada, construída em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e considerando-se esses vínculos estáveis.

Coincidentemente (ou não), essas teorias vão ao encontro de minhas ideias sobre os verbos “ser” e “estar”, e nos cabe observar novamente, com novo olhar, como as questões até aqui discutidas reverberam meus registros de acontecimentos expostos anteriormente. O trecho que segue trata de estereótipos cultivados pelas pessoas por muito tempo (inclusive por mim, já que os conheço), provavelmente

criados na fase moderna da identidade, quando o sujeito passou a ser localizado no interior de grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade:

Para muitos, a cultura diz tudo sobre a identidade. Já fui considerada burra por ser loira, linda (nos antigos sites de bate-papo) por ter olhos azuis, má motorista por ser mulher, “santinha” por ser católica praticante, metida por ser capixaba, uma professora “maleável” (leia-se “enrolável, enganável”) por parecer ser mais nova e ter me formado há pouco tempo, e ser pobre por ser professora.

(Anexo B)

Muitas vezes fazemos uso e/ou ‘sofremos’ com estereótipos – negativos ou positivos – que são criados sobre as culturas, os quais podem (ou não) influenciar na formação de suas características reais. Embora eu acredite que esse tipo de julgamento ainda aconteça, percebo em meus próprios alunos, de geração já diferente da minha, como grande parte deles tende a não querer perpetuá-los, refletindo o que destacamos aqui sobre as identidades pós-modernas e seu não engessamento. No decorrer desse mesmo texto, por outro lado, percebi que, quando o escrevi, eu tinha uma visão desatualizada de identidade, já que acreditava ingenuamente que ‘eu poderia escolher minha identidade’, e também pelo fato de reconhecer que eu ainda tinha (talvez ainda tenha) crenças sustentadas por discursos sociais limitantes:

O contrário também já foi pensando ou realizado por mim – já mudei para diminuir minhas diferenças e me encaixar ao grupo: quase comprei óculos para parecer “mais professora”, já usei roupas mais formais para parecer mais velha, já fiquei sem usar short por “não ser coisa que uma professora faria”, já tentei ser séria e não falar bobagens e piadinhas, enfim, deixei crenças de nossa cultura me definir, mas foram tentativas mal sucedidas exatamente por não fazerem parte de minha identidade.

Na minha visão, portanto, eu tenho uma cultura ‘flexível’, muda com o tempo, com o contexto, com a maturidade. Ainda assim ela é apenas a “minha” visão sobre “minha cultura”, que nem deve ser só a minha, mas quem a limitará? Nem eu...

(Anexo B)

Nesse contexto, em que reafirmo a **ligação** entre cultura, identidade e sociedade, vi meus pensamentos se encontrando com uma fala de Woodward (2008), quando sugere que as identidades poderiam ser pensadas, então, como um processo contínuo de produção cultural, a partir do qual os sujeitos também “seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum” (p. 28). Nessa perspectiva, poderíamos

dizer que o que somos dependeria das histórias que contamos a nós mesmos, daquelas que contamos sobre nós e os outros, e das que outros nos contam. E não seria esse o papel da autoetnografia?

Mais uma vez, tais noções se alinham a esta pesquisa, já que é uma escrita de si (e do outro), e, se levarmos em conta que construções identitárias ocorrem de fato em momentos de **interação**, cabe a nós interessarmo-nos em observar a maneira como essa característica da construção de identidades (de si e do outro) se apresenta nos dados aqui presentes. Com isso, visamos o que nos apontam Bamberg e Georgakopoulou (2007), ao afirmarem que se pode, nesses estudos, enxergar como um narrador constrói o mundo (e o outro/Outro) de maneira a apontar a forma como ele próprio – o falante – gostaria de ser visto, o que é de grande relevância para as análises por vir.

E, sabendo que a identidade não é fixa, mas ‘relacional’ e ‘costurada’ aos membros de minha família, amigos, colegas, alunos entre outros com os quais interajo no dia-a-dia, mais uma vez me deparo com a sensação de que minhas histórias autoetnográficas não são inteiramente minhas. Isso por si só já justificaria nossa escolha metodológica, mas ainda assim prefiro compartilhar a sensação de conforto trazida pelas palavras de Hall:

[As identidades] surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. (HALL, 2008, p. 109)

Sob essas perspectivas, portanto, tanto as diferenças quanto as identidades não são dadas e acabadas, mas construídas num processo constante de tensão entre o sujeito histórico e as condições materiais em que vive. Por isso, é pertinente assumir a definição de Stuart Hall (2000) de que “não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores”. Apesar disso, investimos nas identidades porque elas nos ajudam a termos uma compreensão sobre o nosso eu, a nossa subjetividade que envolve a psique humana. Ao mesmo tempo, no contexto educacional, acreditamos que compreender a constituição da identidade do aluno e do professor nos permite

desvelar aspectos relativos às práticas docentes que favoreçam a proposição de novas formas de atuações educativas.

Assim, essas noções podem contribuir com a educação ao tornar os envolvidos com ela mais abertos aos fenômenos plurais e diversos que se manifestam nos respectivos fazeres e saberes dos sujeitos individuais e coletivos, tanto dentro da escola como na sociedade em que ela está inserida. Esse debate me levou a rever minha capacidade (docente, principalmente) de interpretação do mundo pós-moderno, e me deixou curiosa sobre as subjetividades que compõem, mesmo que não permanentemente, minha(s) identidade(s); daí a necessidade de tecer o subcapítulo a seguir.

## 2.2 Subjetividade

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. (GUATTARI, 1992, p. 33).

Assim como acontece com a identidade, a questão da subjetividade tem se colocado em grande parte de forma transversal por diversas tradições teóricas e aplicadas interessadas em tratar do sujeito e de sua constituição e construção na/pela sociedade em que se insere. Subjetividade seria uma condição de nosso ser que nos permite um reconhecimento próprio como sujeitos ou pessoas.

É importante distinguir, porém, que, quando nos referimos a alguém como um sujeito, significa que essa pessoa não é uma entidade isolada, mas é parte de algum sistema maior como a cultura; mas quando falamos de nosso *eu* interior (*self*), estamos tendo uma noção mais individualizada. Para Fortes (2017), subjetividade pode ser entendida como

elemento primário na construção identitária, como característica do sujeito revelada por sua natureza dinâmica, contingente e múltipla, influenciada ou mediada por múltiplos fatores históricos e contemporâneos, experiências, relações e práticas sociais. (p. 62)

Nem sempre tivemos, porém, essa visão de sujeito. Como foi explicado anteriormente, após o deslocamento do sujeito teocêntrico, grande parte da história

da Filosofia Ocidental passou a conceber uma noção de sujeito individual, autônomo totalmente centrado, unificado, dotado de razão, pensamentos, dúvidas e raciocínio, cuja palavra de ordem era “*Cogito, ergo sum*” (*Penso, logo existo!*), de René Descartes. Essa visão de sujeito cartesiano, porém, foi sofrendo várias rupturas que passaram a dar brechas para um ideal de sujeito não fixo, que não pode ser sistematizado, e, com elas, veio a incredulidade do período pós-moderno num movimento de deslocamento com relação também às verdades instauradas na cultura ocidental.

Com isso, Hall (2012) nos aponta sua perspectiva de sujeito sociológico, o qual vai sendo construído num “processo dialógico entre sua participação social e as estruturas que sustentam suas interações com o meio e a sociedade em que está inserido”. Para isso, Fortes (2017) lembra que esse processo é determinado pela linguagem e marcado pela subjetividade, que, por sua vez, imprimirá marcas na construção identitária dos sujeitos. E, para endossar essa ideia sobre a produção de signos linguísticos, sempre ideológicos, os quais refletem e refratam nossa linguagem subjetiva, deixo um trecho explicativo de um artigo que escrevi junto a grandes amigas da academia:

Coadunamos com a visão do Círculo de Bakhtin que o discurso é a língua nas relações concretas entre os sujeitos nas interações verbais que acontecem na vida. A língua é muito mais do que um instrumento de comunicação, ela é a prática social que nos faz *ser* na sociedade. São pelos discursos que pronunciamos em nossos atos responsáveis que interagimos com o outro e com nós mesmos em nossos pensamentos, o discurso interior (BAKHTIN, 1989, 2017; VOLOCHÍNOV, 2017). [...] e para deprendermos os seus sentidos, precisamos ligar os inúmeros fios dialógicos que são tecidos na materialização discursiva. É um ciclo de idas e vindas ao objeto que já está marcado pelas apreciações discursivas anteriores, pelos tons que já lhe foram imprimidos, pelos pontos de vista, pelos juízos de valor. [...] Extrair do texto indícios do projeto de dizer (BAKHTIN, 2006) é buscar compreender o todo da enunciação, seu momento histórico e o posicionamento ideológico em que o locutor se encontra, seu *locus* de enunciação. (FURTADO; FADINI; EFFGEN, 2019b, p.3)

Ainda pertinente a essa perspectiva, visualizamos uma possibilidade de entendermos a subjetividade e a constituição de sujeitos e do mundo por meio de narrativas, pois coadunamos Bruner (2002) quanto a elas “moldarem o mundo” do indivíduo por meio da linguagem, materializando interações e experiências, uma vez que estamos sempre contando e recontando histórias, e “reconstruindo nossas subjetividades por meio delas dependendo das situações que encontramos, e fazemos isso com a ajuda e a orientação de nossa memória do passado, nosso desejo

e nossas expectativas para o futuro” (BRUNER, 2002, p. 64). Para o autor, é assim que marcamos nossa presença no mundo: pelo interior de nossa existência (pelas memórias, sentimentos, ideias, crenças e subjetividade), e pelo exterior estamos presentes e somos influenciados pela cultura e pela alteridade constituída por nossa relação com os outros à nossa volta.

Também podemos identificar, mais explicitamente reveladas no decorrer do texto narrativo a seguir, um pouco de minhas identidades (com relação às características que compartilho com pessoas de minha família, escola/universidade, cidade ou região, do mesmo gênero, do mesmo grupo social/ econômico/hierárquico, do mesmo país, etc.), em meio a algumas de minhas subjetividades e singularidades:

No fim, pertenço à mesma cultura de alguns grupos, como feijão com arroz todos os dias, mas ainda apresento características diferentes dos demais (dependendo de quem sejam), afinal coloco o feijão abaixo do arroz, como todos da minha família. Exemplifico mais: sou professora de inglês, mas não amo os Estados Unidos; sou colatinense e não odeio Colatina; moro num bairro nobre, mas minha casa não é uma mansão; sou latina, mas não sou sexy; sou mulher, mas não gosto de fazer unhas; sou caçula, mas não sou mimada; sou loira, mas não sou metida; frequento a academia, mas também leio; curto rock, mas não odeio axé; sou efetiva, mas não enrolo em serviço; sou brasileira, mas não sambo bem; entre outras tantas outras características que fazem de mim diferente, única, mas também pertencente a subgrupos.

(Anexo B)

No início desse texto, apesar de eu me identificar com o grupo de brasileiros que come feijão e arroz todos os dias, em seguida revelo uma particularidade dos membros de minha família (pais e irmãos): o feijão vem primeiro no prato, e o arroz em seguida, por cima dele. Esse é um hábito cultural que acaba me identificando localmente, como brasileira, e como pertencente à família de meu pai, por exemplo. Porém, quando as referências não são tão explícitas, como é possível conferir na sequência do texto acima, a formação da identidade (do *'self'*) pode se dar também de maneira implícita, não falada ou revelada, subjacente a modelos culturais de onde herdamos e vivenciamos diversas subjetividades.

Na tentativa de falar sobre mim, acabei fazendo um levantamento de situações aparentemente contraditórias, se vistas segundo estruturas socialmente já construídas. No entanto, algumas delas são de conhecimento local ou são mais implícitas, mas cada uma dessas situações me remete a alguma experiência que já

vivi. Por exemplo, muitos alunos já me perguntaram se resolvi dar aulas de inglês porque gosto dos Estados Unidos; quando ainda morava em Colatina, muitas pessoas de Vitória (com quem convivia na universidade), ficavam me perguntando se eu ‘também’ odiava minha cidade natal; pessoas já me perguntaram o porquê de eu não gostar de fazer unhas (mesmo sem eu ter mencionado se gostava ou não), e imagino que tenha sido pelo fato de eu ser mulher, mas andar mais com unhas sem pintar do que pintadas; quando digo que sou servidora pública com cargo efetivo, muitas pessoas tendem a fazer algum comentário concluindo que trabalho pouco; e certa vez, no meio de uma conversa com um estrangeiro, ele me pediu para sambar e ensiná-lo como fazê-lo, mas na época também não sabia como, ‘apesar de ser brasileira’. E é nesses jogos discursivos que vamos aprendendo sobre os saberes do sujeito, um “saber não tanto sobre sua forma, porém daquilo que o cinde; daquilo que o determina, talvez, e, sobretudo, o faz escapar a si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p. 68).

Assim, esse trecho exemplifica mais uma vez o que foi explicado no subcapítulo anterior, sobre como me construo como sujeito na contradição, na relação de **interação** e dependência com o outro – princípio de alteridade – já que é “a partir do outro [que] eu me reconcilio com minha própria alteridade-estranheza, [que] jogo com ela e vivo com ela” (KRISTEVA, 1994, p. 191). E o que eu aprendi ao reler sobre essas situações que vivi? Aprendi que, apesar de não ser possível escapar de tais **identificações**, pois é no coletivo, num cenário social de múltiplas singularidades e muitas possibilidades que o homem se constitui, eu ainda posso ser livre para buscar a **superação** (também chamada de ‘projeto’, segundo o filósofo SARTRE, 1960), para fazer-me diferente daquilo que foi feito de mim, para me criar e me acolher. E o mais interessante é que, quando tomo essa ‘atitude’ (MOSCOVICI, 1981), de construção de meu ser e de minha história, tornando a situação em que me encontro inserida algo diferente do que ela é, acabo contribuindo também para a história coletiva.

Nesse mesmo sentido, Michel Foucault também dedicou grande atenção ao conceito de subjetividade a partir de meados da década de 1970. E em se tratando do que seria um sujeito, destacou a seguinte duplicidade em seu entendimento do assunto: "sujeito a alguém por controle ou dependência; e amarrado à sua própria identidade por uma consciência de autoconhecimento" (FOUCAULT 1982, p.781). Isto é, para definir e avaliar o sujeito e a subjetividade, o autor recorria à ambivalência

original do termo *sujeito*, com sua dupla etimologia latina: 1. o sentido neutro *subjectum*, que se refere à ideia de um indivíduo soberano; 2. o masculino *subjectus*, cujo significado está ligado ao campo semântico da **subjugação** (estar sujeito à...).

Esta ambiguidade permitia a Foucault mostrar como a subjetividade pode ser entendida conforme a conveniência, transformada tanto por “forças reativas que empurram em direção à sujeição”, quanto por “forças afirmativas que se esforçam para ativar totalmente seu potencial de **subjetivação** autônoma” (LEONARDI, 2013, p.29). Assim, grande parte do trabalho de Foucault se concentra na dinâmica pela qual os indivíduos ‘se tornam’ ou ‘são forçados a se tornar’ (isto é, são “docilizados”, de acordo com seu jargão filosófico) tipos de sujeitos institucionalmente reconhecíveis.

Sob essa perspectiva, Foucault concebe uma infinidade de discursos, que ele entende amplamente como “práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais se fala” (FOUCAULT, 1972, p. 49). E, com isso, explica que o discurso, portanto, não é apenas a linguagem em uso, mas envolve um complexo de sistemas<sup>61</sup> de conhecimento, categorias científicas, instituições, leis, proposições filosóficas, padrões morais etc. Tais discursos entrelaçam os indivíduos em uma rede de sistemas de conhecimento que, quando praticados nas instituições, acabam ‘transformando-os’ em sujeitos.

Utilizando-me das questões apresentadas anteriormente, é importante também colocarmos em outros termos mais uma problemática da subjetividade. Para Todd (2009), a subjetividade é inscrita numa relação de sujeição entre as demandas do outro e as minhas, sendo a ‘bondade’ o encontro e o diálogo entre tais demandas e a ‘maldade’ a impossibilidade de diálogo e a recusa de aceitar o outro na sua condição. Nessa mesma discussão, a humanidade e a desumanidade, inerentes à nossa existência humana, não existem apenas dentro de nós, mas devem ser buscada(s) e trazida(s) à tona, permitindo-nos mostrar quem somos e quem desejamos ser e abrindo-nos à subjetividade enquanto evento, emergente, e não enquanto essência<sup>62</sup>. E, nesse mesmo sentido, Menezes de Souza (2011a; 2011b) sugere que “a maldade

---

<sup>61</sup> Veja mais sobre isso em FOUCAULT (2013 [1979]).

<sup>62</sup> Entendo por essência aquilo que me singulariza e caracteriza meu modo de ser e de estar no mundo.

do outro também me diz respeito e pode ser enfraquecida por leituras e práticas de letramentos críticos que possibilitem o acesso a sua origem, o redesenho e a **ressignificação** dessas imperfeições”.

Uma vez que “nossas posições de sujeito<sup>63</sup> são construídas dentro de contextos e práticas discursivas” (NORTON, 2010, p.172), muitas vezes complexas e, como aponta Todd (2009), até mesmo conflituosas, Fortes (2017, p.111) vem nos lembrar, então, que a subjetividade também deve ser sempre compreendida em termos relacionais, já que a centralização de conceitos de identidade social e subjetividade reforça a ideia de que as **interações**, permeadas por **relações** de poder, afetam a formação identitária de sujeitos (NORTON, 2010). Por essa mesma razão, Hall (1995) utiliza o termo *identidade* para significar justamente esse ponto de encontro entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos. Para ele, também, as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.

No campo da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2009, p.136), entende que o construto ‘posicionamento’ se refere a “como as pessoas estão localizadas no discurso ou na conversa quando estão engajadas na construção dos significados com outros”. Em outras palavras, quando interagimos, estamos, necessariamente, posicionando os outros e a nós mesmos. Piovesan e Borges (2012) defendem que existe uma íntima relação entre posicionamento e identidade, de forma que o trabalho de se construir identitariamente passe pelo trabalho de posicionar os outros e a si mesmo.

Assim, entendendo a identidade social como um território instável, entende-se também que a subjetividade pode ser construída de formas variadas e em locais diversos, múltiplos, não escapando às relações nas quais o sujeito se inscreve por meio de suas **interações** e relações nem sempre harmoniosas uma vez que estão impregnadas por **relações** de poder. Por fim, ao tratar do sujeito descentrado, abre-

---

<sup>63</sup> Para Bernardes e Hoenisch (2003), as posições de sujeito remetem à interpelação cultural, ao recrutamento de pessoas para ocupar certas posições, o que acontece quando essas se identificam com determinados discursos, tomando-os como verdadeiros para si e sobre si.

se espaço para que sua subjetividade seja entendida como mutante, podendo evoluir e abarcar cada vez mais novos sentidos e representações pela inserção de sujeitos únicos em mundos ‘velhos’, ou já existentes, unindo passado, presente e futuro em processos de construção identitária, ressoando assim o entendimento da subjetificação de Biesta (2010) e de subjetividade de Arendt (2014).

Em se tratando de educação, precisamos mantê-la aberta para o evento da subjetividade acontecer, e, assim, aceitar o risco de que qualquer coisa pode acontecer. Para Biesta (2013, p. 23), esse é exatamente o ponto central do argumento de que é somente quando estamos dispostos a aceitar o risco que o evento da subjetividade tem alguma chance de acontecer. Vejamos uma de minhas narrativas que captou um momento de subjetividade eventualmente acontecendo em sala de aula:

Diário de “campo” - 14/03/18

Certa vez, um(a) aluno(a) de ensino médio, no meio de minha explicação sobre *clothes*, quis conferir comigo se a diferença entre *shirt* e *blouse* é que uma é de mulher e outra de homem. Expliquei que não necessariamente, exemplificando através do fato de que eu mesma tenho *shirt*. Ele(a) afirmou que usava esse recurso em português: blusa é de mulher, camisa/camiseta é de homem. Daí, argumentei se a camiseta q eu estava usando (uma *t-shirt*) seria blusa em mim, e camiseta se eu a emprestasse para um homem. Ele(a) disse que sim. Reexpliquei a questão discutindo a dicotomia significado x significante de Saussure e a importância de andarem juntos, e ele(a) reafirmou que ainda preferiria pensar daquela forma, mesmo depois de eu tentar demonstrar para ele(a) que aquilo era sexismo. Senti naquele momento a inquietação dos demais alunos, que haviam entendido meu ponto de vista. Com isso, concluí explicando para todos: cada um tem uma forma de ver as coisas, e ele(a) pode decidir como chamar as roupas dele(a)...mas que na prova, por exemplo, ele(a) deveria escrever o nome que as roupas de fato recebem em inglês, senão eu não teria como avaliar o q ele(a) aprendeu sobre o q ensinei. Depois disso, fiquei pensando nos métodos avaliativos: devo obrigá-lo(a) a nomeá-los como "todo mundo"? E se na casa dele(a) todos nomeiam as roupas daquele jeito? Devo invadir aquela loucura local? Até aonde o "ensino" pode ir? Só até onde o aprendizado quiser?

(APÊNDICE A)

No excerto anterior, retirado de meu diário de campo, deparo-me com uma situação em que, anos atrás eu teria lidado de forma diferente. Teria simplesmente dito “é basicamente isso!”, e isso se eu mesma não tivesse usado uma fala parecida com a do(a) aluno(a) para explicar os termos. Hoje, porém, mesmo numa situação simples como essa de inserção de vocabulário, tento problematizar questões: falei da

relação significado x significante, mostrei a **limitação** da escolha de **significação** feita pelo(a) aluno(a), conferi com ele(a) se aquilo era um hábito familiar (a resposta foi sim) e, por fim, perguntei se pretendia mudar seu jeito de “ver” os objetos em questão (e a resposta foi não). Com isso em mente, finalizei minha **problematização** dando exemplos de consequências de ordem dialógicas e comunicativas que poderia haver caso essas “lentes” continuassem sendo postas sobre esses termos, entre outros que implicavam a questão de gênero. Achei a discussão bem interessante, não só para esse(a) aluno(a), mas para os demais que também participaram dando suas opiniões. Foi aí que percebi a criticidade realmente aparecendo em minhas práticas. Senti-me bem-sucedida em meu papel de educadora.

Porém, em meio a essas reflexividades, deparei-me com mais questionamentos, agora internos, principalmente com relação aos métodos avaliativos que eu utilizo: devo obrigar meu aluno a nomear um objeto como a maior parte da população o faz? E se na casa dele(a) todos nomeiam o mesmo objeto de forma diferente? Devo invadir essa decisão local? Até aonde o “ensino” (e meus discursos) pode(m) ir? Penso que só até onde o aprendiz quiser e permitir, à medida que seguimos nossos papéis, como nos aponta Fortes (2017):

somos geralmente “sujeitos atuantes” (*subject of*) assumindo o lugar de sujeitos agentes nas relações, e “sujeitos passivos” (*subject to*) em posições menos favoráveis, lugares esses determinantes para nosso exercício de agência pela aceitação, pelo consentimento ou pela resistência a determinados discursos. (FORTES, 2017, p. 111)

Por mais que eu tivesse em mãos o tal “poder da nota”, o(a) aluno(a) não se sentiu intimidado(a). E eu achei isso bom! Dei-me conta, então, que começamos a romper com algumas concepções tradicionais deterministas em prol da liberdade humana; e me vi fazendo mais perguntas: até onde devo causar tal rompimento quando no papel de educadora? Eu cedi à decisão do(a) aluno(a) de significar aqueles termos da forma como sempre o fez, mas não o(a) permitiria na **avaliação**, por exemplo.

E agora, quem poderá dizer até aonde vai a tênue linha que separa a **aceitação** e a **não aceitação**? Pelo jeito, a consciência (também conhecida como subjetividade) de cada um. Assim, quando vivenciei essa situação, ao relacionar o assunto a questões de gênero, permiti que eles(as) percebessem minha visão, permitindo-os

comentarem a respeito e expandirem minha forma de pensar com **informações** extras que eu ainda não conhecia. Naquele momento, eu expus minha subjetividade e tive a oportunidade de revisá-la.

Norton (2011, p. 87) entra no debate e explica a subjetividade como mutuamente construída por meio da linguagem e, portanto, pelo ensino de línguas, e defende que práticas pedagógicas assumam o valor da subjetividade uma vez que são essencialmente transformadoras. Com isso, permite-se que os sujeitos da educação estejam também em constante processo de construção identitária. Para a autora,

categorias sociais de gênero, raça, classe social e orientação sexual devem ser debatidas por práticas pedagógicas que almejem o engajamento do aprendiz e sua transformação identitária para que, com isso, despertem também sua capacidade de agir no mundo resistindo a classificações e discursos opressores ou reforçando ideais e noções com as quais simpatizam ou comungam. (NORTON, 2011 *apud* FORTES, 2017, p. 114)

Com essa estratégia, que também utilizo nesta tese, enquanto me exponho e (re)vejo as minhas **interações** com o(a)s Outro(a)s, também possibilito a validação de conhecimentos e a **participação** do(a)s mesmo(a)s, quer seja esse(a) Outro(a) um dos participantes desta pesquisa ou mesmo você leitor. Por fim, temos como resultado tanto uma pesquisa acadêmica quanto um texto de vida, e para a vida de qualquer um que se deixe envolver e *entre em ação* para, a partir dessa **interação**, mudar o que não os agrada.

Com isso em mente, a subjetividade, entendida aqui como a dimensão da existência humana, representativa da pluralidade dos sujeitos e de suas ações próprias e particulares, desempenhadas pela linguagem e pelos discursos que circulam na sociedade, é um elemento chave para as discussões e análises de textos e narrativas empreendidas em todos os momentos deste estudo, e também para as questões trabalhadas no subcapítulo a seguir.

### 2.3 Subjetificação

Manter a educação aberta para a subjetificação, é, claro, um risco, porque quando mantemos a educação aberta, qualquer coisa pode acontecer, qualquer coisa pode iniciar. Mas esse é precisamente o ponto do argumento apresentado neste capítulo, na medida em que é somente quando estamos

dispostos a assumir o risco que o evento da subjetividade tem a chance de ocorrer. (BIESTA,2013, p. 23)

A exemplo de alguns autores mencionados anteriormente, os pesquisadores Bernardes e Hoenisch (2003) também compreendem a subjetividade como uma consciência de si em produção permanente, uma **formação** existencial constituída em um determinado tempo-espço, e engendrada no social, na cultura. Essas subjetividades múltiplas, complexas e até possivelmente contraditórias são, portanto, os resultados sedimentados dos processos de posicionamento discursivo e estratégias de tomada de posição, através dos quais os indivíduos se desenvolvem como sujeitos. Os autores supracitados foram lembrados por nos apontar que, nesse processo, “o sujeito se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade” (p. 117), e é justamente em meio a essas interpela**ções** discursivas e lutas pela imposição de significa**ções** que o processo de subjetifica**ção** acontece.

A subjetificação nos permite problematizar certas noções arraigadas em nossas mentes por meio dessas correntes contínuas de práticas de posicionamento (tomadas de posição), as quais passam a se tornar parte do conjunto de recursos culturais coletivos que são aproveitados como novos discursos e, assim, subjetividades renovadas são flexivelmente (re)moldadas. Sabendo disso, retomarei agora algumas questões de subjetificação de autores como Biesta (2010), Monte Mór (2018) e Fortes (2017), entre outros que ainda serão citados. Com isso, tenho como propósito estabelecer uma conexão entre autoetnografia e subjetividade, já que temos que lidar com pluralidade(s) presente(s) nos contextos desta pesquisa, de caráter qualitativo, descritivo, interpretativo, colaborativo, crítico-reflexivo, e, portanto, bastante rizomáticos (DELEUZE; GATTARI, 1995).

Para Biesta e Bingham (2010, p. 33), a subjetifica**ção** seria uma maneira de “vir ao mundo – uma forma de ser que não se insere e que não faz parte de ordens já existentes [...] [mas] suplementar, porque ela acrescenta algo novo e único a essa ordem”. Nesse sentido, apoio-me nesses autores e em Fortes (2017), quando revelam que a subjetividade é o que me faz ser única e, conseqüentemente, faz de minha história algo inédito, sendo essa uma das justificativas que me impelem a continuar esse texto autoetnográfico.

Ainda, os autores mencionados *a priori* também parecem concordar com a visão de que a subjetificação pode se tratar de “reconfigura**ções** de formas de ser, viver e, acima de tudo, agir, pela capacidade de enuncia**ção** dentro de campos de experiências e conhecimentos já existentes”. Ao mesmo tempo, concordo com o entendimento de Fortes (2017) citado abaixo, quando percebo que, ao desvencilhar minha forma de ver o mundo, estou também contribuindo para sua construção, através das significa**ções** que posso dar a ele por meio da linguagem:

[...] a dimensão da existência humana [...] permite que sujeitos se manifestem e ajam no mundo de maneiras específicas e únicas, definindo-os enquanto seres distintos por meio das ações que desempenham mediadas pela linguagem que os constitui e que, ao mesmo tempo significa e constrói a sociedade e o mundo (FORTES, 2017, p. 11).

Em meio a tantos conceitos, espero também poder contribuir (com o mundo das pesquisas) com o que entendo por subjetificação. Para isso, vi importância em diferenciá-la de outras significa**ções** aparentemente semelhantes. Fortes (2017), por exemplo, lembra-nos que esse processo não deve ser confundido com os processos de identificação, uma vez que a subjetificação pode incitar um “processo de ‘desidentifica**ção**’ e de emancipação de formas já estabelecidas e conhecidas de compreender e de ser” (*ibid.* p. 162, ênfase minha), numa busca por novos funcionamentos e sentidos que rompam com o senso comum; ao passo que a identificação, por sua vez, “é pautada na adesão a funcionamentos já estabelecidos, ou seja, discursos e práticas sociais, formas de ser e de existir como parte de ordens e grupos sociais já existentes”. (*ibid.* p. 12)

E mais: enquanto a ‘identificação’ se apoia em aspectos e características identificáveis e possivelmente já existentes em alguma ordem ou em outro alguém, e que são relacionados ou tomados pelo sujeito como traços de sua existência também, a subjetificação trata de uma “remoção da naturalidade do lugar e do contexto de onde se fala” (RANCIÈRE, 1995 apud BIESTA 2013, p. 84), diferenciando o sujeito de ordens já existentes ou do senso comum e reforçando sua singularidade. Ou pode ser definida ainda como “uma série de ações do indivíduo e sua capacidade de enunciação não identificadas previamente dentro de um campo de experiências” (RANCIÈRE, 1999 apud BIESTA, 2013, p. 84), ou seja, por “aquilo que o sujeito revela ao tornar pública sua existência, suas formas de vida e pensamentos até então desconhecidos ou inéditos” (FORTES, 2017, p. 63).

Para tornar pública suas formas de ser, porém, o sujeito precisa do outro, haja vista que, conforme Monte Mór (2008) também pontua, pela noção Lacaniana de espelhamento “um sujeito não vê a sua própria imagem por “inteiro”, logo poderá ver-se ou imaginar-se por inteiro no espelho do olhar do outro” (MONTE MOR, 2008, p.171-172). Sendo assim, é importante frisar que a dimensão da subjetificação também se difere da ‘socialização’, já que a primeira se relaciona a “formas de ser que não são inteiramente determinadas por ordens ou tradições existentes” (BIESTA, 2013, p. 18), enquanto a segunda se preocupa com a inserção do sujeito numa ordem social já estabelecida, em meio a processos de assujeitamento a essa ordem.

Por meio de Biesta (2013), aprendi também a diferença entre identidade e subjetividade pelo viés de Rancière (1995): enquanto a identidade une indivíduos por características em comum (ou seja, como somos “vistos” e nos vemos na sociedade), a subjetividade os coloca em lugares diferentes, uma vez que a segunda revela formas únicas de pensamento e expressão pela linguagem, inerentes a cada sujeito e contingencialmente variantes, como um novo início (*beginning*), nos termos de Arendt.

Nesse contexto, Foucault (2000) nos aponta para como isso tem sido refletido na sociedade acadêmica contemporânea, a qual tem sido marcada por uma predominância progressiva contra o poder, uma espécie de luta, em que estão em jogo os processos de subjetificação, também concebidos como uma forma de resistência contra a normalização, e um engajamento ativo em novas articulações identitárias não restritas. Nas palavras do filósofo:

[lutas pela subjetivação] são uma oposição aos efeitos do poder ligado ao conhecimento, competência e qualificação [...]. Mas eles também são uma oposição ao sigilo, deformação e representações mistificantes impostas às pessoas. Não há nada "científico" nisto (isto é, uma crença dogmática no valor do conhecimento científico), mas também não é uma recusa cética ou relativista de toda verdade verificada. O que está em questão é a maneira pela qual o conhecimento circula e funciona, sua relação com o poder. Em resumo, seu regime de verdade (FOUCAULT, 2000, p. 330-331, tradução nossa<sup>64</sup>).

---

<sup>64</sup> Texto original: *[struggles for subjectification] are an opposition to the effects of power linked with knowledge, competence and qualification[...]. But they are also an opposition to secrecy, deformation, and mystifying representations imposed on people. There is nothing “scientific” in this (that is, a dogmatic belief in the value of scientific knowledge), but neither is it a skeptical or relativistic refusal of all verified truth. What is questioned is the way in which knowledge circulates and functions, its relation to power. In short, its regime of truth (FOUCAULT, 2000, p. 330-331).*

A exemplo do que Foucault nos mostra, acredito que esta tese, e a escolha por esse viés autoetnográfico, também surgiu da vontade de fazer diferente, do esforço de fugir do lugar comum da maioria das pesquisas em linguagem, que têm somente o outro como objeto, mesmo sabendo e reconhecendo que, vez ou outra, também acabo caindo no já conhecido, interpelada pelos modelos tradicionais de pesquisa de meu conhecimento. Mesmo assim, fica aqui minha reafirmação: o esforço continua.

Ao mesmo tempo, para Fortes (2017, p. 56), “pensar a função da escola nos processos [de subjetificação][...] requer, na atualidade, um entendimento crítico do fazer científico [...] frente a processos de descentramento da própria ciência, e da linguagem, por conseguinte.” Assim, como docente, penso que, se também ancorarmos a dimensão educadora na **subjetificação**, poderemos conseguir mais avanços rumo a uma **educação** para a cidadania ativa e crítica, haja vista que, por meio dela e da função comunicativa da linguagem, permite-se que os aprendizes e sujeitos falem com as próprias vozes, dentro e fora da escola. Portanto, concordo com Fortes (2018), novamente com base em Biesta (2010; 2013), cujos argumentos em torno de uma educação de línguas mais crítica

pressupõe[m] que é preciso expandir os objetivos da educação formal para além da qualificação (ensino de conteúdos curriculares, desenvolvimento de habilidades e competências) e da socialização (inserção do aprendiz em tradições, normas e funcionamentos sociais). (FORTES, 2018, p. 141)

A autora acrescenta, porém, que esse ensino só será possível “se a linguagem da sala de aula fizer sentido e se seus aprendizes forem encorajados a ressignificar o conhecimento nela trabalhado e, portanto, a realidade a sua volta” (*ibid.*), assumindo a possibilidade de haver o ‘risco’<sup>65</sup> inerente a pedagogias críticas, subversivas e revolucionárias, que, por sua vez, “acolhem a complexidade como subjetividades desejadas por serem condizentes com a constituição de sujeitos e da sociedade na contemporaneidade”(*ibid.*), a qual demanda

[uma subjetificação que] não diz respeito à inserção de “novatos” em ordens já existentes, mas, a formas de vida que incitam a independência de tais ordens [...]. Se toda e qualquer educação contribui para a subjetificação, isso é questionável[...] O que mais importa é a qualidade da subjetificação, por exemplo, o tipo de subjetividade, ou tipos de subjetividade, que são possíveis como resultado de arranjos educacionais e configurações específicas[...].

---

<sup>65</sup> Nas palavras de Biesta: “o risco existe porque os alunos não devem ser vistos como objetos a serem moldados e disciplinados, mas como sujeitos de ação e responsabilidade” (BIESTA, 2013, p. 1).

Qualquer educação que honre seu nome deve sempre contribuir para processos de subjetificação que permitam aos aprendizes tornarem-se mais autônomos e independentes em suas formas de pensar e agir. (BIESTA, 2010, p. 19).

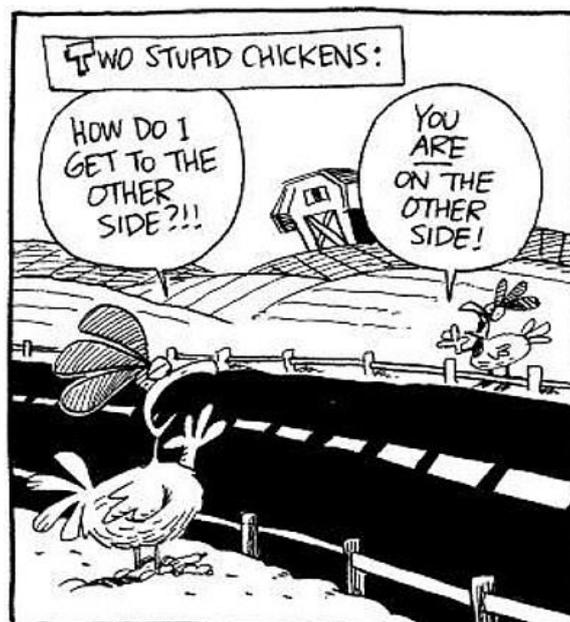
Assim, para que esse processo seja de fato significativo e transformador, precisamos não só dar voz, mas também estarmos abertos a ouvir nossos aprendizes, e acolher suas subjetividades múltiplas, ao mesmo tempo em que nos escutamos e entendemos o mundo à nossa volta, visando a **pacificação** de conflitos, um melhor convívio com as diferenças, e a **transformação** social em prol do desenvolvimento subjetivo das novas **gerações**.

Por fim, importa esclarecer que, com a exposição realizada nessas páginas precedentes, não pretendi esgotar o tema da identidade, subjetividade e subjetificação, mas sim relacionar e discutir alguns teóricos que têm se dedicado a esses conceitos, os quais podem tornar o próximo capítulo ainda mais acentuado do que as palavras possam mostrar. Entre eles, destacamos a **subjetificação**, que tem papel principal nesta tese, por ser um caminho para que nos tornemos mais conscientes dos lugares que ocupamos na sociedade, bem como entendermos o quão assujeitados costumamos ser pelas práticas escolares, docentes e acadêmicas às quais estamos expostos, e que, por vezes, não nos representam.

Então, com o frescor de um novo capítulo chegando, minha intenção a seguir será esboçar um percurso que descreva algumas (das várias) camadas que compõem minha **formação** como docente para que entenda meus *loci*<sup>66</sup> de enunciação. Ao mesmo tempo, será inevitável o acréscimo de ponderações, sentimentos e emoções envolvidos em todo esse processo. Um deles, adianto, é o sentimento com o qual me deparei algumas vezes nesses meus percursos profissional e acadêmico, depois de tanto “andar”, houve vezes em que eu me “perdia” entre meus papeis e funções como a galinha questionadora da imagem no que segue:

---

<sup>66</sup> Neste trecho escolhi o uso do termo no plural por acreditar na filosofia arendtiana (ARENDR, 2014) e pensar que, à medida que o contexto em que estamos inseridos muda, nosso *locus* também muda, assim como a pessoa que somos (ou estamos?).

Figura 14 – Galinha perdida<sup>67</sup>

(fonte: <http://ramsrule.com/herd/read.php?19,635631,635698>)

Dessa mesma forma, você perceberá que o meu papel de pesquisadora se funde com minha atuação como professora e de professora em formação, fazendo de mim, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa. Isto é, uma vez que as minhas histórias de vida, em diversos contextos de minha atuação (como aluna, como professora de inglês, como estudante de Letras e Linguística, e como pesquisadora) funcionam como o objeto desta pesquisa, o objetivo é analisar minha educação linguística e crítica em minha formação, impulsionada por questionamentos e reflexões relevantes quanto às minhas experiências em sala de aula e suas relações com aportes teóricos apreendidos em minhas capacitações como professora e pesquisadora, na tentativa de demonstrar o que a história de uma pessoa pode representar e contribuir para a experiência de outro(s) indivíduo(s).

De uma forma ou de outra, o importante é sermos como as galinhas da imagem, e termos a coragem de passarmos para “o outro lado” (ou outros lados, quantos forem preciso), motivados(as) pelo convite de Ellis (2004) a deixarmos de ser narcisistas, e aprendermos que ‘nós’ (pesquisadores) também podemos nos sujeitar aos mesmos escrutínios dos ‘outros(as)’ (os sujeitos pesquisados). Portanto, valendo-me ainda do recurso metafórico de que ‘a vida é uma viagem’, dou início à minha história a seguir.

<sup>67</sup> Tradução: Duas galinhas estúpidas. Galinha 1: “Como chego do outro lado?”; Galinha 2: “Você está no outro lado!”

### 3 (TRANS)FORMAÇÕES NO HISTÓRICO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL: “DONCOVIM?” “ONCOTÔ?”<sup>68</sup>

Não nasci, porém, marcado[a] para ser um[a] professor[a] assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não.

(FREIRE, 2001a)

Seguimos, então, nossa conversa acadêmica. Ao contar aqui “DONCOVIM” e “ONCOTÔ”, quero aproveitar para lhes apresentar também as vozes (de Karina, Karynation, Kary, Karinación, Fadini...) que me acompanham nesta tese. Explico: minha proposta autoetnográfica imediatamente se conectou à minha educação linguística à medida em que desenhávamos os primeiros roteiros da tese rumo à minha **formação** como professora. Assim, fez sentido para mim e para meu orientador retomarmos minhas experiências educacionais no que tange às identidades (linguísticas) que carrego, as quais encontramos nessa “encruzilhada”, onde se encontram principalmente meu papéis de estudante, professora e pesquisadora.

Destarte, mencionarei muitos caminhos que perpassei, alguns bem traçados, outros nem tanto, mas que me levaram (todos eles) a este momento único em que me encontro enquanto esse texto é criado. Inicializarei contando (e cantando) que “Você não sabe [ainda] o quanto eu caminhei pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas antes de dormir” (CIDADE NEGRA, 1998); começo agora a narrar minha história, a maior parte dela escrita (além de percorrida) pelas madrugadas, como típica professora que sou, que aproveita as **inspiraões** vindas antes de dormir, e/ou é obrigada a isso pelos próprios ossos do ofício, já que o tempo livre tem sido escasso na profissão de educadores, sendo substituído, muitas vezes, por tempo de planejamento.

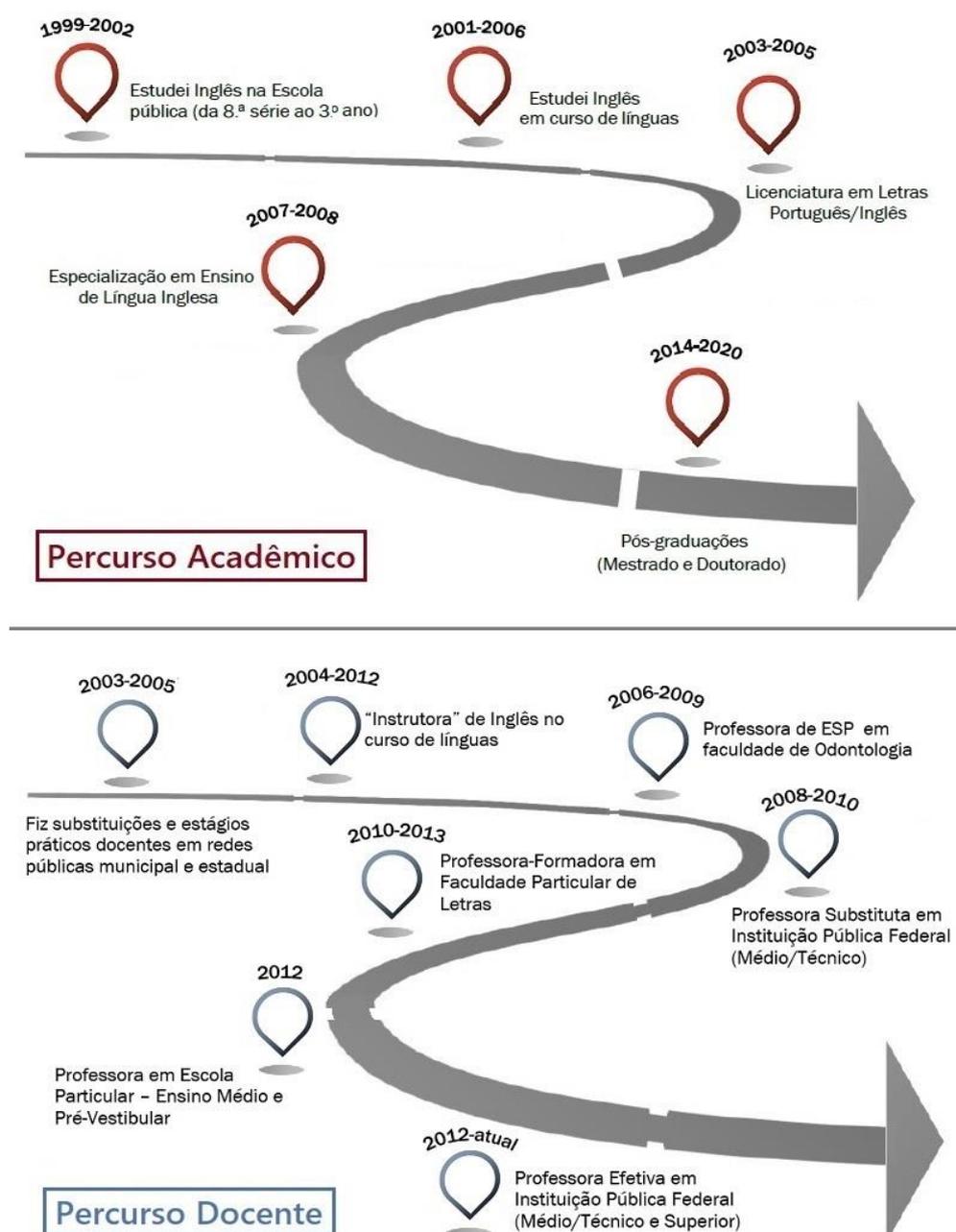
Farei o possível para montar um filme gravado pelas minhas lentes (fictícias), numa visão abrangente que tenho tido de meu processo de (trans)**formação** até este

---

<sup>68</sup> Do “mineirês”: “de onde que eu vim?” e “onde que eu estou?” – utilizados aqui para indicar que o capítulo envolve dois momentos históricos meus: passado e presente.

momento historicamente demarcado. Para tanto, além de narrar minhas experiências e epifanias, continuarei recorrendo a recursos de imagem para facilitar a visualização (ou “imagem-ação”) das etapas que perpasssei desde que a Língua Inglesa entrou em minha vida e passou a ser parte determinante de minhas escolhas escolares e profissionais. Com a figura ilustrada a seguir, por exemplo, destaco brevemente as experiências que tive como estudante da língua inglesa, como professora em formação, e como educadora de línguas (mais especificamente em minhas práticas docentes oficiais):

Figura 15 - O inglês em minha vida



(Fonte: elaborada pela autora)



Nasci e fui criada na cidade de Colatina, no interior do estado do Espírito Santo, onde obtive minha **formação** inicial em Letras (Português/Inglês), numa faculdade particular. Fiz parte da primeira turma que se formaria em apenas três anos, ao invés de quatro anos como nas anteriores, o que me fez questionar: *‘podemos dizer que a formação tem um tempo determinado para ocorrer, afinal?’* Eu sabia que era uma jogada de marketing da instituição, e achei que tiraria proveito disso. Afinal, dessa forma, aos 20 anos de idade eu já estaria licenciada em Letras, e com dupla licenciatura (Português/Inglês). Teria um campo amplo de **atuação** na época e poderia “evoluir” profissionalmente assim que pudesse me chamar de “formada”.

De fato, iniciei minha jornada docente antes disso, em 2004, em um curso de línguas, onde fui aluna e professora, e aprendi grande parte do inglês que sei hoje. Seguíamos uma metodologia própria da escola, apreendida em seu curso de forma(ta)ção de professores. Mesmo com um livro na mão indicando as perguntas a serem feitas aos alunos e o tempo que levaria para cada questão, nunca consegui usar somente o que havia ali. Mesmo pouco, nesta época eu já tentava acrescentar algo às minhas aulas no sentido educacional e de **formação** humana, através de muitas perguntas, discussões pessoais e piadas linguísticas, o que me fazia ter que marcar muitas aulas extras para dar conta de utilizar todo o livro referente a cada semestre. Foi assim que aprendi a importância do planejamento! Afinal, o “planejamento é a reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo” (Paulo Freire, numa anotação que fiz num caderno de planejamento de aulas de 2010), e “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”, já dizia minha diretora pedagógica da faculdade em que trabalhei.

Posteriormente, descobri algo que me passou despercebido por um bom tempo e me chocou quando soube: apesar de já estar me considerando como tal, formalmente eu não era professora ainda, era “somente instrutora”, já que não tinha acabado o curso de Letras, e não possuía “habilitação” para tal função, mesmo sabendo que no cursinho eu simplesmente tinha que seguir um *Lesson Plan*, o mesmo de outros “professores” (já formados em Letras) que trabalhavam ali. A esse respeito, lembro-me da discussão de Jucá (2017) sobre a desvalorização do profissional de Letras que, mesmo quando formado, acaba sendo colocado (também) na função de instrutor, aquele que instrui sobre a língua por si só. Quanto a isso, penso que o ato

educacional não deveria ser desprestigiado seja pela simples utilização de conceitos que muitos nem usam ou conhecem de fato, como o nome “instrutor”, nem por qualquer que seja a metodologia de ensino escolhida. Ao mesmo tempo, a meu ver, dizer que é “habilitado” para dar aulas porque é formado em Letras, não significa, conseqüentemente, que a pessoa seja “capacitada” para tal. Quem nunca se perguntou, ao fim da faculdade, se estaria mesmo preparado para se considerar “formado”?

Quando entrei na faculdade, por exemplo, eu achava (inocente!) que no final da graduação teria construído um manual de “como dar aulas” igual ao que eu tinha no cursinho<sup>69</sup> (mas esse envolveria todo tipo de aula, do ensino fundamental, médio, superior...), e esperava que fosse uma verdadeira “Bíblia” depois de ter estudado tantos métodos de ensino e didática. Tinha a ideia (absurda para mim hoje) de que ser professora equivaleria à facilidade de ser uma “mera aplicadora de métodos” já pensados por outros, e “formada para ‘homogeneizar’, para transformar o diferente em igual, para ‘ensinar’, transmitir conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em algo controlável o que não pode ser controlado” (CORACINI, 2000, p. 8).

Meu objetivo principal era (e ainda é) me dedicar a melhorar o sistema de ensino com o qual eu me envolvesse! Uma das ingenuidades dessa ideia foi pensar, na época, que na escola pública seria tão *fácil* (relativamente) de lidar quanto meu trabalho no curso de idiomas. Os cursinhos têm uma contribuição significativa no preenchimento de lacunas do sistema público de ensino, e isso posso confirmar por experiência própria: afinal, foi o que “me salvou!” Contudo, eles não têm a pretensão de participar numa dimensão maior de educação no país, mas visam metas mais pontuais, as quais conseguem cumprir com êxito. Enquanto isso, a educação linguística na escola regular, segundo as OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), apontam para

um trabalho educacional em que, segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.90) “as disciplinas do currículo escolar se tornam meios [para] a formação de indivíduos.” Nesse perspectiva, o ensino (ou até

---

<sup>69</sup> Ao me referir ao curso de línguas como “cursinho”, pretendi destacar no texto a forma como eles são popularmente chamados; portanto, gostaria de deixar claro que não é minha intenção desvalorizá-lo por meio do uso do diminutivo.

preferiríamos o termo “educação”) pode vir a reafirmar a “relevância da noção de cidadania” (BRASIL, 2006a, p. 87), um valor social que deveria ser desenvolvido nas diversas disciplinas escolares (FADINI, 2016, p. 62).

Assim, mesmo antes de experimentar mais amplamente essas adversidades, segui na esperança de ocupar, um dia, o papel de professora-modelo alojado no imaginário social<sup>70</sup> (não por ego – ou talvez também seja – mas mais por querer me envolver nessa missão), e no meu imaginário de uma constituição de todas as características positivas dos ex-professores que já tive. Na faculdade principalmente, foi quando comecei a observar com mais atenção como alguns dos professores que tive iam se tornando grandes exemplos para mim: uns de como agir e outros de como não agir futuramente, já que, na posição de estudante, eu tinha alguma noção de como meus alunos também poderiam se sentir com algumas daquelas atitudes. Nisso, eu concordo com Coracini (2000):

A formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos [...] e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente. (p. 6)

Pela mesma razão, e em favor da (imaginária) “objetividade nas pesquisa”, percebo como é difícil fazer com que minhas crenças como aluna e como professora não me influenciem também enquanto pesquisadora da educação. Por outro lado, penso que elas podem ser muito úteis em determinadas etapas da pesquisa, como na formulação de hipóteses, por exemplo, seja para construir ou para desconstruir conhecimentos. Então revejo: por que evitá-las?

Ainda seguindo as estradas do mapa da figura 16, enquanto eu juntava experiências e teorias na faculdade, também as colocava em prática com as aulas do cursinho, e amava fazê-lo! Tanto que, em nome dele, posteriormente, fui parar na cidade de Santa Teresa, a 65km de Colatina. Fiquei lá por 2 anos e meio, sendo (agora sim, formada) professora de inglês no mesmo curso de línguas, e na faculdade

---

<sup>70</sup>[...] um imaginário social é uma forma de pensar compartilhada amplamente numa sociedade, uma compreensão comum refletida em práticas cotidianas e que dão a elas sentido e legitimidade. É predominantemente implícita em ideias e práticas, carregando consigo noções e imagens normativas mais profundas que constituem uma sociedade. (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 34).

particular da cidade, como professora de Inglês Instrumental, inclusive para um curso de Odontologia. Só agora, escrevendo esta tese, dei-me conta de como avancei<sup>71</sup> rapidamente na profissão. Desde a faculdade, tornou-se meu sonho dar aula para o Ensino Superior e, com apenas 22 anos; lá estava eu, sempre com crachá no pescoço para que os alunos acreditassem que eu era mesmo professora deles, e para os demais professores da instituição me distinguirem dos alunos e não acharem que entrei na sala dos professores por engano ou sem pedir permissão.

Nessa mesma época, fiz especialização em Ensino de Língua Inglesa numa Universidade Federal renomada na capital de Minas Gerais, onde tinha aulas presenciais somente nas "férias", e atividades *online* e leituras nos demais períodos do ano. Foi uma época de muito trabalho e dedicação. E lá se vão quase 600km a cada ida e vinda. Lembro-me de me sentir exausta a maior parte do tempo, mas também do sentimento de gratidão pelas conquistas acadêmicas, principalmente com relação à sensação de finalmente aprender teorias sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (na faculdade, apesar de ter feito o curso de dupla licenciatura, vi muito mais teorias de língua materna). Nessa especialização, de abordagem ampla, por ser *lato sensu*, as aulas eram bem focadas na prática de ensino de inglês, de forma geral, mas, pela primeira vez na vida, tive uma pequena inserção no mundo das pesquisas, com a disciplina "Pesquisa em Sala de Aula", a qual abordou boa parte de seu tempo com a "Etnografia da Prática Escolar". Foi com essa disciplina que eu vi também uma das limitações nesse tipo de estudo: "a dificuldade de lidar com a questão da subjetividade" (tenho isso anotado em meu caderno usado na época).

Mais adiante, resolvi sair de meus empregos em Santa Teresa e fazer um intercâmbio, afinal "o bom professor de Inglês é aquele que já foi para o exterior!"; era o que ouvia muito na época (para não dizer que ainda ouço). Eu entendia que estabelecer um falante como *ideal* significaria excluir variantes linguísticas, mas na época eu não conseguia ainda ignorar as **relações** de poder (principalmente para um professor da língua) que permeavam (permeiam?) o uso das variantes padrão dos "ingleses" americano e britânico. Monte Mór (2008) explica que esse tipo de representação do idioma inglês e suas culturas, difundidas no Brasil por ser uma

---

<sup>71</sup> Não é minha intenção também provocar aqui a sensação de que o Ensino Superior (apesar do próprio nome que tem) seja melhor do que as demais modalidades de ensino.

língua de “origem” predominantemente americana ou britânica, corresponde à concepção de identidade cultural apontada por Hall (2000) quanto ao sujeito do Iluminismo, que “se incumbiam de consolidar imagens de univocidade, unificação, de cujo centro emanavam equilíbrio, ponderação e confiabilidade.” (MONTE MÓR, 2008, p.169). Em estudos recentes, porém, alguns autores (RAJAGOPALAN, 2010; PENNYCOOK, 2012, por exemplo) defendem a **desmistificação** dessa figura de *falante modelo* (geralmente de falante nativo), principalmente por termos alcançado, com a globalização e o avanço da internet, maiores possibilidades de intercâmbios sociais, culturais e linguísticos no mundo.

Acontece que surgiu, inesperadamente na mesma época, uma seleção para docente em caráter provisório na escola federal de minha cidade e, apesar de não ter tido, até então, vontade de dar aulas em escolas regulares (por causa de uma espécie de trauma adquirido na época do estágio e das substituições que fiz em escolas públicas), resolvi fazer o processo seletivo para ter uma noção de como era aquela escola, sobre a qual minha irmã falava tão bem desde que estudara lá. Bem, mesmo sem esperar (afinal não tinha nem finalizado minha especialização ainda, e muito menos tinha mestrado como os demais concorrentes), acabei passando em primeiro lugar na prova, pois a parte didática teve valor superior na avaliação que fizeram. “Yes! Ganhei na prática!”, pensei, sem nem ter tido tanta prática assim em escolas regulares (dava aulas há cerca de 5 anos no cursinho); mas naquele momento tive uma espécie de confirmação, senti uma sensação de estar indo pelo caminho certo, de que estava mesmo aprendendo a dar aulas.

Com isso, voltei para Colatina e adiei o intercâmbio para “testar” se gostaria de dar aulas naquela escola; também continuei no meu cursinho onde iniciei docência, e nesse meio tempo incluí no currículo nada menos que a própria faculdade em que estudei! Nela pude trabalhar com o curso de Letras e, enfim, ensinar o que mais eu gostaria de ter aprendido quando estudei lá. Senti-me muito orgulhosa ao me dar conta de que trabalharia com meus ex-professores... “Oi? Me achei!” (em todos os sentidos), pois foi também uma das experiências profissionais mais gratificantes de minha carreira até aqui!

Eu nunca fui muito de desperdiçar oportunidades, e por isso também aceitei um convite à contratação em uma escola particular de ensino médio famosa

nacionalmente, onde dava aulas de inglês para todo Ensino Médio e para uma gigantesca turma de Pré-Vestibular. Foi assim que eu conquistei quatro empregos e uma grande necessidade de ter memória extra. Eram quatro instituições conhecidas por suas siglas e, toda vez que minha mãe me perguntava “para qual delas você vai agora?”, era uma tremenda dificuldade ter que associar meus horários de aulas à respectiva sigla das instituições.

Além disso, em cada uma das instituições eu usava uma abordagem diferente, o que causava algumas situações engraçadas e embaraçosas de vez em quando, como, por exemplo, quando eu esquecia palavras simples de minha língua materna em aulas dadas em português; e outras situações compensadoras, como o tanto que o vocabulário específico de Anatomia do curso de Odontologia me ajudava a tirar dúvidas de alunos do Pré-Vestibular que tentariam prova para Medicina, por exemplo.

Foi uma época de experiências docentes bem intensas, quando cheguei ao ponto de dar aula para alguns mesmos(as) alunos(as) em mais de uma das instituições em que trabalhava. Foi também quando comecei a “repetir alunos(as)”, não no sentido de “deixá-los(as)” de repetência (como alunos(as) costumam dizer), mas de que havia dado aulas para alguns deles(as) quando eram menores e eles(as) voltaram a vê-los(las) posteriormente. Todo esse vai-e-vem mantinha a música do Kid Abelha como a trilha sonora de minha vida:

Que lugar me pertence  
 Que eu possa abandonar?  
 Que lugar me contém  
 Que possa me parar?  
 Sou errada, sou errante  
 Sempre na estrada  
 Sempre distante

*(Nada sei – Kid Abelha)*

Isso só diminuiu em 2012, quando me testei num concurso público para a rede federal de ensino médio e técnico mais conhecida do país. Passei e fui efetivada em Linhares, a 75km de Colatina - nessa época, ficava entre as duas cidades, até conseguir remoção de volta para minha cidade natal. Isso fez com que eu precisasse me despedir da faculdade de Santa Tereza, do Ensino Médio na escola particular e do cursinho.

Em 2013, já removida de volta a Colatina, iniciei uma nova fase: consegui voltar para casa, e “me estabilizar” no serviço público. Para poder dar prosseguimento aos meus estudos, também precisei me despedir das minhas queridas aulas da faculdade de Letras em Colatina para começar o mestrado em Linguística (com ênfase em Linguística Aplicada, pelo qual esperei por 7 anos até ser lançado) pela Universidade Federal do meu estado, em 2014. Foi aí que iniciei minhas pesquisas em concomitância com minhas aulas na escola federal onde me encontro até hoje.

Com o mestrado, aprendi o conceito de professor-pesquisador por meio dos textos de Pessoa e Borelli (2011) e, além de ter me encantado com a ideia do professor como pesquisador de sua prática docente desde que estudei sobre “pesquisa em sala de aula” na especialização em ensino de língua Inglesa que fiz, foi realmente só aí que “caiu minha ficha” sobre a possibilidade de realizá-lo de forma intensa e coerente, pois até então eu pensava nisso como uma simples “observação atenta do que ocorre no meu cotidiano escolar”.

A partir daí, vislumbrei a possibilidade de investir nessa prática em minha pesquisa e nesta pesquisa em minha prática. Foi quando decidi partir para o doutorado para saber mais a respeito. E foi assim que cheguei neste nosso ponto de encontro: onde me encontro e nos encontramos. À medida em que escrevo este texto, “estou” doutoranda na mesma área e universidade, desde 2016, na capital Vitória. Aliás, a capital entrou em minha vida para ficar: é onde moro (pelo menos por alguns dias na semana) desde 2017, quando me casei.

Assim, sobre o ponto em que me encontro no momento, compartilho aqui (de novo, pois já havia compartilhado na rede social *Instagram*) uma postagem que demonstra qual é a sensação exata que sinto neste percurso acadêmico que, no momento, consegue ser ao mesmo tempo tão perto do fim, mas tão longe de se alcançar:

Figura 17 - O percurso (montanhoso) acadêmico



(fonte: postagem do Instagram da pesquisadora)

Por que gasto tempo e papel para falar de minhas "andanças" (ou escaladas, muitas vezes lentas e cansativas), então? Porque é importante para você, leitor, saber de meu lócus de enunciaçã**o**. Se pensarmos na analogia feita pela expressão idiomática do inglês *“to put on somebody else’s shoes”* (“colocar os sapatos dos outros”, que se equipara à expressão na Língua Portuguesa: *“colocar-se no lugar dos outros”*), percebemos que as pesquisas qualitativas que dão voz a quem vivencia um processo (no caso da educação seja o de ensino ou o de aprendizagem) buscam alcançar justamente isso: a ampliaçã**o** da compreensão daquilo que investigamos por meio da visão sistêmica e ampliada da contagem da história feita por aquele (um outro) que a vivencia.

Saber *ouvir* a história dos outros, porém, nem sempre é assim tão fácil. Ainda sobre a analogia acima, se refletirmos bem, podemos perceber que, antes de colocar os sapatos dos outros, é necessário tirar os nossos próprios sapatos, caso contrário os dos outros “não vão encaixar” em nós. Isso pode ser observado em pesquisas etnográficas, por exemplo, em que, muitas vezes, o pesquisador é um *outsider*, ou seja, não pertence ao grupo estudado e, portanto, precisa ter sensibilidade e empatia suficientes para poder falar “dos sapatos do outro”.

Da mesma forma, considero um dos mais importantes ensinamentos que adquiri na vida ter descoberto que posso simplesmente desfrutar da história e experiência de alguém, principalmente aquelas de insucesso, e aprender com elas sem necessariamente ter que “sofrer” seus dissabores. Foi assim que, ao verificar meus professores tendo problemas com recursos de mídia (o que muitas vezes os impediam de dar a aula como haviam planejado), passei a levar vários adaptadores na mochila quando me tornei professora, por exemplo. Basta saber ouvir, ver e perceber a história do outro!

Lembro-me sempre das palavras de minha sábia orientadora de mestrado: “não é à toa que temos *duas* orelhas [e eu acrescentaria *dois* olhos], mas *uma* só boca!” E como dizia Platão, outro ainda mais famoso pensador: “O bom juiz [...] deve ser [...] alguém que aprendeu tarde o que é a injustiça, sem tê-la sentido como experiência pessoal e ínsita na sua alma; mas por tê-la estudado, como uma qualidade alheia, em almas alheias”. Quem sabe assim a experiência do outro não se torna também um pouco nossa, não é mesmo? Inclusive, vislumbro muito a importância disso na formação inicial de professores, por exemplo.

Ao mesmo tempo, percebo que, quanto mais diversificamos nossas experiências e vivências, mais flexíveis nos tornamos frente às adversidades, pois quanto mais diversas possam ser nossas formas de ver o mundo ao nosso redor, menos difícil fica compreendê-lo ou, pelo menos, respeitá-lo (e, muitas vezes, aceitá-lo). E isso serve para qualquer ambiente de aprendizagem, por isso busco sempre **motivação** para uma (trans)formação contínua. Esse foi meu principal objetivo, inclusive, ao encarar 6 meses de Doutorado Sanduíche no Canadá, sobre os quais contarei mais adiante.

Nesse contexto, a teoria pode ajudar a enxergar aspectos da prática que poderiam passar despercebidos, mas, ao mesmo tempo, é na prática da sala de aula (e por que não também fora dela?) que teorias educacionais situadas e socialmente relevantes se desenvolvem. Estar com meus alunos é, o tempo todo, extrapolar a teoria, é mergulhar num oceano de águas às vezes claras, outras, escuras. Essa é mais uma razão para incluirmos em nossos embasamentos teóricos algumas análises de fenômenos refletidos na prática e nas experiências vividas e narradas a seguir,

pois não acreditamos na necessidade de endossar a dicotomia teoria x prática, já que acreditamos que elas devam andar juntas.

Percebemos que *experiência* nos pareceu um conceito fundamental para esta pesquisa, já que propomos aqui narrações de experiências na primeira pessoa como forma de superar o que foi discutido quanto ao novo modo de fazer pesquisas. Para Mora (1986), o termo experiência é usado em cinco diferentes sentidos: 1. A experiência é um conhecimento antes de qualquer juízo sobre aquilo que é apreendido; 2. A realidade se dá por meio da experiência; 3. A experiência é a aprendizagem que decorre da prática; 4. Um julgamento sobre a realidade é confirmado através da experiência; 5. A experiência é uma forma de suportar ou sofrer algo.

Com isso, demo-nos conta de que a experiência pode ser concebida como tendo caráter interno ou externo. E, na dúvida sobre qual aspecto estaria mais de acordo com esta pesquisa, procuramos também na filosofia sobre o que podemos chamar de experiência. Descobrimos em Miccoli (2006) que, na visão de Platão [40\_ - 30\_ a.C.?], não existiria a possibilidade de experiência sem conhecimento. Ele seria uma capacidade humana que permite a experiência, a qual se constituiria, então, de um caráter externo. Já Aristóteles [30\_ a.C.?], por sua vez, concebia o conhecimento como decorrente da experiência. Assim, para o filósofo, ela teria tanto um aspecto interno quanto externo. Quando li sobre isso, achei ter chegado novamente no questionamento de “*quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?*” Ou melhor: o conhecimento ou a experiência? Isso me fez lembrar de uma dicotomia muito presente em estudos acadêmicos em educação, como pode ser visto nesta minha anotação:

Diário de “campo” - 29/11/17:

Pensamento/pergunta do dia: Como aproximar a universidade acadêmica e os professores em prática? Eis uma questão que é demonstrada muito pela relação “nós x eles” nas pesquisas. Fico feliz, porém, de poder dizer que faço parte de ambos grupos, ao mesmo tempo, em minha pesquisa. (APÊNDICE A)

Minha felicidade, refletida nesse comentário acima está estampada no fato de não ter que escolher um dos lados, já que pertenço a ambos os grupos: o de professores, com seus conhecimentos empíricos, e o de pesquisadores, com suas teorias. Com isso, pergunto-me: pode um pesquisador em Linguística Aplicada falar

de experiências em sala de aula sem tê-las vivenciado? Pode um professor conseguir falar de teorias linguísticas sem ter parado para refleti-las e pesquisá-las numa experiência de sala de aula? Vejo aí a necessidade de integrar escola e academia! Ao refletir sobre isso, então, resolvi ter como um dos objetivos desta tese a **criação** de possibilidades para que docentes e pesquisadores se encontrem (mais textualmente do que fisicamente) em minha escrita, em uma reflexão construída entre texto e leitor, para que tenhamos chances de nos deparar com respostas (e outras perguntas) para os questionamentos que iniciei acima. Com isso, também, parei de me perguntar se a experiência decorre do conhecimento ou se o conhecimento decorre da experiência, pois foi desfeita para mim essa separação entre os dois conceitos.

Do mesmo modo, lendo mais a respeito, descobri na filosofia moderna que, para Hegel (1991), experiência e conhecimento passaram a ser vistos como uma coisa só, já que o sujeito que vivencia experiências se insere em um meio, que, por sua vez, se encontra em um contexto específico, no qual ele interage com outros seres, humanos ou não. Dewey (1916; 1920; 1938) também defende um conceito de experiência como algo orgânico, pois se baseia numa concepção do ser vivo como organismo natural que, em sua relação com o meio em que vive, evolui e se desenvolve. Em suas próprias palavras:

O organismo age de acordo com sua estrutura [...] sobre seu ambiente; conseqüentemente, as mudanças produzidas no meio reagem sobre o organismo e sobre sua estrutura. O ser vivo, vivência, sofre as conseqüências de seu próprio comportamento. Essa ligação estreita entre a ação, o sofrer ou a vivência forma o que denominamos de experiência.<sup>72</sup> (DEWEY, 1920, p. 86)

Mais do que isso, para Dewey é necessário que haja reflexão para que a experiência tenha significado. Assim, ele observa que ela pode se constituir de um elemento ativo e um outro passivo: “No aspecto ativo, a experiência é uma *tentativa* – um significado que se torna explícito no termo experimento. Em seu aspecto passivo, é uma *vivência*” (DEWEY, 1916, p. 69, tradução nossa<sup>73</sup>). Para ele, porém, a

---

<sup>72</sup> Texto original: “*The organism acts in accordance to its own structure [...] upon its surroundings; as a consequence, the changes produced in the environment react upon the organism and its structure. The living creature, undergoes, suffers the consequences of its own behavior. This close connection between doing, suffering, or undergoing forms what we call experience.*”

<sup>73</sup> Texto original: “*On the active hand, experience is trying – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive is undergoing.*”

experiência como tentativa só pode levar a uma **transformação** se acompanhada da consciência sobre os resultados da tentativa.

Por essa razão, destaco Miccoli (2006, p. 224), que explica como a evolução do pensamento ocidental sobre experiência fez com que ela deixasse de ser concebida como fenômeno interno, pessoal e individual em Platão, que afastava o conhecimento da experiência, para ser considerada, a partir de Dewey (1938) (além de MATURANA, 2001; e NUÑEZ, 1997, por exemplo), “um fenômeno vivo, próprio de nossa herança biológica”, e de nossa existência em comunidades, em “um processo dialético e contínuo, em que modificamos e somos modificados”.

Com isso, podemos perceber que uma experiência pode ser vivenciada diferentemente de pessoa para pessoa; cada uma com seu ângulo de visão. Porém, mesmo sendo esse um processo individual, as experiências acabam se sobrepondo, e sendo compartilhadas entre os indivíduos. É isso, também, que gostaríamos de mostrar neste capítulo do estudo. Com essa mudança no pensamento e reconhecimento de que os indivíduos são historicamente constituídos a partir das experiências de/com outros indivíduos, houve também uma **implicação** nos objetivos tradicionais de pesquisa:

Enquanto na pesquisa tradicional busca-se a verdade em que predomina a relação de causa e efeito, a pesquisa que tenha como foco a experiência passa a ter como objetivo a busca de um significado que seja aceitável para uma comunidade de pessoas em um determinado momento (NUÑEZ, 1997).

Nesse sentido, acreditamos que, por meio de pesquisas como esta, os professores possam se ver (“ver-se se vendo”), aprimorando-se a partir de um olhar investigativo, deixando de ser consumidores (passivos) de pesquisas dos outros a geradores (ativos) de conhecimento em favor de sua auto(re)avaliação, até chegar às mudanças desejadas, assim como fizeram, por exemplo, Abrahão (2004), Aragão (2007), Dutra; Mello (2004), e Mattos (2000), que, em suas pesquisas, têm compreendido a experiência como um aspecto importante na compreensão do processo de formação de professores, além de Freitas (2002), Medrado (2001), Miccoli (2001; 2004), Porto (2003), e Telles (2004), entre outros, que destacam a importância da experiência e sua relação com as práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de LE no Brasil.

Com essa mesma expectativa, Miccoli (2006) se interessou em revisar diversos estudos com foco na experiência e, somente no Brasil nos anos de 2000 a 2005, conseguiu evidenciar a importância desse conceito na compreensão dos processos que acontecem dentro (e, por que não, fora?) da sala de aula. A maioria deles focou ou no professor em **formação** e/ou em serviço, ou no processo de aprendizagem pela perspectiva de alunos. Por conta disso, a autora destaca que uma distribuição mais uniforme desse foco entre as diferentes experiências de ensino e aprendizagem levaria a uma melhor compreensão desse processo, e eu ainda acrescento que um foco com várias perspectivas, de participantes com papéis diversos (aluno, professor, professor formador, professor em formação) traria um escopo ainda mais amplo sobre o mesmo objeto. Por isso, animamo-nos ainda mais a darmos prosseguimento a esta pesquisa quando lemos a opinião de Miccoli (2006, p. 233) de que:

[...] as experiências documentadas contêm uma riqueza de informações que merecem uma exploração mais ampla e profunda, exigindo a utilização de uma metodologia que vá além do registro de falas em um gravador e da citação de excertos de falas que revelam experiências em artigos.

Para a autora, quando a experiência de quem vivencia algum fenômeno é destacado nas pesquisas, ela é apresentada como tendo “um valor distinto daquele que apenas observa, apesar de o observador ter na observação [também] uma experiência.” (MICCOLI, 2006, p. 208) Assim, buscamos na autoetnografia a possibilidade de alcançar o que sugere a autora. Independentemente de quem vem primeiro, conhecimento ou experiência, achamos que seria mais proveitoso e interessante eu me utilizar dos dois, e ao mesmo tempo.

Dessa forma, tratamos aqui do conhecimento acadêmico, advindo de teorias científicas a respeito de determinados objetos de estudo, e do conhecimento advindo de experiências pessoais (e em contato com demais indivíduos), também relacionado às **generalizações** empíricas e **interrelações** com um sistema de afirmações já comprovadas em outras pesquisas, às quais eu tenha tido (ou esteja tendo) acesso durante a escrita desta autoetnografia. Há, porém, o desejo de evidenciar minhas posições de forma parcial, já que estão (e espero que sempre estejam) abertas à **ressignificação**, seja por meio da prática, dos contextos e das **negociações** situadas que ainda surgirem.

Para tanto, neste subcapítulo esboçarei alguns percursos e experiências comumente (ou não) percorridos em nosso contexto local quanto ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores de línguas, perpassando por seu histórico tradicional até a chegada da educação crítica, com base em narrativas pessoais, que não envolvam somente (mas principalmente) a mim, já que somos sujeitos responsáveis pelos nossos atos e, para nos inserir na sociedade como sujeitos singulares, precisamos ir além de nós mesmos. É o que Bakhtin chama de *arquitetônica do ser*: eu só me compreendo enquanto sujeito quando assumo essas três fases: o eu-para-o-outro, o outro-para-mim e o eu-para-mim (BAKHTIN, 2017). Por essa razão, as narrativas serão contadas de diferentes pontos de vista, e estarei (des)vestida<sup>74</sup> de diferentes papéis, a saber: os de discente, de docente e de pesquisadora de língua estrangeira (Inglês).

### 3.1 (Des)vestida de discente

Lembro-me como se fosse hoje a primeira aula de inglês da minha vida. Eu estava na 8ª. série do Ensino Fundamental de uma escola Estadual quando, em 1999, o ensino da língua foi integrado à grade curricular de forma obrigatória. O professor, que no ano anterior havia me dado aulas de Português, entrou em sala já contando a novidade na escola. Eu me senti privilegiada. Na época, achava que esse era um diferencial de minha escola e que, em breve, estaria apta até a viajar para os Estados Unidos e conversar com qualquer um por lá.

Conforme descobri durante minha pesquisa de mestrado (FADINI, 2016), foi responsabilidade da Nova (mas não tão nova mais) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) a reintrodução das línguas estrangeiras como disciplina obrigatória a partir da 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB 7/2010, a qual definiu a língua estrangeira moderna como componente curricular obrigatório. Foi somente durante esses meus estudos, também, que eu descobri que a escolha da língua oferecida e como deveria ser

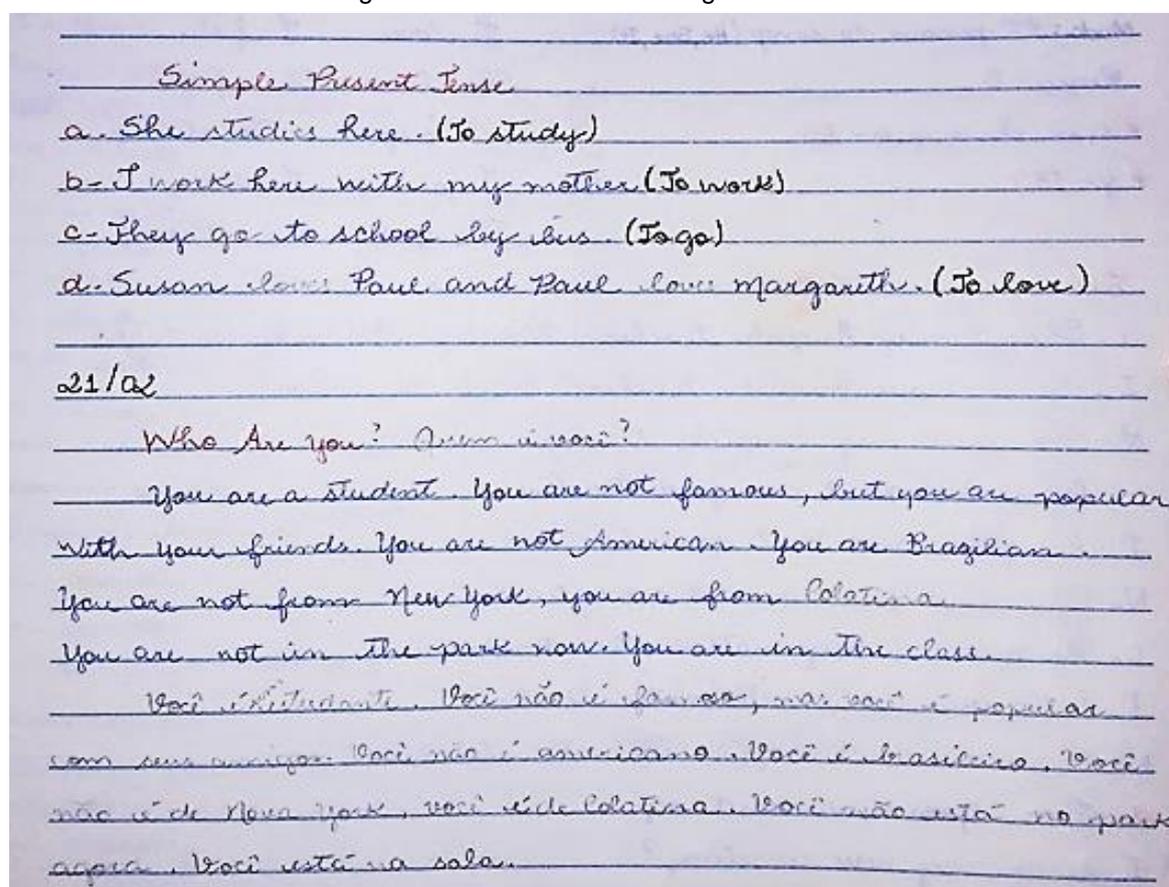
---

<sup>74</sup> Utilizei-me do prefixo “des-” entre parênteses tanto para indicar que precisarei me vestir de alguns de meus papéis quanto para dizer que precisarei me “desvestir” ou me “desnudar” para encontrar meus pensamentos mais profundos com relação a eles.

ensinada ficara “a cargo da comunidade escolar de tal sorte que nossa política linguística equipara[va] o ensino de inglês ao ensino de qualquer outra língua estrangeira, não garantindo, portanto, a sua oferta na rede pública.”(FADINI, 2016, p.21)

Não sei dizer se, na época, eu teria gostado de outra língua estrangeira tanto quanto gostei do inglês. Só me lembro que, depois das aulas de inglês, escrevia na mão o vocabulário novo que aprendia, e ficava praticando o resto do dia, para não deixar de decorar nem uma palavra sequer que meu professor havia passado em aula. Eu nunca havia feito isso antes por disciplina alguma. Foi assim que decorei os *Greetings* (Cumprimentos), *the Days of the Week* (Dias da Semana), *Seasons of the Year* (Estações do Ano), *Colors* (Cores), *Numbers* (Números) e por aí vai. Basicamente, além de algum vocabulário e expressões, aprendia frases de aplicação de questões gramaticais (muitas vezes descontextualizadas) e pequenos textos prontos para serem traduzidos e praticados oralmente também, como pode ser visto na figura 17, uma digitalização do meu caderno contendo o que fiz na aula de inglês de 21/02/1999, quando estava na 8.ª série do Ensino Fundamental:

Figura 18 – Meu caderno de inglês de 1999



(Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora)

Penso em tantas perguntas (contextuais e de práxis) que poderia ter feito ao meu professor da época, mas que só me ocorrem agora, depois de toda (trans)formação que tenho passado como aluna e professora. As relativas ao exercício sobre *Simple Present*, por exemplo, são: a. *Ela estuda onde? E quem é ela?* b. *Onde que eu trabalho com minha mãe?* c. *Quem são eles que vão para a escola de ônibus?* c. *Afinal, quem são Susan, Paul e Margareth? E mais importante, o que eu tenho a ver com esse triângulo amoroso deles???* E o texto seguinte, que, inclusive, foi a razão de eu ter escolhido esse trecho do caderno, causou um momento de reflexividade que tive quanto ao meu posicionamento físico enquanto o lia, em 1999. Lembro-me que eu até superei ele ter me descrito como uma pessoa que não era famosa, já que, pelo menos, eu era popular com meus amigos, mas a parte que me intrigou (e não por questões gramaticais) foi “*You are not in the park now. You are in the class*”. Acontece que o professor havia passado esse texto na aula, mas mandado traduzi-lo somente em casa. Quando cheguei no final da tradução, fiquei em dúvida se deveria colocar que eu estava em casa ou fingir que estava na aula. Deixei em branco para poder perguntar sobre isso na aula seguinte. Na próxima semana, porém, já na aula de inglês, durante a correção do exercício, achei que não haveria mais sentido a pergunta, já que estava de fato na aula de novo. Ainda bem que arrependimento não mata, pois hoje sei que tal pergunta poderia, no mínimo, ter causado uma reflexão no meu professor quanto à contextualização dos textos que ele passava. O lado bom é que rever meu caderno causou em mim orgulho em perceber que eu já tinha, aos meus 14 anos e em meio a tanta tradicionalidade na educação, alguma marca de criticidade.

Quando iniciou o ano seguinte, pensei, agora sim devo aprender a conversar! Imagine minha felicidade quando a nova professora de inglês (“*essa sim falava igual a americanos!*” – era minha opinião sobre ela, como se eu conhecesse algum americano na época) chegou dizendo em alto e bom som algo que eu finalmente sabia responder “*Good morning, class!*” (ainda me lembro do soar de sua voz dizendo essa frase). Minha surpresa foi grande, porém, quando ela falou que iniciaria a aula com “*Greetings*”. Por algum tempo no início daquele ano, imaginei que a professora estava fazendo revisão do ano anterior, mas no seu decorrer, assim como nos anos seguintes, passei a achar que tudo não passava de uma desorganização dos professores de inglês da escola. Todo ano as matérias pareciam se repetir. “*Como*

*assim?*", eu pensava, "os professores deveriam ter contado uns aos outros o que já haviam passado para as turmas para evitar repetições!", eu tinha essa solução na ponta da língua. E, quando nós alunos reclamávamos e avisávamos que já havíamos aprendido aquilo, o retorno era quase sempre o mesmo: de que precisavam revisar porque havia alguém (ou muita gente) que não tinha aprendido ainda. Foi desde essa época, imagino, que o clichê "eu só aprendo TO BE na escola" começou a ser declarado e reforçado por muitos.

Fui percebendo, porém, que, dentre os professores que tive até o último ano do Ensino Médio, todos haviam se formado em Letras, com dupla licenciatura (Português/Inglês), embora somente uma das professoras que tive parecia realmente ser capaz de conversar usando a língua, enquanto os demais só falavam em inglês o vocabulário ensinado ou a leitura de pequenos textos que compartilhavam. Sobre isso, Leffa (2011) aponta que, de acordo com Oliveira (2007), o problema é histórico e vem desde a universalização do ensino fundamental na década de 1970:

o grande desafio não é oferecer escola para todos, construindo prédios, mas ter professores qualificados para a sala de aula. O problema da qualificação tem atrapalhado todas as iniciativas de expansão do ensino [...] há um déficit muito grande de professores, provavelmente em todas as disciplinas, mas é no caso da LE [língua estrangeira] que o fracasso fica mais visível. (LEFFA, 2011, p. 21)

Acontece que muitos professores de inglês deixam de ensinar não porque querem, mas porque não sabem. Isso é muito recorrente com pessoas graduadas em dupla licenciatura, que estudam Letras – Português/Inglês como eu fiz, por exemplo, engendram-se no ensino da língua materna, mas às vezes (ou muitas vezes) se veem na necessidade de complementar a carga horária dando aulas de inglês e, mesmo tendo um diploma que lhes outorgue isso, não possuem conhecimento na língua. E, na aprendizagem linguística, o silêncio fala alto e é o critério de avaliação utilizado por muitos, inclusive nossos próprios alunos, segundo os quais "quem não fala, não sabe a língua", critério também muitas vezes usado para julgamento de seus próprios conhecimentos também.

Quando eu era aluna, achava que havia uma falha na organização do conteúdo e nos professores de minha escola. Eu não sabia, até então, que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicavam um ensino mais modesto do que eu esperava, provavelmente já prevendo certas limitações que as escolas

regulares e os professores teriam, sobre as quais hoje entendo melhor, e as quais refletiam diretamente na abordagem de ensino da época:

A proposta brasileira encorajou o ensino da leitura em língua estrangeira (LE) por várias razões, dentre elas: 1. ao procurar identificar a função que a língua estrangeira pode desempenhar na sociedade, os PCNs explicam que só “uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar língua estrangeira como forma de comunicação oral dentro e fora do país” (PCNs-LE, 1998, p. 20); 2. “exames formais de LE requerem o domínio da habilidade da leitura” (PCNs-LE, 1998, p. 20); 3. essa escolha se deve às condições desfavoráveis de sala de aula na grande maioria das escolas brasileiras, tais como carga horária insuficiente, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais da maioria dos professores entre outros. O documento assevera que o foco na leitura não exclui a possibilidade de ensinar outras habilidades quando isso for possível (PCNs-LE, 1998, p. 22 *apud* FADINI, 2016).

Além disso, havia muita **desmotivação** por parte dos próprios alunos que perguntavam “para que preciso estudar inglês se nunca vou viajar para o exterior?”. Para Leffa (2011, p. 24), “o resultado desse discurso explícito de inclusão é a prática implícita de exclusão”. Ainda bem que, enquanto isso, eu sonhava: “quem sabe um dia eu não possa ir ao exterior? Quero estar preparada!”. Portanto, o inglês recebia (ou ainda recebe?) um papel elitista, e até esse preconceito os PCNs da época também reconheciam, ao excluir as possibilidades de mobilidade social, de turismo, de produções culturais e artísticas como filmes, músicas, etc:

[N]o Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente no contexto das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. (BRASIL, 1998, p. 20)

Com o passar dos anos, porém, estudantes têm aparentemente reconhecido cada vez mais os papéis que o ensino de Inglês possui, e nós professores (pelo menos muitos dos que conheço) temos trabalhado para diminuir algumas dessas **limitações**, seja falando a respeito ou fazendo novas políticas educacionais e de **formação** docente; ou seja, nas salas de aula, usando tecnologia como linguagem de acesso à **informação** e inclusão social em nosso mundo globalizado, em que o inglês é agora considerado uma Língua Internacional (LI), ou “língua *default*” como um(a) dos(as) alunos(as) desta pesquisa mencionou no questionário (B\_St.38Q1), e não mais “a língua dos americanos ou dos ingleses”, como acreditávamos na época.

Quando estudante, porém, para que eu pudesse ir ao encontro de minhas expectativas de ser fluente, tive a conclusão (ao ter que lidar com a realidade do

ensino de língua estrangeira em minha escola) de que deveria recorrer a um curso de línguas particular. “*Esse sim me faria fluente!*”, pensei. Atualmente, depois de tantos anos de pesquisa e evolução didática e tecnológica, ainda ouvimos dizerem que escola regular não é capaz de alcançar a proficiência linguística e de que o curso de idiomas seria o mais apto a resolver esse problema. De onde vem essa crença, afinal? Para Barcelos (2006, p.18), crenças sobre ensino e aprendizado de línguas podem ser paradoxais mesmo, e são definidas por ela como

[...]uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas 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 (grifo meu).

Enquanto aluna, a crença de que a escola regular “não dava conta” me acompanhou, mas assumir o papel de professora me trouxe a missão<sup>75</sup> de fazer minha parte para mudar isso. Afinal, aprendi que o objetivo do inglês na escola regular não era mesmo tornar seus alunos fluentes. Dessa forma, com o passar do tempo, e com muito trabalho, tenho visto, mesmo a passos lentos, algumas crenças serem ressignificadas a partir das experiências que meus/minhas alunos(as) e eu vivemos juntos no ambiente escolar. Fico feliz em perceber que, muitas vezes, falas como as de *St.42* e *St.56* vêm sendo substituídas por opiniões como a de *St.65*, descritas abaixo:

***B\_St.42Q4*** - “Os professores dos cursos eram melhores que os de escolas públicas.”

***B\_St.56Q4*** – “Na escola particular [regular] os professores nunca ensinaram além do básico e nos cursos particulares o foco é a conversação.”

***B\_St.65Q3*** – “O ensino do IF [escola pública regular] em relação ao inglês é tão bom quanto ao ensino de cursos, porém o tempo é mais curto. Sempre estudei em escola pública e não senti o mesmo nível de aprendizagem.”

No meu caso, não tive (gostaria de ter tido bem mais) essa oportunidade na escola regular, mas não devo negar, e sim agradecer ao meu curso de línguas, pois aprendi, de fato, quais vocabulários usar, quando e com quem usá-los, assim como

---

<sup>75</sup> Chamo sua atenção para que considere a escolha do termo e a forma como me posicionei nessa frase como algo que remete à minha subjetividade, e implica diretamente em minhas formas de ser e agir como professora. Para mim, tornar-me professora foi um evento vocacional em minha vida (quase sacerdotal), mas isso não implica em acreditar que todos os professores devam agir assim. Para ler mais sobre essa questão e outras pertinentes à emoções relativas ao ensino-aprendizado, sugiro que conheça a tese de Rezende (2020).

quase tudo que sei de fonética e de gramática hoje em dia. Ingênua, como a maioria na época, porém, eu achava que precisava falar para poder dizer que conhecia uma língua. Na prática, felizmente, acabei alcançando mais que isso: perpassei as quatro habilidades linguísticas (*listening, speaking, writing, reading*). Com isso, por muito tempo considerei que minha aprendizagem tivera sido, enfim, completa (não no sentido de que eu soubesse todo vocabulário existente, mas na ideia de conseguir lidar com todas as habilidades linguísticas, mesmo que uma mais do que outras). Ora, pudera! O curso de línguas apresentava características bem diferentes da escola, e ultrapassava as principais barreiras encontradas no ensino regular: tinha professores qualificados em uma metodologia comunicativa, com um material exclusivo e preparado por pesquisadores, havia pouca quantidade de alunos por turma, o que facilitava a prática do idioma, e eu tinha pelo menos 3h de aula por semana, além do material de apoio para estudos em casa. Ou seja: tinha de tudo para “dar certo”!

Bem, mas e se a escola regular não tinha isso tudo, o que ela poderia fazer por mim, então? Se me perguntassem isso enquanto ainda estudava na escola pública, eu não saberia responder. Não obstante, volto a destacar de minha dissertação uma reflexão, um trecho sobre anseios posteriores que tive, já na pós-graduação, com relação à necessidade de que as políticas linguísticas para o ensino regular dessem

conta de um ensino de línguas que seja também responsável por um letramento crítico capaz de educar indivíduos para (re)criar suas identidades e realidades sociopolíticas e cidadãos, de forma autônoma, através da apropriação da língua inglesa e da tecnologia e, em última análise, da informação acessada por essas duas linguagens (FADINI, 2016, p. 23).

Foi nessa época que comecei a entender qual poderia ser o real papel da escola pública. Quando leio a respeito de letramento crítico, assim como sobre a educação crítica hoje em dia, e tento recorrer à memória para tentar me lembrar de alguma cena em que tenham ocorrido em minha vida escolar, porém, acabo me frustrando. Só consigo me lembrar de frases descontextualizadas, algumas até “serviriam para quando eu entrasse no mercado de trabalho”, de acordo com alguns professores, como quando ensinavam sobre como escrever um e-mail. Naquela época, eu pensava: “*como pode o professor ter certeza de que precisarei disso no mercado de trabalho, se nem eu sei o que farei da vida ainda?*”. E por que eu teria uma resposta? Afinal, não fazia ideia ainda sobre a existência do tal neoliberalismo escolar.

O neoliberalismo é uma continuidade de um projeto liberal em tempos contemporâneos de capitalismo acelerado. Para Bianchetti, (1996, p. 9), a ideologia neoliberal possui uma “ideia-força de efeito letal” de fazer crer que não há outra saída para a humanidade senão curvar-se à “férrea lógica do mercado (lei do mais forte)”. E Ferraz (2015, p. 46) demonstra múltiplos exemplos dessas ideias se fazendo presentes também na educação nas últimas décadas, tais como: o fato de ter se voltado para o mercado de trabalho, “por meio de *rankings* de qualificações, do incentivo de uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação do conhecimento e dos currículos.” Nesse quesito, percebo que até hoje muitos de meus (ex-)alunos receberam e perpassam esse mesmo ideal também com relação à língua inglesa. Observe a seguir algumas das opiniões dadas por eles(as) sobre qual seria a importância do inglês em suas vidas, em que o citam como peça *fundamental* para a manutenção das oportunidades de trabalho:

**B\_St.5Q1** – “É uma língua que se você não souber fica de fora de muitos empregos.”

**B\_St.8Q1** – “para o mercado de trabalho, minha vida profissional e pretendo fazer o intercâmbio, considero a língua inglesa importante porque está se tornando uma língua obrigatória.”

**B\_St.13Q1** – “Para mim o inglês é de extrema importância para a sociedade globalizada que vivemos, uma vez que o mercado de trabalho também exige para garantir sua qualidade.”

**B\_St.57Q1** – “pelo peso que isso tem no currículo”

**B\_St.66Q1** – “a fluência no inglês é uma grande vantagem para a vida profissional. Praticamente todas as empresas têm preferência por funcionários fluentes em uma segunda língua.”

**B\_St.71Q1** – “importante estudar pois quanto mais recursos você tem mais portas podem se abrir no futuro como uma faculdade no exterior ou, até um emprego.”

Quanto a mim, naquela época não entendia e nunca nem havia ouvido falar de nada disso. O que eu percebia de forma muito clara, porém, é que saber inglês era mesmo sinônimo de *status*. Todos me parabenizavam e me motivavam a continuar quando dizia que estudava inglês. No curso de línguas onde estudei, percebia muitos alunos vindos de escolas particulares, o que me fez criar duas crenças ingênuas, mas com algum sentido: 1. Aprender inglês era coisa de rico; 2. Os ricos não estavam

aprendendo inglês em suas escolas particulares<sup>76</sup> mais do que eu em minha escola pública.

Bem, eu não era rica, mas repetiram tanto para mim que precisaria da língua estrangeira futuramente, que acreditei veemente nisso. Tanto que convenci meu pai, na época um tratorista que estudou até a 3ª série, mas que dava grande valor à **educação**, de que eu precisava investir nisso. E olha aonde isso me levou: me empolguei tanto com esses estudos que resolvi fazer faculdade de Letras para me tornar professora de inglês, e orgulho de meu pai, que sempre me incentivou: “essa profissão é a mais bonita que você poderia arranjar”, disse-me com seus cabelos já brancos, e seus olhos azuis marejados, quando lhe contei o que havia decidido cursar.

Entre tantas crenças e convicções, porém, algumas questões que guardava no peito, desde que tivera minhas primeiras aulas de inglês, passaram a ressoar em minha cabeça novamente assim que iniciei meus estudos no curso de Letras:

- Por que a escola pública contrata professores que não sabem a disciplina para a qual estão sendo contratados?
- Que tipo de seleção escolhe um profissional que não tem conhecimento daquilo que deve ensinar?
- Como pode um(a) professor(a) se comprometer a ensinar algo que não sabe?

É duro ter que ouvir essas mesmas questões se repetindo por tanto tempo, até mesmo entre **gerações** diferentes. Por conta disso, defendo que a análise de narrativas possa permitir que as pesquisas qualitativas cheguem mais perto da retratação de algumas realidades, ao mesmo tempo que refletem a(s) verdade(s) do indivíduo, isto é, a realidade sob seu ponto de vista, não somente sobre *o que* experimentou, mas também *como o fez e o que sentiu* ao fazê-lo. Para exemplificar, separei a seguir algumas **declarações** de meus ex-alunos do instituto federal, feitas em forma de narrativas, sobre suas vivências escolares anteriores (retirados do Apêndice B):

---

<sup>76</sup> Esta é uma visão simplista de duas realidades (escola pública x particular), cujos objetivos podem ser distintos – assim como os objetivos da escola de idiomas também verdadeiramente o são - e, por isso, merecem discussões maiores do que pude oferecer nessa parte da pesquisa, por não ser o foco principal em questão.

**B\_St.3Q3:** “onde eu estudei na escola pública o ensino era péssimo e os professores só se importavam com as notas, e já no instituto<sup>77</sup> eu realmente aprendi inglês pois a professora se preocupa com a aprendizagem dos alunos.”

**B\_St.16Q3:** “A minha escola era pública e o professor não era formado em inglês ele dava aula de ensino religioso e não ocorria o aprendizado. Já no instituto\* a professora se dedicou e nos fez querer aprender a língua.”

**B\_St.8Q3:** “estudei em escola particular, e o ensino do instituto\* e a particular (da língua inglesa) é da mesma qualidade, mas as aulas do instituto\* rendem mais.”

**B\_St.71Q3:** O inglês que eu tive no meu último ano no XXXX<sup>78</sup> (escola particular) foi o ano que eu mais fui exigido em inglês por isso considero o melhor, em segundo ficaria o instituto\* talvez pela base que eu tive no XXXX.

**B\_St.4Q2:** o inglês da escola pública não é muito bom, os professores só ensinam o verbo to be e muitos não [possuem] especialização na área.

**B\_St.17Q2:** Na minha visão o ensino não é bom e é bem precário porque eles só repassam o verbo to be e não dão tanto valor as aulas. E na maioria das vezes não é um professor formado.

**B\_St.20Q2:** Na minha opinião, o ensino é fraco, nem todos os professores de escola pública são formados na língua inglesa ou não tem capacidade de darem aulas.

**B\_St.40Q2:** o ensino do inglês na escola pública é consideravelmente fraco, pois se passa todos os anos do fundamental estudando o verbo to be.

**B\_St.60Q2:** Horrível, muitas vezes os professores não são bem qualificados, e na escola pública eles sempre ficam em função do aluno com mais dificuldade e nunca saem do verbo To Be.

Assim como quando eu era aluna, como professora também sofro antecipadamente quando sei que serei avaliada; mesmo assim acho o *feedback* dos alunos altamente importante para minha reflexividade quanto a **ações** pedagógicas futuras. Nesse questionário eu já sabia que minha forma de dar aulas seria destacada e comparada também, já que a pergunta se referia às suas visões e experiências que haviam tido com inglês, e ele foi aplicado depois de eu ter tido um ano de aulas com eles(as). Observei nessas respostas que, quando um evento é narrado e iniciado com uma frase do tipo “*com minha experiência em escolas públicas,...*”, tenho a impressão de que se trata mesmo da visão que ele(a) tinha a partir do que havia vivido, e não

---

<sup>77</sup> Instituto federal (escola pública regular).

<sup>78</sup> “XXXX” foi utilizado para substituir o nome da escola particular em que o(a) aluno(a) estudou.

apenas uma repetição de discursos anteriores que tenha ouvido, como quando se responde que “o ensino é ruim”, de forma generalizada, por exemplo.

Com isso, pude observar como a experiência anterior de cada um(a) também influenciou na visão que tinham de minhas aulas. Assim, verifiquei uma turma de vivência heterogênea, já que os(as) alunos(as) 3 e 16 comentaram que as aulas do instituto tinham qualidade superior às aulas em suas escolas anteriores, ao passo que o(a) aluno(a) 8 igualou a qualidade do ensino ao de suas escolas anteriores, e o(a) aluno(a) 71 considerou seu último ano na escola anterior melhor que no instituto.

Nas demais respostas (St.4, St.17, St.20, St.40, St.60, além do/a St.16), todos(as) alunos(as) apontaram que a precariedade do ensino de inglês se deve basicamente à **formação** (não satisfatória) dos professores de inglês, que os leva, inclusive, a “só ensinarem o verbo *to be*”. Esse tipo de crença, em especial no que tange ao constante e limitado ensino do verbo, eu ouço desde que eu mesma estava no Ensino Médio e posso afirmar, lembro-me bem, que meus professores daquela época também não pareciam ter, em sua maioria, uma boa formação em inglês, mas ainda assim não me ensinaram “somente” o tão referido *to be*. Isso me leva a crer que as visões sobre o ensino de inglês que são formadas pela **replicação** de discursos como esse do “famoso” verbo não sejam inteiramente condizentes com a realidade, isto é, com as experiências realmente vividas.

Ao mesmo tempo, percebo que, muitas vezes, alunos(as) estão aparentemente motivados a aprender e se desenvolver mas, para isso, nem sempre se percebem no presente, mas tentam se projetar para o futuro por meio de suas **declarações** e respostas, para construírem suas trajetórias rumo aos imaginários ou às comunidades onde desejam se incluir. Com isso, porém, nem sempre seu engajamento condiz com seu desejo, ou melhor, com o investimento que fazem para aprender a língua inglesa e, por meio dela e de outras disciplinas escolares. Vi muito disso acontecendo ao meu redor tanto enquanto aluna de escola pública quanto, surpreendentemente, como aluna de Letras. Ora, se alunos não se motivam a estudar porque professores só ensinam o *to be*<sup>79</sup>, mas professores não ensinam coisas mais difíceis porque

---

<sup>79</sup> Neste trecho, a exemplo das crenças sobre as quais reflito, uso o verbo *to be* como exemplo-referência de conteúdo iniciante, básico.

acreditam que os alunos não querem estudar, viveremos eternamente em um ciclo sem evolução.

Por essa razão, se todos temos uma justificativa para a falha (ou êxito) no processo de ensino-aprendizado de inglês, por que não resolvermos pelo menos a parte que cabe a cada um de nós? Acredito que assim poderíamos inverter esse ciclo vicioso de um colocar a culpa no outro por um ciclo em que um motive o outro a mudar. Penso que minha esperança na educação vem daí, do pensar na subjetividade como mutante e passível de evolução (NORTON, 2013) à medida em que trabalhamos, juntos, nossas subjetificações. Pelo menos foi isso que sempre pensei estar fazendo como aluna: a minha parte! Não penso que ela seja suficiente por si só, mas é, afinal, a única que cabe somente a mim.

### 3.2 (Des)vestida na docência

Tornar-se um professor de idiomas hábil e inspirador é uma jornada que dura uma vida inteira aprendendo coisas novas e reconsiderando as antigas. Indiscutivelmente, a jornada se torna mais difícil, mas potencialmente mais recompensadora quando as ambições e a autocompreensão incluem um potencial transformador.<sup>80</sup> (MORGAN, 2014, p. 30)

A partir de 2004, ainda na faculdade, minha paixão pela língua inglesa me levou a uma nova experiência: a “troca de carteiras”. Passaria agora a me sentar de frente para os demais alunos. Não era mais a responsável só pelo meu aprendizado, mas pelo de outras pessoas também. Iniciei minha graduação pensando no que eu precisaria aprender para dar aula, e concluí me perguntando se já havia aprendido tudo que precisava. A prática me mostrou que a resposta era “não!” Não só descobri que eu não havia aprendido tudo, como também fui aprendendo a necessidade de (re)aprender e me atualizar; afinal, “ensinar exige consciência do inacabamento”

---

<sup>80</sup> Texto original inspirador: *Becoming a skilled and inspiring language teacher is a lifelong journey of learning new things and reconsidering old ones. Arguably, the journey is made more difficult, yet potentially more rewarding when one's ambitions and self-understanding include a transformative potential.* (MORGAN, 2014, p. 30)

(FREIRE, 1996). E, agora que as aulas estariam por minha conta, agora que a professora era eu, a responsabilidade era grande, e o trabalho também.

A exemplo do que meu pai sempre fez por mim, penso que eu também farei pelos meus filhos, ao querer dar a eles o que, por alguma razão não foi possível ser feito por mim quando mais jovem. É o que Lima (2011) chama de “metáfora da volta”, usada para descrever o desejo do sujeito de voltar a um ponto específico de sua história para tentar cumprir uma missão de salvamento. Assim também sempre foi meu propósito profissional: gostaria de poder fazer por meus alunos mais do que puderam fazer por mim enquanto aluna de inglês.

No início, perguntava-me muito “*o que fulana ou beltrano (ex-professores, da escola e da faculdade) fariam?*” em cada situação nova com as quais eu me deparava, ou até mesmo situações que eu já havia vivido enquanto estudante. Não é à toa, afinal, que Goodwin (2010) legitima o conhecimento pessoal como uma das dimensões fundamentais para a compreensão e problematização daquilo que definimos por professor, já que, segundo Duboc (2018, p. 12), “temos um entendimento prévio de docência simplesmente por termos vivenciado a experiência escolar na condição de alunos, transitando por diferentes ‘modelos’ oscilantes entre a tradição e a **inovação**.”

Da mesma forma, Machado e Amâncio (2018) explicam que narrativas e histórias das experiências de professores em formação ou já na **educação** são influenciadas pelas suas experiências de vida e pelo que fica armazenado em suas memórias, por conhecimentos pessoais construídos ao longo de nossa vida escolar. Esses também podem ser comumente usados para entender as identidades, crenças e atitudes dos professores de línguas, já que formam uma memória coletiva. O mais curioso disso, observei (e ainda observo) é que, mesmo trocando de papéis, eu continuei ouvindo as mesmas histórias, principalmente com relação à escola pública. E, da mesma forma, sempre existirá também crenças que se repetem, e que parecem comuns (e quase generalizáveis) quando se trata do ambiente escolar.

Assim, a exemplo da definição de Barcelos (2006) de que as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas são “resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (p.18), penso que, se passarmos a ver o processo de formação de professores como uma “(re)construção identitária”, e dermos enfoque

nos impactos das experiências discentes passadas para as identidades dos futuros professores, talvez possamos problematizar práticas que se repetem, mesmo entre indivíduos de gerações diversas, e desafiá-los a tomarem atitudes diferentes, mesmo perante os mesmo desafios.

Vinte anos depois, não deixo de discutir com meus alunos sobre a importância e o papel da língua, não só da inglesa como da materna e de outras línguas adicionais, e percebo que muito das crenças que eu tinha antigamente ainda são repassadas a eles e por eles. Tal qual em muitas outras pesquisas sobre crenças de professores e de alunos, e até mesmo em minha pesquisa de mestrado (FADINI, 2016), por exemplo, várias limitações são sempre destacadas e utilizadas na tentativa de justificar o que impede o ensino de inglês de ser eficiente nas escolas públicas.

Comigo não foi diferente. No início de minha jornada docente, ainda sem noção exata do papel do ensino de inglês na escola regular, minha preocupação principal era basicamente com o ensino da língua por si só. Seja no curso de inglês onde trabalhava ou nas substituições iniciais e designação temporária que tive em escolas regulares, dava o máximo de mim para que aprendessem as quatro habilidades da língua inglesa. Na escola regular, era frustrante como a pouca quantidade de aulas e a grande quantidade de alunos “me atrasavam”. Queria dar conta de fazê-los saírem fluentes da escola pública também. Queria realizar com eles o sonho que eu tivera quando aluna. Sinto em confessar, agora menos do que sentia antes, que eu nunca consegui fazê-lo, até porque eu nunca consegui dar aula para uma mesma turma do início ao fim do ensino básico, e também porque a heterogeneidade das turmas me mostrava que meus ex-professores da escola tinham razão: volta e meia eu precisaria reexplicar um conteúdo de anos anteriores, mesmo que fosse o “*to be*”.

Enquanto isso, no cursinho, tudo dava muito certo. Lembro-me que, nos meus 8 anos dedicados a essa escola, eu só tive um(a) aluno(a) que ficara reprovado(a), e isso porque tinha limitações mentais que o(a) impedia de memorizar suficientemente o extenso vocabulário que era apresentado. Tendo o cursinho como um grande exemplo de eficácia (e espaço privilegiado) no ensino de inglês, muitas vezes tentei imitar sua metodologia nas escolas regulares em que trabalhei, e confesso que até hoje ainda o faço, mas de forma cada vez mais adaptada ao meu contexto local de trabalho.

Para isso, porém, precisei abusar da criatividade no início, ao me deparar com a limitação de materiais nas escolas em que fiz substituições, também pelo fato de não ter havido, até então, a distribuição de livros didáticos de inglês pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com isso, precisava preparar e levar de casa muitas bugigangas e, tal qual um certo inspetor famoso<sup>81</sup> dos desenhos que via na infância, saía com meus cartazes, aparelho de som e joguinhos. Hoje tenho a felicidade de trabalhar em uma escola de muitos recursos, e não abro mão do uso das tecnologias digitais que têm feito toda diferença em meu trabalho, não só na sala de aula, com recursos de mídia e internet que me ajudam a trazer materiais autênticos, como também possibilitando que o ambiente de aprendizagem se expanda para além da sala de aula e, quando os alunos também têm condições de acesso, para além dos muros escolares.

A esse respeito, Ferraz e Nascimento (2019), com vistas ao letramento digital na educação em geral, e na educação de Língua Inglesa, em específico, asseveram que é hora de prestarmos mais atenção em práticas sociais que não sejam meramente utilizadas como ferramentas pedagógicas, mas também como práticas significativas para nossos(as) estudantes. Para os autores, se começarmos a pensar em perspectivas pedagógicas mais inter-multi-trans-culturais para a educação linguística, sejam elas emergentes na sala de aula ou de práticas sociais digitais, poderemos ter oportunidades de entender melhor como nossos(as) estudantes interagem fora do ambiente escolar e, assim, poderemos nos utilizar de estratégias que os motivem a fazê-lo na língua inglesa também. Eis aqui um plano que quero muito colocar em prática com meus alunos em minhas próximas ações de letramento digital.

De volta à minha caminhada docente, nos anos de 2010 a 2013 tive experiências muito interessantes, pois contei com a oportunidade de trabalhar bastante teoria (dando aulas na faculdade) e prática (dando aulas no cursinho e em escolas regulares) ao mesmo tempo. Enfim poderia testar mais um ensinamento de Freire (1996): “ensinar exige a corporificação[sic] das palavras pelo exemplo”. Senti-me ainda mais importante, afinal poderia contribuir com a educação de forma ainda

---

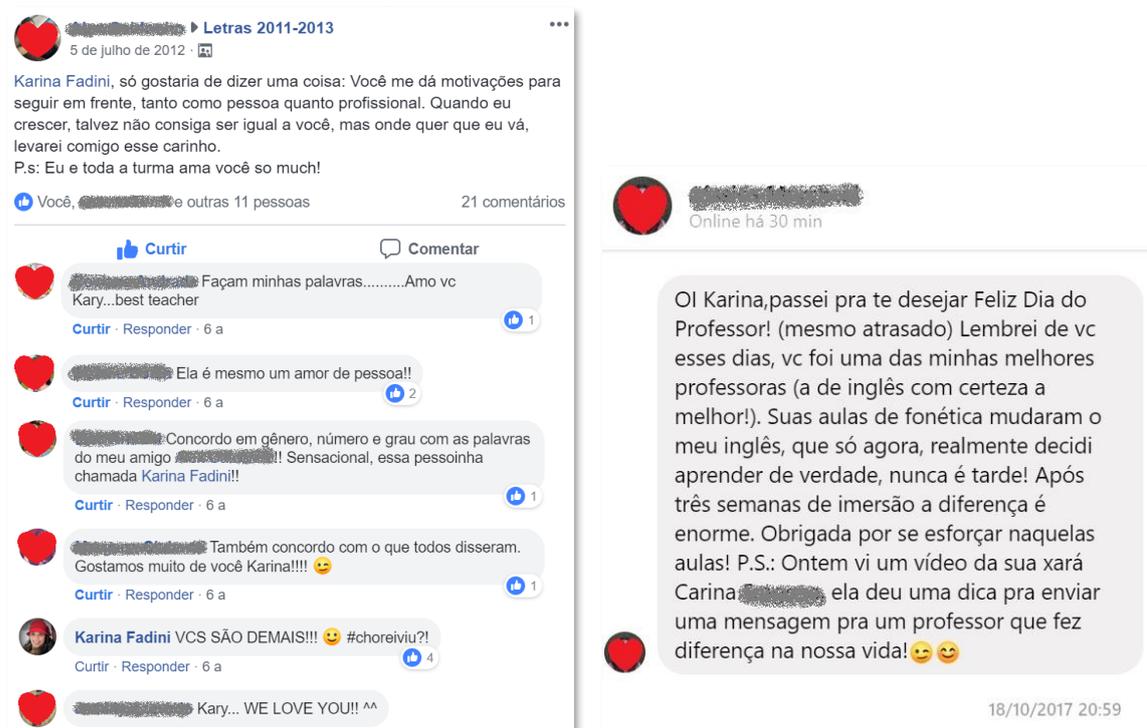
<sup>81</sup> Inspetor Bugiganga (no original, *Inspector Gadget*) é um desenho animado franco-americano-canadense exibido na tv na década de 90, o qual narra as aventuras de um inspetor policial que, após sofrer um acidente, foi transformado numa espécie de robô com mil e uma bugigangas diferentes agarradas ao seu corpo.

mais ampla, na formação de professores. Compartilharia com meus alunos de Letras minhas experiências positivas, falaria do que dava certo e do que não dava, trabalharíamos juntos para a promoção de novas e eficazes formas de ensinar, de forma que evoluiríamos o processo de ensino-aprendizagem em nossa região! Era tudo muito empolgante, e percebi que aprendi muito durante esses anos também, com eles e com os estudos extras que eu fazia. Assim, questionava-me bastante nessa época, sobre o que era necessário para ser uma boa professora, para ter uma boa aula, e para os alunos saírem achando que aprenderam, de fato. Foi uma das épocas que mais aprendi a ensinar, ensinando... e aprendendo. Tomei como premissa para o planejamento de minhas aulas uma das lições mais importantes que já aprendi, nas palavras de Freire (1987):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p. 86).

A partir daí, toda resposta que eu tinha para essas perguntas que me perseguiram se tornavam experiências-teste práticas em sala de aula. Foi muito gratificante. Essa minha busca por aproveitar o máximo do tempo de aula, para ensinar o máximo possível sobre a língua e como ensiná-la, e o que mais eu fosse capaz de fazer, quase sempre com alegria e esperança na **educação**, acabou projetando **motivação** e reconhecimento por parte dos alunos. Devo isso, em grande parte, à dimensão afetiva que dou às minhas aulas, pois entendo-a como essencial para a **subjetificação** (tanto minha quanto às dos alunos), uma vez que ela também pode promover o engajamento e a **motivação** do aprendiz pela simples atenção ao seu interesse. Com isso, em meio a tantas desconfianças que eles certamente devem ter tido “daquela professora nova (e de pouca idade), com cara de dentista”, tive o prazer de receber alguns elogios dos próprios docentes em formação sobre minha vontade de ensinar e meu comprometimento com a aprendizagem deles(as). Compartilho a seguir algumas recordações que guardei de falas de alunos que tive na época:

Figura 19 – Gratidão deles, gratidão minha



(Fonte: acervo da autora – retirados do Facebook)

Quando iniciei as aulas na faculdade, nem eu tinha certeza se estaria preparada para tanto. Lembro-me somente da vontade de fazer alguma diferença no curso. No início, tive dificuldades de me posicionar perante os alunos, sentia desconfiança nos olhares deles, e certamente nas perguntas que me faziam, provavelmente na tentativa de testar meus conhecimentos. Acontece que, na época, eu tinha apenas 24 anos e ter aspecto de maturidade (o que eu não tinha) faz grande diferença no Ensino Superior.

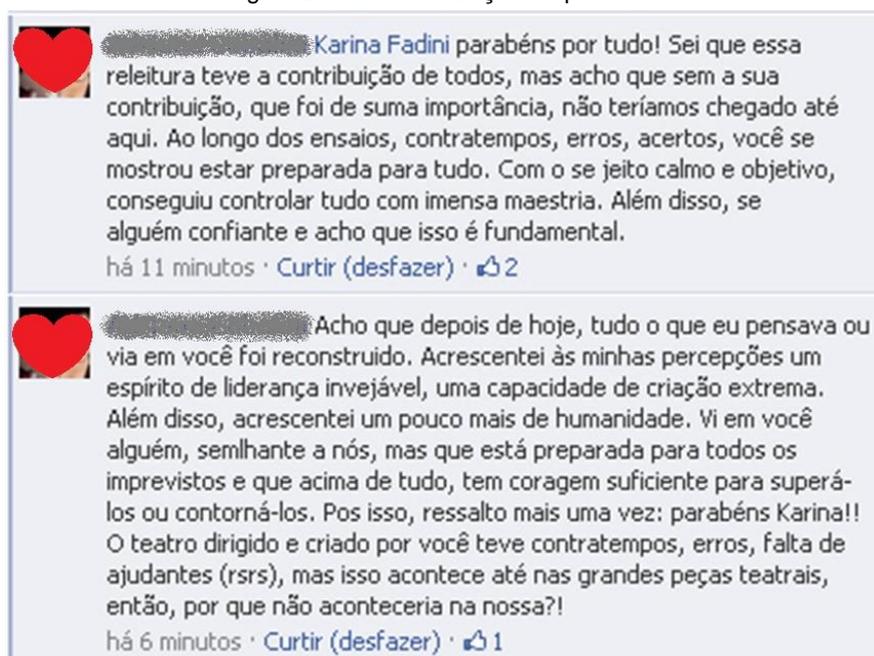
Quando penso nas inseguranças que eu sentia no início de tudo, e releio esses tipos de comentário, percebo que aparentemente até consegui disfarçá-las bem. Ora, eu não diria que sempre consegui fazer as coisas funcionarem. Muito pelo contrário, já experimentei muito tipo de **complicação**, mas imagino que tenha percebido, em minhas **exemplificações** até aqui, que tenho compartilhado muito mais questões exitosas de minhas experiências, então penso que seja importante confessar: embora seja natural que queiramos mostrar somente nossos “sucessos” aos outros, e eu seja mesmo uma pessoa imbricada de “sentimentos de harmonização”, minha intenção principal com essa pesquisa não é fazer *marketing* pessoal, mas, assim como fazia

no curso de Letras, minha intenção é motivar outros(as) professores a verem as alegrias da profissão, já que as “desalegrias” já são estampadas nas mídias de forma ampla e cotidiana. Acredito que precisamos balancear isso, pois vejo muitos professores achando que estão lutando sozinhos pela educação, e é necessário que saibam: vocês não estão sozinhos!

De volta às minhas experiências de ensino-aprendizado-**transformações**, foi revolucionário para mim ter aprendido que ser educador já não era mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Foi muito gratificante ver meus alunos de Letras se tornando sujeitos do processo, e nós crescendo juntos. Fui observando os tais “argumentos de autoridade”, tão amados (armados?) entre os docentes, irem ganhando valores diferentes, e aprendi que, para ser autoridade, é necessário antes de tudo *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1987, p. 68).

Não sei se dei conta de perceber todas minhas ações e **transformações** na época, mas uma coisa é certa: aqueles(as) professores(as) em **formação** estavam me observando o tempo todo. Estariam eles(as) me tomando como modelo do que seriam futuramente, assim como eu tivera feito com meus ex-professores da faculdade? Senti enorme arrepio só de pensar na possibilidade. Só me resta esperar que, em caso positivo, eles(as) possam ter usado lente similar às deste(a) ex-aluno(a):

Figura 20 – A humanização da professora



(Fonte: acervo da autora – retirados do Orkut da autora)

Esse comentário, de 2011, foi feito quando este(a) ex-aluno(a) finalmente “me conheceu”, não durante as aulas, mas em ensaios de uma peça de teatro que montei junto a uma turma de Letras. Considero-o um dos melhores comentários que já recebi, não por ter me sentido reconhecida (embora, como ressalta Ono, 2019, p.128: “o que deseja um professor ou um formador de professores além da necessidade de alimentar seu estômago e seu ego?”), mas por ter sido uma ação de outrem que me proporcionou grande transformação e reflexão para as futuras ações que tomaria como professora formadora: a calma, objetividade, confiança, liderança, humanidade, **preparação** e coragem observadas pelo(a) aluno(a) enfim passaram a ser reconhecidas em mim e por mim, e isso afastou a insegurança que até então me assombrava. Como dependemos o tempo todo da aprovação do outro! Foi a partir daí que eu deduzi que estava mesmo sendo possível eu me “transformar” em professora de Letras, mesmo não tendo feito curso algum do tipo “**formação** de formadores de professores”, o qual acredito que ainda não exista (haja vista o questionamento principal de Ono (2017) sobre “quem forma o formador de professores?”).

A propósito, em Fadini (2019) e Ono (2019, p.117), retomamos esse debate sobre a formação de formador e vislumbramos a possibilidade da autoetnografia como mola propulsora para tal, com vistas a um rompimento com “paradigmas positivistas das ciências sociais empíricas focadas em **abstrações**, controles, regras rígidas”, e na busca por uma “conexão que vá além de narrativas estritamente autobiográficas”. Ono sugere, com isso, que professores formadores investiguem suas práticas e escrevam *com* seus alunos, em um trabalho colaborativo e sem verticalidade de posições, mas com maior proximidade entre os sujeitos envolvidos, a saber: professores formadores e professores em formação.

Entre tantos eventos de **transformações** que tenho passado, porém, o maior deles em minha vida docente aconteceu em 2015, quando o meu olhar sobre o papel do(a) professor(a) mudou em grande escala. Foi nesse ano que me apresentaram a **Educação** Crítica, que me fez questionar tanto minhas práticas, e que me levou a perceber que eu deveria estar fazendo muito mais pelos meus alunos do que simplesmente ensinar inglês. De início, fiquei me sentindo como uma fraude de educadora, e fiquei refletindo sobre ações minhas que agora me pareciam tão erradas, que faziam eu me admirar sobre como pudera ter ainda recebido elogios de alunos. Percebi que muitas vezes evitava assuntos provocantes, apagava a voz e vez do

aluno, perdia a chance de educar para a vida, tudo porque precisava “adiantar a matéria”.

Contudo, decidi que não ficaria me culpando pelo que passou. Passei a rever (mais uma vez!) minhas práticas e, desde que tenho estudado a respeito da **educação** crítica, passei a perceber mais como isso acontece perante meus olhos, principalmente em sala de aula, onde tenho me pegado investigando o modo de pensar dos outros (e os meus), o que tem me trazido experiências muito gratificantes e seguidas de **transformações**, tanto minhas quanto de meus/minhas alunos(as) da escola pública. Foi uma pena lembrar que, a essa altura da caminhada, eu já não mais estava lecionando no curso de Letras.

Narrarei, então, uma situação que se deu quando voltei a dar aulas “pós-mestrado” (em 2016). Já no primeiro dia de aula, assim que voltei às atividades, resolvi discutir com os alunos sobre o que *eles(as)* achavam importante de se estudar em inglês, afinal teriam apenas 2 anos de aulas, com apenas 2 aulas de 50 minutos por semana, dessa disciplina no Ensino Médio na escola em que trabalho. Lembrei-me das palavras de Biesta (2013), de que a educação deveria se pautar naquilo que é almejado pelo aprendiz e não pelo que é pregado pela sociedade e pelo mercado. Percebi estranheza no olhar deles, e os entendi quando explicaram que nunca alguém havia lhes perguntado o que queriam estudar. Por isso, fiz questão de deixar claro que não era minha intenção ali me eximir de minha responsabilidade como professora (na concepção geral de que “era ali a portadora dos conhecimentos necessários para efetivar tal decisão”), e levei para eles(as) várias possibilidades.

Quanto a isso, concordo com as palavras de Fortes (2017, p. 19) de que atitudes como essa podem transformar a educação formal em um processo “mais aberto e menos frustrante pela **aceitação** do interesse, do improvável, do imprevisto, e, portanto, do risco, favorecendo o protagonismo do aprendiz nas práticas escolares e na vida fora da escola priorizando e enfatizando sua subjetividade.”

Para tanto, levei em conta três pressupostos que aprendi com Leffa (2011): 1.Criar uma turma coesa; 2.Estabelecer um objetivo comum; e 3.Conseguir meios para chegar nesse objetivo. Assim, também fui sincera (e realista) e fiz questão de lembrá-los que teríamos poucas aulas e, portanto, não teriam todo o conteúdo que eu gostaria, mas que eu faria o máximo que pudesse por eles e que seria justo que eles

se comprometessem com seu próprio aprendizado também, dando o melhor de si, nesse curto período de tempo. Com isso, literalmente firmamos um contrato, no qual escrevi o que eu esperava deles e eles escreveram o que esperavam de mim como professora. Como isso foi bom para o comprometimento de todos nós!

Em um primeiro momento, achei que estava somente favorecendo à autonomia de meus pupilos ao acolher suas opiniões sobre o currículo. Somente durante os estudos desta pesquisa, em falas de Fortes (*ibid.*) sobre o ensino de Inglês em escola pública, dei-me conta de que, com isso, poderia estar domesticando-os caso suas escolhas fossem relevantes para a manutenção do *status quo* neoliberal:

As subjetividades neoliberais são construídas, em parte, em torno da noção de seres humanos como seu próprio capital, eles mesmos como produtores de suas próprias satisfações, suas próprias fontes de renda, ou empreendedores de si mesmos[...] buscando ativamente habilidades projetadas para tornar-se uma mercadoria mais comercializável através de investimento em si mesmo. (CHUN, 2013, p. 13, tradução nossa)

Por sorte, Fortes (2017) oferece uma sugestão para tal situação também:

a educação deveria se preocupar mais em proporcionar meios para que aprendizes façam escolhas informadas baseadas não somente em objetivos individuais, mas, no bem comum e na coletividade, ressoando a proposta educacional do Letramento Crítico debatida acima, e reafirmando a necessidade de pedagogias que interrompam e permitam que seus aprendizes “venham ao mundo” e se tornem presentes a ele de maneiras únicas, por sua ação no mundo mediada pela linguagem, que, por sua vez, representará os lugares e as identidades de onde esses aprendizes falam, educando para a pluralidade de vozes e opiniões. (FORTES, 2017, p. 37)

Assim, ter criado um currículo personalizado para cada turma pode até ter me dado mais trabalho (inclusive de planejamento) e tomado mais do meu tempo, mas achei a experiência muito válida, e penso que essa estratégia seria um grande avanço para a realidade do ensino de línguas no Brasil, se tivéssemos professores com carga horária de planejamento suficiente pra isso, principalmente porque nem sempre os significados trabalhados são representativos de práticas sociais reconhecidas pelos aprendizes, o que dificulta a construção de sentidos por parte deles(as).

Ademais, “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionada”, aprendi com Freire (1996). O que fazer então quando nos deparamos com questões outras que fujam de nosso controle, como, por exemplo, não ter tempo ou autonomia necessários para tomar decisões curriculares? Vejo aí a possibilidade de um “agir entre as

brechas” de Duboc (2011) com relação à abordagem dos conteúdos, sob os seguintes preceitos da educação crítica: “Se a escola não pode mudar o funcionamento cotidiano de seus aprendizes, ela pode, entretanto, construir um currículo inclusivo e que reconheça e tente diminuir essa distância que afeta os resultados por eles alcançados.” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 172). Ironicamente, Biesta brinca que “a ideia de que se aprende por práticas sociais empreendidas pelos aprendizes da escola pode ajudar a compreender porque o currículo oculto é tão eficiente – e normalmente muito mais eficiente do que o currículo oficial.” (BIESTA, 2013, p. 32).

Sabendo de todo esse apoio teórico, continuei utilizando um plano de ensino para cada turma e, já no início das aulas, comecei a fazer minhas tentativas de apontar criticamente questões que trouxessem algum valor social para a vida de meus/minhas alunos(as), os quais têm me dado experiências muito significantes. Vejamos uma delas:

Diário de “campo” - 15/02/18:

Hoje senti grande satisfação, ao ensinar sobre os pronomes pessoais da língua inglesa aos primeiros e segundos anos que estavam tendo a disciplina pela primeira vez, os quais me levaram a uma longa discussão sobre o uso de *he* ou *she*. Discutimos como o uso dos termos está diretamente ligado à questão de gênero, e não só ao que a pessoa “é” (refiro-me a como ela nasceu, em termos de estrutura física-biológica) mas que também pode estar ligado à como a pessoa “se sente” e até à sua orientação sexual. Acabei tendo uma aula sobre isso, dada pelos meus próprios alunos, sobre os significados e diferenças entre homossexual, transsexual, bissexual, pansexual... e o mais interessante é que eu percebi que criamos uma certa intimidade a partir dali, que os alunos sentiram uma abertura de minha parte, para discutirmos sobre questões outras que não fossem somente de cunho linguístico. Senti ali a criticidade me favorecendo até na minha relação com os alunos. (APÊNDICE A)

Tempos atrás eu corria de assuntos mais complexos e delicados como professores de línguas gostariam de correr de provas dissertativas para corrigir. Tentava ao máximo evitar assuntos relacionados à sexualidade, política, ou mesmo jogos e programas de televisão. Não tinha um critério, e não é porque eu não gostava dos assuntos, mas porque achava que “perderia” muito tempo de minhas aulas caso entrasse nesses quesitos. Hoje, não perco mais as oportunidades que surgem nas aulas, de ir além do conhecimento linguístico. Já usei seriados para tratarmos de homicídio juvenil, assédio sexual, *bullying*; já citei jogos para falar de violência e empatia; já utilizei anúncios midiáticos para tratar de estratégias linguísticas e de

política ao mesmo tempo, e já usei pronomes pessoais para tratar de sexualidade, como descrevi no meu diário de campo.

A aula sobre a qual mencionei nas notas de campo será inesquecível para mim. Em certo momento, comecei a explicar sobre sexualidade e as diferenças entre gênero, orientação sexual e identidade. Desenhei um boneco no quadro e o dividi em três partes: a da cabeça, a do tronco, e a da cintura para baixo. A minha explicação foi a seguinte: cada pessoa nasce com aparelho reprodutor (mesmo que decida não reproduzir) feminino ou masculino e eles indicam o gênero do indivíduo (daí apontei em direção à parte inferior do desenho e escrevi *gênero*). Contudo, nem toda pessoa se “identifica” com seu gênero, então a *identidade* da pessoa é o que ela “pensa” (ou decide) sobre si, sobre ser masculino(a) ou feminino(a) (apontei para a cabeça), e acrescentei para memorizarem: lembrem-se que hoje em dia, inclusive, essas pessoas podem até mudar seus nomes em seus documentos, incluindo na sua “identidade”! Dando prosseguimento, apontei para o coração do boneco e disse que essa parte envolveria os sentimentos e até mesmo a atração física, é a parte que “orienta” a pessoa para quem olhar com olhos apaixonados, se olha para homem, para mulher, ou para os dois... daí ser chamada de *orientação sexual*. Quando cheguei nessa parte, comecei nomear os indivíduos de cada uma das situações citadas, e foi nesse momento um dos pontos altos dessa experiência para mim, pois entrei na sala com a intenção de ensinar, mas quem aprendeu fui eu. A preocupação de um(a) dos(as) alunos(as) em informar exatamente do que se tratava cada caso, de compartilhar com a turma as novas nomenclaturas que estavam surgindo, de responder às dúvidas de alguns colegas sobre o assunto... foi tudo tão interessante que na aula seguinte, eu mal cheguei, já havia aluno(a) me perguntando sobre o que discutiríamos naquele dia.

Senti que naquele dia criei uma aproximação entre eles(as) e eu, mas também uma aproximação mútua entre grande parte da turma, pois sentiram-se à vontade para compartilhar suas opiniões e revelar muito de suas subjetividades (e sexualidades) nesse processo. Eu não havia planejado aquilo para a aula, mas alguma pergunta de um(a) deles(as) disparou o gatilho. Daí a necessidade de nós, professores(as), estarmos prontos para os “riscos” (BIESTA, 2013) trazidos por esse tipo de “abertura” ao diálogo, e à possibilidade de a subjetificação acontecer. Nunca

“gastei” (não perdi) tanto tempo para tratar de apenas dois pronomes e, no entanto, nunca havia saído de uma aula tão satisfeita com isso. Acredito que esse sentimento tenha sido memorável para alguns deles(as) também, como pude perceber, no questionário que apliquei, em que alguns deram as seguintes respostas sobre acreditarem (ou não) ser possível aprender algo “sobre a vida” durante as aulas de inglês:

**B\_St.3Q5:** *“com certeza, no IF foi tratado com muita ênfase a questão de orientações sexuais e quebra do preconceito.”*

**B\_St.5Q5:** *“sim a gente aprendeu muito sobre a orientação sexual.”*

**B\_St.15Q5:** *“Sim, acredito e muito. Durante todos os anos que estudei inglês aprendi muito sobre história, cultura e durante esse ano no IF, também sobre diversidade e orientação sexual.”*

Fiz essa pergunta a eles(as), pois, de acordo com Biesta (2010), a escola *deve* extrapolar o mero ensino de normas, habilidades, regras, conteúdos etc. Porém, a partir disso, costumo me perguntar “*o que mais devo trabalhar com eles(as)?*”. E lembro-me que, naquele dia, “meu lado tradicional” (o Outro) ficou me questionando se falar sobre sexualidade seria um desafio que deveria ser enfrentado por mim, “professora de inglês”. Foi quando rememorei: mais do que uma professora, eu havia me comprometido a ser uma educadora (ou, lembrando da metáfora, uma “mãe” para meus/minhas alunos/as). Pronto, *subjetifiquei-me* como tal!

Em busca desse convívio com as diversidades e diferenças, rumo a uma **transformação** social das novas **gerações**, acredito piamente que, em prol da educação (de forma geral, e de forma crítica), precisamos ir além dos conhecimentos formalizados e da compreensão de mundo de nossos aprendizes, especialmente sabendo agora que a chamada “dimensão subjetificadora” de Biesta (2010, 2013) tem um potencial emancipador e de “desidentificação”, os quais possibilitam que ações como essa impactem diretamente na formação do caráter e das identidades dos sujeitos. E, especificamente para endossar as questão da sexualidade e preconceito, Ferraz (2019, p. 200) nos lembra que, se desejamos incluir os temas da homofobia, diferença e respeito em nossas agendas, precisamos refletir sobre as seguintes questões:

1. A formação docente deve incluir esses temas em suas agendas ou deve deixá-los (como se tem feito) para outras áreas do conhecimento?

2. O que o formador pode fazer em suas aulas no que tange às diferenças raciais, sexuais e de gêneros, principalmente quando elas emergem de suas próprias aulas?
3. Interessa às comunidades LGBTQIA+ uma visibilidade da aceitação?

O próprio autor acrescenta que, de forma geral: “Ensinar uma língua estrangeira somente terá um papel relevante em nosso país no momento em que nos posicionarmos e dialogarmos **no e com** o mundo”. Com isso, fui percebendo, aos poucos, como passei a vivenciar o que li em suas palavras e nas de Duboc (2018, p. 14) sobre o fato de que “pensar a **educação** linguística articulada a questões filosóficas, políticas, culturais e sociais mais amplas nos possibilita uma expansão de perspectivas”, e passei a me sentir “fazendo história” junto aos meus alunos, na minha vida e na deles, ao proporcionar momentos de ampliação de nosso entendimento de linguagem, de conhecimento e até mesmo de sujeito.

Ferraz (2019) nos adverte, porém, que é necessário observar, de maneira autocrítica, e termos consciência dos termos que temos usado e de que maneiras os temos feito em sala de aula, pois, um simples pedido de respeito, por exemplo, dependendo da perspectiva, pode ser similarmente um termo neoliberal e positivista. O autor exemplifica: respeito na perspectiva multicultural muitas vezes se finca na ingênua ideia de “vamos viver em harmonia, vamos respeitar todos os povos e nações” (*ibid*, p. 218), mas, dependendo da intenção, pode estar sendo visado aí um apagamento das diferenças, da diversidade.

Por essa razão, passei a coadunar Jordão (2010), em favor de respeitarmos e garantirmos o espaço e os sujeitos heterogêneos com os quais nos envolvemos, cheios de múltiplos sentidos, para que possamos “resistir a discursos totalizadores e criar possibilidades de **articulação** de novos sentidos” (p. 432), por meio de deslocamentos em meio a processos de **subjetificação**, e para podermos nos voltar à desconstrução de dicotomias como *nós x eles(as)*, por exemplo.

Foi com esse novo olhar de respeito às diversidades que aprendi a respeitar a heterogeneidade de opiniões dos(as) estudantes também. Costumava me deixar abater pelo que achavam de mim e das minhas aulas, pelas lentes que usavam para me ver. Hoje, ainda não ignoro opiniões divergentes das minhas, e nem pretendo, mas as utilizo para pensar em minhas práticas de posicionamento e atitudes (no sentido explicado por MOSCOVICI, 1981), se devo aceitar ou rejeitar alguma opinião, com

vistas a alguma flexibilização e renovação (ou não) de minhas subjetividades por meio desse processo de **subjetificação**.

Em meio a críticas e elogios, por exemplo, aprendo muito sobre mim, e sobre os(as) estudantes também, quando me deparo com *feedbacks* deixados por eles(as), como esses abaixo, em resposta ao meu pedido de citarem os pontos positivos e negativos com relação às minhas aulas:

**B\_St12Q6:** “Positivo: *Certeza do que faz e conhecimento de mundo.* Negativo: *Perder o domínio da turma, ao interagir muito com ela.*” (grifos meus).

**B\_St14Q6:** “Único ponto negativo que eu tenho para apontar é que *as vezes você perde um pouco do controle da turma na questão da conversa, fora isso só pontos positivos.*” (grifos meus).

**B\_St31Q6:** “Negativos: *por ser muito divertida e descontraída a turma nem sempre respeita como deveria.*”

Nos relatos acima, os(as) alunos(as) mencionam minha falta de “domínio” da turma ou “controle” das conversas, que me remete a uma “falta” de atitudes minhas, o que é considerado negativo para uma sala de aula, ao passo que um(a) deles(as) acrescenta que eu possa estar contribuindo com isso por conta de minha “atitude” de interagir muito com a turma. Com relação à minha interação com eles(as), é um pressuposto meu de que, desde as primeiras aulas, eu precise me enturmar para, assim que enturmada, possa envolver a todos, formando um grupo unido e conivente com o que for proposto nas aulas. Com isso, viso o que Irala (2009, p. 29) chama de “cumplicidade saudável, com base no princípio de que ninguém é perfeito, e de que é preciso não medir esforço para buscar nos outros as virtudes e qualidades que pairam além dos defeitos.” É assim, por exemplo, que consigo que alunos(as) chamem a atenção uns dos(as) outros(as) quando alguém começa a conversar demais e/ou atrapalhar no decorrer da aula.

Já a “autoridade”, de acordo com Ferreirinha e Raitz (2010), seria uma ramificação de uma relação de “poder”, cuja etimologia vem do latim vulgar *potere*, substituído pelo latim clássico como *posse* (contração de *potis*), que significa “ser capaz”. Nesse contexto, portanto, eu não estaria exercendo meu poder (capacidade, autoridade) sobre meus/minhas alunos(as). *De onde estaria vindo minha “falta de autoridade”, então?* Pergunto-me eu. Talvez a resposta esteja na fala de St.31, talvez

seja meu jeito extrovertido de ser, mas minha visão sobre isso é a de que, desde que a educação crítica entrou em minha vida, passei a considerar toda aula como uma oportunidade para que os estudantes tenham voz e sejam ouvidos, o que, para alguns parece ser positivo:

**B\_St.6Q6:** *“me sinto mais à vontade, justamente por ter essa liberdade, que é muito boa para aqueles alunos mais vergonhosos e que não desenvolvem a língua muito bem!”*

**B\_St.17Q6:** *“Podemos ressaltar pontos positivos como a proximidade da professora com os alunos.”*

Com isso, porém, muitos(as) deles(as), em sua imaturidade, aproveitam a oportunidade para “terem vozes demais”, isto é, tornam um momento democrático, de discussões relevantes, em momento de descontração e bate-papos informais por meio de conversas paralelas. Esse envolvimento de assuntos “não gramaticais” pode ser verificado, inclusive, em várias opiniões dessas mesmas turmas de (ex-)alunos(as) em resposta ao meu questionamento *“Além do conhecimento linguístico, você acredita ser possível aprender também algo “sobre a vida” durante as aulas de inglês?”* Observe algumas:

**B\_St.3Q5:** *“no IF foi tratado com muita ênfase a questão de orientações sexuais e quebrado preconceitos.”*

**B\_St.5Q5:** *“a gente aprendeu muito sobre a orientação sexual.”*

**B\_St.8Q5:** *“sua explicação diferente traz à tona diferentes curiosidades durante a aula, que são levadas para toda vida.”*

**B\_St.10Q5:** *“além da gramática aprendemos sobre outras culturas”*

**B\_St.12Q5:** *“uma das coisas que eu vi foi como a língua portuguesa e sexista e como que existem diferenças culturais de uma língua para a outra” (Essa foi uma das discussões que tivemos quando ensinei o uso do pronome pessoal “they”)*

**B\_St.22Q5:** *“além de nos ensinar apenas a gramática, o básico, nos falava um pouco sobre as diferenças que existia entre os países que tem o inglês como língua materna.”*

**B\_St.31Q5:** *“acabamos aprendendo várias coisas para a vida aqui, como você nos ensinou a ser esforçados.”*

**B\_St.34Q5:** *“Você me ensinou valores e lições que eu com certeza eu jamais vou esquecer, posso dizer que hoje sou uma cidadã melhor.”*

**B\_St.37Q5:** *“umas das coisas mais marcantes é que com as aulas de inglês você acabar por conhecer mais sobre seus colegas de classe ao realizar atividades em grupo proporcionada pelo aprendizado da matéria.”*

**B\_St.45Q5:** *“tratamos de muitos assuntos fora da matéria, que deixam o conhecimento mais amplo, como me lembro de uma aula em que a prof Karina falou sobre as origens das línguas, misturas de línguas pelo povos e etc, diferença de sotaques e etc.”*

**B\_St.51Q5:** *“sim, com os textos que fazemos na aula acabamos discutindo sobre a vida, maneira de pensar, e fatos do dia a dia isso ainda misturando o conteúdo de inglês.”*

**B\_St.66Q5:** *“sim, aprendi a ter uma melhor convivência com os colegas.”*

**B\_St.68Q5:** *“Acredito. Em uma aula quando você recebeu a notícia<sup>82</sup> do falecimento de uma ex aluna, deu uma lição de vida sensacional.”*

**B\_St.33Q6:** *“aprendemos não só inglês, mas também lições de vida, de civismo e valores que iremos levar para a vida toda, porque esse é o papel de um professor, além de passar conhecimento transmitir valores e nos incentivar a sermos pessoas melhores.”*

Mesmo assim, há ainda aqueles que discordam ou que nem se lembram de terem vivido situações desse tipo, seja lá qual for o motivo. Além disso, há também quem veja isso como ponto negativo:

**B\_St.10Q6:** *“deixou a turma fugir do foco muitas vezes durante várias aulas e isso por mim tem que ser mais controlado.”*

**B\_St.45Q6:** *“Acho as aulas muito boas no geral, mas um ponto bem negativo é sua dispersão em assuntos variados o que acaba por perder tempo de explicação e tudo mais da matéria mesmo, considerando que temos tão pouco.”*

Com relação a isso, aprendi que preciso justificar toda e qualquer questão que levanto para discussões, mostrando a importância delas para a vida desses(as) estudantes, de forma que não pensem nesses momentos como “perda de tempo”, ou “fuga da matéria”, como descrito pelos(as) alunos(as) acima. Ainda assim, não acredito que isso mudaria as crenças (a não ser que se permitam) já enraizadas nas cabeças desses(as) alunos(as) sobre o que significa “ensinar inglês”, o que, em grande parte das vezes, ainda quer dizer “ensinar gramática”. Do mais, com relação à minhas atitudes de demonstração (ou não) de autoridade, ainda prefiro sustentá-las similarmente no que sugere Novais (2004, p.16), segundo o qual a autoridade “[...] advém do papel social do professor e também do domínio que este possui do conteúdo com o qual está trabalhando”.

---

<sup>82</sup> Essa situação foi muito marcante para mim, tanto que escrevi sobre ela também em meu diário de campo (Apêndice A).

Outrossim, como forma de expandirmos a reflexão e encararmos “as realidades” (ou “verdades” individuais diversas), compartilho aqui algumas outras falas/crenças apresentadas por participantes desta pesquisa em resposta à pergunta: *“Qual sua visão sobre o ensino de inglês na escola pública?”* (retiradas dos apêndices B, C, D, e E). Cada resposta dada veio de fontes (questionários individuais ou rodas de conversa) e motivação diversa, mas para ilustrar essas falas, elas serão divididas em apenas duas categorias: opiniões de professores x opiniões de alunos. Esses dois são os sujeitos mais ativos quanto à criação dos chamados “bodes expiatórios” (LEFFA, 2011), ou seja, os que mais “criam culpados” pela ineficiência do ensino-aprendizado de inglês.

De forma geral, entre os tais “bodes expiatórios” mencionados por esses dois grupos em minhas pesquisas estão: os métodos e abordagens de ensino-aprendizagem, as (más) condições de trabalho, os professores, os alunos, o governo, o sistema, a comunidade escolar em geral, e até a sociedade. Entre eles, porém, iniciaremos com os três agentes (ou acusados) principais, segundo Leffa (2011):

Governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar. Na perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente e os outros dois vértices pelos outros dois culpados. Dos três, quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui. O professor é o mais acuado dos três, por isso, quando atacado, o mais crítico [...] O aluno, por sua vez, critica o governo [...] mas critica principalmente o professor, que está mais próximo. (LEFFA, 2011, p. 24)

Para o autor, há uma justificativa (ou desculpa) para cada um desses três agentes. Em todos eles, culpar outras classes ou “vértices do triângulo” parece ser a estratégia mais comum. O comportamento de autodefesa do docente, por exemplo, pode ser justificado, conforme argumentado acima, devido à grande exposição que ele exerce no desempenho de sua atividade e por ser o mais atacado, o que também faz com que seja considerado o mais crítico. Por essa razão, iniciaremos “ouvindo” as vozes do outro (será que também não do Outro?) sobre o que se pensa(mos) de nós:

Opiniões dos próprios PROFESSORES:	Opiniões de ALUNOS:
<p>C_Prof.8Q1: Acho que <u>falta empenho</u> por parte dos professores.</p> <p>C_Prof.13Q1: O professor ensina o que quer e como quer. Acho que <u>falta empenho</u> da língua em qualquer nível. A língua é simplesmente apresentada a ele. <u>Não há produção, apenas reprodução. Fala-se sobre a língua e não a língua em si.</u></p> <p>C_Prof.20Q1: Depende da escola... existem escolas <u>com professores bons e com ruins.</u></p> <p>D_Prof.1.1Qa: Muito fraco, na minha <u>visão a metodologia é totalmente ineficaz. Professores desqualificados para a prática</u> de ensino de Língua Estrangeira.</p>	<p>B_St.10Q2: [...] <u>não motiva os alunos</u> a aprenderem uma língua tão importante como o inglês.</p> <p>B_St.17Q2: [...]eles <u>só repassam o verbo to be</u> e não dão tanto valor as aulas. E na maioria das vezes <u>não é um professor formado.</u></p> <p>B_St.19Q2: infelizmente o ensino de inglês em escolas públicas é extremamente precário e muitas vezes com <u>profissionais incapacitados ou não especializados na língua</u> em si.</p> <p>B_St.20Q2: o ensino é fraco, <u>nem todos os professores de escola pública são formados na língua inglesa</u> ou não tem capacidade de darem aulas.</p> <p>B_St.26Q2: [...] às vezes nem há professores de inglês ou são <u>mal qualificados, o ensino é superficial,</u> monótono e meio desmotivante.</p> <p>B_St.72Q2: acredito que <u>tudo depende do professor</u> e a sua vontade de oferecer um aprendizado de boa qualidade aos alunos.</p>

Desmotivação ou a falta de força de vontade parecem ser as palavras-chave que resumem as opiniões descritas nesse quadro. Por um lado alguns professores se escondem por trás da desculpa de não serem bem formados (como se esse fosse um processo passivo), por outro, os que sabem não se empenham em fazer a diferença, preferem falar *sobre* a língua por si só, por meio do ensino estrutural, ensinando somente “o básico”.

Leffa (2011, p. 22) faz uma comparação perspicaz para exemplificar o quão paradoxal é alguém que se proponha profissionalmente a ensinar uma língua não saber nem o que ensina: “é como um pintor que não pinta ou um cantor que não canta. É claro que um cantor pode, por opção, ficar calado, mas para se definir como cantor deve saber cantar”. Da mesma forma, o autor conclui, que o professor também pode optar por não exercer a profissão, mas se decidir fazê-lo, precisa assumir sua responsabilidade de saber o que ensina.

Com isso, a sala de aula acaba se tornando um espaço de testes, ou mesmo de aprendizado também pelo próprio professor. E, como já refletimos anteriormente, há uma diferença entre ser “habilitado” (ter o diploma) e ser “capacitado”. Ao mesmo tempo, seria possível dizer que toda “capacitação” é suficiente para um professor se sentir “capacitado”? Eu seria hipócrita se dissesse que sim, haja vista que eu confessei, nesta mesma tese, que “testava” o que aprendia (de metodologias) com meus alunos no início da carreira. Mesmo assim, eu cuidei para que chegasse na sala de aula já sabendo sobre o objeto de ensino, pelo menos, que é a língua inglesa. Da mesma forma, eu acredito, pintores e cantores começam a pintar e a cantar, respectivamente, antes de se considerarem profissionais nessas áreas, e não é um certificado que indica o “momento decisivo” na vida deles em que eles passam a não só se considerar, mas a sentir-se capacitados para a profissão.

Contudo, nem sempre as condições que implicam a prática da profissão são favoráveis como a gente espera. Assim como há pintores que começam a exercer tal trabalho por necessidade (financeira, por exemplo), também há professores que precisam entrar em sala de aula e ensinar inglês antes mesmo de aprenderem a língua, seja porque precisam de complementar renda ou carga horária (quando é professor oficial de outra matéria, o que também evidencia a desvalorização da disciplina de língua estrangeira), seja por falta de professor da disciplina na escola em que está envolvido, enfim, são bem mais complexas as situacionalidades que rodeiam o contexto escolar.

Não é minha intenção, portanto, culpar e nem inocentar os professores, mas refletir sobre a necessidade de não se omitirem de seus papéis como tal. E isso envolve também suas obrigações quanto aos métodos e abordagens aplicados em aula, os quais também são alvos de críticas como as listadas a seguir:

Opiniões de PROFESSORES:	Opiniões de ALUNOS:
<p>C_Prof.3Q1: Ensina o que não é necessário. Não tem foco e não prepara o aluno.</p> <p>C_Prof.4Q1: Ainda é muito voltado para a <u>leitura</u>.</p> <p>C_Prof.5Q1: Superficial.</p>	<p>B_St.6Q2: Acho que <u>não ensinam muito a parte de pronúncia e avaliações muito fracas</u>.</p> <p>B_St.12Q2: Acho que é um ensino <u>muito básico e incompleto</u> onde muito <u>pouco</u> do que é aprendido irá ajudar na <u>conversação</u>.</p> <p>B_St.33Q2: A atenção única e exclusivamente <u>voltada para gramática</u> faz com que o estudo, além de ineficaz, seja <u>cansativo</u> e faça com que, muitas vezes, o aluno "desista" da matéria.</p>

	<p>B_St.34Q2: Com a minha experiência em escolas públicas, vi que o <u>inglês não é muito aprofundado, não tem uma preocupação com a fala e é ensinado questões gramaticais, mas não é ensinado a fluência, vocabulário.</u></p> <p>B_St.70Q2: <u>não é o suficiente para você ler um texto ou qualquer outra coisa simples que fazemos com o português por isso considero incompleto.</u></p>
--	--

Professores são desafiados diariamente por opiniões como essas, as quais já são bastante conhecidas em nosso meio educacional. Com tantos sujeitos para se culpar, e todos (ir)responsáveis por esse processo, não se admira que tais opiniões perdurem há tanto tempo, principalmente quando até mesmo diretrizes educacionais focam em crenças limitantes desse tipo. Vejamos um exemplo:

[...] os PCN dão à habilidade da leitura no ensino de línguas estrangeiras [...] uma visão elitista (e limitadora) que se baseia em várias razões, dentre elas, as citadas no próprio documento: 1. ao procurar identificar a função que a língua estrangeira pode desempenhar na sociedade, os PCN explicam que só “uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar língua estrangeira como forma de comunicação oral dentro e fora do país”; 2. “exames formais de LE requerem o domínio da habilidade da leitura”; 3. as condições desfavoráveis de sala de aula na grande maioria das escolas brasileiras, tais como carga horária insuficiente, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais da maioria dos professores, entre outros. (PCN-LE, 1998, p. 20, grifo nosso, apud FADINI, 2016, p. 63)

Como pode ser visto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN/LE) destacam problemas que, desde a década de 90, já se faziam presentes. E, apesar de já ter passado mais de 20 anos desde a criação deste documento e de termos documentos mais atualizados, como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), com destaque para as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), que preveem os multiletramentos no ensino de línguas, por exemplo, ainda nos deparamos com aulas focadas somente em gramática, e professores defendendo que o ensino com outro foco que não a leitura geralmente não seja possível no contexto de educação básica pública, entre tantos outros discursos como os apresentados pelos participantes desta pesquisa, que possam estar limitando e desmotivando os “responsáveis” pelo ensino-aprendizado de inglês.

Da mesma forma, há ainda as limitações nas condições de trabalho que ampliam esses danos, também evidenciadas nos PCN/LE, que não cabem especificamente aos professores e aos alunos, mas ao sistema escolar de maneira geral. Entre eles, são citados a carga horária insuficiente (mas insuficiente para quê?)

e classes superlotadas, os quais também ficaram evidentes nas respostas dadas aos questionários:

Opiniões de PROFESSORES:	Opiniões de ALUNOS:
<p>C_Prof.7Q1: <u>turmas muito grandes</u> para trabalhar as quatro habilidades.</p> <p>C_Prof.10Q1: As condições para o ensino de língua estrangeira não são favoráveis nem para os alunos nem para os professores. <u>Turmas com níveis heterogêneos e extremamente cheias. Pouca carga horária</u> semanal de língua estrangeira. Crença de ser uma <u>disciplina marginalizada</u> e menos importante.</p> <p>C_Prof.13Q1: O ensino da língua é colocado em segundo plano. A <u>carga horária é baixa e não há uma padronização do ensino.</u></p> <p>C_Prof.19Q1: [...]Descaso do sistema e das instituições, professores <u>sem condições de trabalho</u>, algumas vezes <u>despreparados...</u></p>	<p>B_St.18Q2: <u>O sistema é falho.</u></p> <p>B_St.38Q2: Fraco, pois a <u>quantidade de aluno por professor é muito alta</u>, dificultando a explicação e facilitando a distração por parte do aluno.</p> <p>B_St.45Q2: Sem <u>carga horária</u> necessária, <u>poucas aulas.</u></p> <p>B_St.63Q2: muitas vezes é muito precário, tanto pela <u>carga horária pequena</u>, quanto pelas condições que os alunos estudam, muitas vezes em <u>salas com mais de 40 pessoas</u> o que dificulta a aprendizagem.</p> <p>B_St.68Q2: Há um <u>preconceito quanto ao ensino em escolas públicas como um todo</u>. O ensino de inglês em específico sofre mais com essa ideia, e mesmo que talvez não haja tantos investimentos, o <u>estigma criado dificulta a passagem de conhecimento.</u></p>

Levantei a questão de a carga horária ser insuficiente por perceber que, muitas vezes, professores e estudantes parecem não ajustar o objetivo das aulas à sua realidade. Por exemplo, como se pode esperar que os(as) alunos(as) saiam fluentes em 1 ano, tendo aulas de 50 minutos, uma vez por semana, em salas lotadas com cerca de 40 pessoas? Seria surreal se conseguissem! Porém, quando se estabelece um objetivo em comum e se traça os meios para alcançá-lo, percebe-se que até os níveis de conhecimento diversificados encontrados em uma turma tão heterogênea não são mais um problema, como relata um(a) de meus/minhas colegas professores(as):

**C\_Prof.11Q2:** *“Sempre trabalhei em escolas regulares: uma particular, outra pública estadual e agora no IF. Em todas elas encontrei turmas muito numerosas e heterogêneas, mas isso nunca foi problema. Os de nível mais alto se tornavam âncora daqueles de nível mais baixo. Apenas na escola estadual não consegui desenvolver as competências em nível intermediário ou pré-intermediário. Só consegui trabalhar com o nível básico.*”

Esse(a) participante demonstra se integrar e conhecer os contextos em que trabalha, com uma visão realista sobre o que é possível ou não fazer em cada um

deles. Ao invés de reclamar a respeito das limitações, porém, esse(a) professor(a) se adapta a elas, como pode ser visto no restante de seu depoimento:

**C\_Prof.11Q2:** “Naquela escola não havia infraestrutura adequada para produção de material instrumental e isso dificultava muito meu trabalho. O tamanho das salas não era grande o suficiente para o número de alunos. O perfil dos alunos era diferente: pareciam estar acostumados a aprender pouco e reclamavam das dificuldades. Tive que criar um método behaviorista para fazê-los aprender alguma coisa.”

Conseguir fazer algo pelos(as) aprendizes “apesar dos pesares” é muito gratificante. Outra forma de um(a) professor(a) ter a oportunidade de sentir seu trabalho fazendo a diferença, porém, seria ter as condições “ideais” para isso. No restante de seu depoimento, o(a) professor(a) declara o que fez (e o que mais faria) com que se sentisse, enfim, realizado(a):

**C\_Prof.11Q2:** “No IF, me realizei como professor(a). Os alunos são selecionados por concurso e muito interessados em aprender porque valorizam a escola. Posso aprofundar conteúdos e exigir mais deles. Os resultados que alcanço são surpreendentes. Mas a carga horária destinada ao ensino da língua estrangeira ainda é muito baixa.”

Assim, com um grupo que caminha de mãos dadas com a cumplicidade, os desafios e conflitos associados à **educação** linguística não cabem mais somente aos professores, mas há uma necessidade de condições básicas para isso, além da distribuição do esforço investido, que deveriam ser incumbidos aos próprios estudantes também. Penso que essa seria, talvez, uma forma de evitarmos que sejam feitas tantas manifestações como as que se encontram a seguir:

Opiniões de PROFESSORES:	Opiniões dos próprios ALUNOS:
C_Prof.10Q1: Alunos com <u>baixo nível de inglês</u> .	B_St.13Q2: o aluno só aprende de verdade se realmente correr realmente atrás!
C_Prof.16Q1: os <u>alunos não possuem base</u> ao chegarem no Ensino Médio Técnico.	B_St.18Q2: [...] o <u>desinteresse por parte dos alunos</u> é um notório prejuízo ao aprendizado.
D_Prof.1.2Qa: Ainda é muito limitada e <u>subestimada por parte dos alunos, por acharem que não vão aprender nada</u> .	B_St.26Q2: Acho q é bastante precário, que <u>os alunos nem os professores se dedicam</u> para aprender e ensinar.
E_Prof.1Q1: Em escolas públicas, principalmente as do interior, <u>ensinar uma língua estrangeira é um processo desgastante e difícil devido a realidade dos alunos, como a falta de conhecimento prévio, falta material</u> adequado...	B_St.24Q2: muitas vezes por <u>desinteresse dos alunos os professores de escola pública optam por um caminho mais fácil de ensino</u> e acabam deixando os alunos deficientes de aprendizado.

É interessante observar como os agentes que responderam às perguntas selecionadas chegam a assumir sua parte de (ir)responsabilidade no processo, e ao mesmo tempo que veem um problema (“os alunos nem os professores se dedicam”), acham logo sua solução também (“o aluno só aprende de verdade se realmente correr realmente atrás!”; “depende do professor e a sua vontade de oferecer um aprendizado de boa qualidade aos alunos”). Nesse “jogo da motivação”, muitas vezes me pergunto quem irá “ceder” primeiro e começar a **se** motivar ao invés de esperar por uma atitude do outro para se sentir motivado(a).

Embora também seja assunto relacionado diretamente ao ensino, mas infelizmente não abrangerei uma análise extensa sobre eles como mereciam aqui, acredito que os materiais didáticos escolhidos pelos professores também têm sua importância e influência direta na motivação deles(as) e de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizado. Por essa razão, apenas como forma de ilustrar o assunto, inseri a seguir uma “wordcloud” (nuvem de palavras) com os materiais mais citados e utilizados por colegas professores(as) de inglês da instituição onde trabalho. É possível perceber, a partir daí, que temos a liberdade de criar e utilizar o material que quisermos, de forma não padronizada, o que pode contribuir para adaptarmos nossas abordagens de acordo com nossos contextos e necessidades das turmas:

Figura 21 – WordCloud – materiais didáticos



(fonte: elaborada pela autora a partir das informações do Apêndice C - questão 4)

Vejo, então, três possibilidades nesse contexto: ou professores e estudantes se unem para fazer a diferença; ou vão continuar vivendo em um mundo sem culpa,

comandados pela “dialética da malandragem” (CÂNDIDO, 1970), em que todos são inocentes já que nada é pecado; ou jogam a culpa para o outro vértice do triângulo, onde se encontra o governo, como relatam as declarações a seguir:

Opiniões de PROFESSORES:	Opiniões de ALUNOS:
<p>C_Prof.9Q1: Penso que <u>são necessárias políticas públicas educacionais</u> de cunho prático, alinhadas às demandas do mundo contemporâneo.</p>	<p>B_St.16Q2: Normalmente não é tão forçado, mas muitas vezes <u>não é culpa do professor, e sim do currículo que o governo manda.</u></p> <p>B_St.32Q2: O <u>governo</u> deveria contratar profissionais que realmente entendem do assunto, que tenham faculdade na área e não apenas um curso.</p> <p>B_St.59Q2: visto como esse idioma é tão importante no mundo, <u>o investimento nessa área em escolas públicas é bem abaixo do mínimo</u> que deveria ser.</p> <p>B_St.61Q2: <u>Falta investimento</u> e novas formas de incentivo.</p>

Falar do governo parece atitude “de praxe” no cotidiano dos brasileiros, seja em diálogos bem informados e cheios de argumentos, ou em conversas baseadas em crenças e repetições de ideias já enraizadas na mente de nosso povo, mesmo que nem sempre o cidadão tenha fundamentos para sustentar suas colocações. De onde vêm essas ideias (não fundamentadas), então? Para Contreras (2002, p. 23-24), parece que todo programa, política e pesquisa são feitas em nome da qualidade da educação, e é bem notório que todos estão de acordo com tal interesse. Contudo,

citá-la sem mais nem menos é às vezes um recurso para não defini-la, ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz. (...) Evidentemente, esse é um recurso que pode ser utilizado por quem tem poder para dispor e difundir o *slogan* como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo. Por quem tem poder para repeti-lo várias vezes sem esclarecer nada (CONTRERAS, 2002, p.23-24).

De fato, com relação à educação, de forma geral, e ao ensino de línguas, de forma mais específica, parece que os posicionamentos do governo e as consequências deles são uma de suas práticas mais bem conhecidas pela população, ao lado, é evidente, de suas condutas na área da saúde (afinal, é a mesma população que *sofre* com as consequências de má gestão em ambas áreas).

Enquanto isso, do outro lado da moeda, está o governo, com suas políticas de exclusão implícita (exceto nos PCN, que ficaram bem explícitas, a meu ver) em meio a discursos explícitos de inclusão da língua estrangeira no dia-a-dia do brasileiro. Em Fadini (2016), discuto sobre as políticas linguísticas especificamente relacionadas à

língua inglesa, mas para me deter às crenças/experiências aqui destacadas, limitar-me-ei a comprovar, pela comparação de suas falas às palavras de Leffa (2011), como os(as) professores(as) e alunos(as) sabem do que falam, mesmo se não tiverem tantos fundamentos, mas provavelmente já constataram, de alguma forma, que o governo possui

leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. Isso é responsabilidade do governo. (*Ibid.*, p. 20)

Além dessa tríade principal de “bodes expiatórios”, às vezes a “culpa” do tal fracasso no ensino de língua inglesa na escola regular respinga em outros agentes, como, por exemplo, os gestores da comunidade escolar e até mesmo a sociedade, como mostram as opiniões abaixo:

Opiniões de PROFESSORES:	Opiniões de ALUNOS:
C_Prof.18Q1: <u>Dependendo da escola pública, da gestão dessa escola pública, desse professor da escola pública e do público alvo dessa escola, o ensino de língua estrangeira poderá não ser eficiente.</u>	
C_Prof. 11Q1: Ainda percebo que <u>está muito longe a sua devida valorização pela sociedade brasileira.</u>	

Enquanto a gestão escolar tem influência direta (quase sempre) nas escolhas feitas sobre “o que” e “como” ensinar inglês nas escolas, a sociedade pode participar indiretamente, através do incentivo dos pais, por exemplo, ou diretamente participando e contribuindo com projetos de integração ou extensão com a escola. Contudo, o que o bode expiatório mais criticado de todos, o professor, espera mesmo dessas classes (e das demais já mencionadas) é: a valorização de seu trabalho.

E não é à toa! Convenhamos que, embora a escola seja composta por pessoas com diferentes funções, desde os agentes de limpeza até o Secretário da Educação, o professor, no imaginário coletivo, é a figura referencial mais marcante. Quando algum acidente acontece com um aluno dentro da escola, por exemplo, dificilmente os pais pensam nos demais trabalhadores que estão envolvidos no processo

educacional. Geralmente, o que se ouve é: “*Onde estava o professor no momento do acidente?*”

E, da mesma forma, como professora, vejo-me me perguntado com frequência: “*onde é que você deve estar?*” “*Até aonde você deve ir pela educação, Karina?*” Nem sempre tenho certeza sobre onde **devo** estar, mas sempre tive certeza sobre onde **quero** estar: perto do alunado (seja dentro da escola ou não), e com foco no objetivo principal de educá-lo, e não nos obstáculos que me impedem de cumprir essa meta. Minha expectativa é poder continuar vivendo e lutando por experiências de sucesso no ensino de línguas, com vistas a replicar falas como essas:

Opinião de PROFESSOR/A:	Opinião de ALUNO/A:
<p>C_Prof.14: Há <u>um mito de que o ensino de inglês na escola pública está fracassado</u>. Entretanto, o nosso projeto de ensino de inglês no IF tem demonstrado que é possível sim aprender uma língua estrangeira na escola pública. <u>O que torna isso possível</u> é que ele, enquanto instituição pública, <u>dispõe da infraestrutura e quantitativo de professores necessários</u>.</p>	<p>B_St.58Q2: <u>O inglês na pública federal é tratado com mais ênfase e cuidado</u>.</p>

Não tenho a intenção de apontar a solução de todos esses desafios (quem me dera pudesse fazê-lo), mas o que cada grupo escolar talvez pode estar deixando de refletir é que suas experiências anteriores ou crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem podem até ter causado um reflexo negativo no desempenho desses agentes na sala de aula. Penso que, ao refletirmos mais sobre essas crenças e experiências em educação linguística, temos a chance de desmistificá-las, e ajudarmos a nós mesmos(as), nossos(as) alunos(as), colegas professores e demais agentes da **educação** a fazerem o mesmo. Afinal, não há como atingirmos um objetivo comum se não formos cúmplices uns dos outros nesse processo que depende de todos envolvidos nele (inclusive os que preferem não se envolver). Essa intenção foi um dos motivos que me levaram a levantar tais questões, o que podemos checar em uma de minhas “passagens” pelo diário de campo:

Diário de campo - 29/06/18:

Novas tendências na Linguística, principalmente advindas da Linguística Aplicada Crítica, têm apontado para o aumento da preocupação com o “outro”. Pois bem, se língua e pensamento são realmente interligados, penso que o pensamento pode ser mudado pela conscientização e, principalmente, pelo cuidado ao se usar a língua e, assim, conseqüentemente, poderemos mudar muitas visões de mundo, de valores, crenças, etc. em âmbito social.

Para tanto, porém, é preciso que os ideais dessas tendências nas pesquisas linguísticas possam ser passados para frente, seja entre acadêmicos, seja nas salas de aula (na formação de professores, ou pelos professores-pesquisadores), mas principalmente é preciso que isso chegue à grande massa popular, onde a diferença precisa não só ser feita, mas sentida.

Vejo agora que minha pesquisa autoetnográfica pode mudar (pra melhor, acredito) não somente o meu jeito de ser, no geral ou como professora e pesquisadora, o que faz de mim uma agente de transformação por meio da linguagem, mas o fato de eu escrever de forma acessível, por meio desse “método-não-método”, pode permitir que esse trabalho acadêmico chegue também aonde não chegam as palavras rebuscadas do “mundo da ciência”.

(Apêndice A)

Com esse subcapítulo, (des)vestida de professora, e com as funções que meu papel de pesquisadora acrescentaram ao meu fazer docente, então, reitero minha convicção de que precisamos quebrar esse círculo vicioso de acreditar que o ensino-aprendizado de inglês nas escolas públicas seja um fracasso, e convido todos agentes envolvidos com a Educação a reescrevermos as histórias da educação linguística no Brasil, para que não tenhamos que ouvir mais questionamentos como os de Barcelos (2011), por exemplo, ressoando em nossos ouvidos: “Que outras histórias diferentes sobre a aprendizagem de línguas podemos contar?” e “Por que não temos narrativas de aprendizes bem-sucedidos, narrativas de professores que fazem a diferença, de alunos que aprenderam inglês em Escola Pública e, finalmente, de Escolas Públicas que fazem a diferença?”

### 3.3 (Des)vestida de pesquisadora

O que faz de uma pessoa um(a) pesquisador(a)? Segundo dicionários, a palavra se refere a quem faz pesquisa, e tem como sinônimos as palavras: cientista, investigador, observador. Ora, se eu tivesse pensado nisso quando criança, eu teria me sentido pesquisadora desde então. Sempre fui muito observadora, querendo encontrar o porquê das coisas, como elas funcionam, de que são feitas... coisas do tipo. Na adolescência, adorava seriados investigativos e, na maioria das vezes, consegui acompanhar as tramas e descobrir os culpados antes ou ao mesmo tempo que os atores investigadores. Seria eu uma pesquisadora desde então? Contudo, cheguei à fase adulta sem ter me considerado como tal até entrar no mestrado, e

iniciar um projeto “de pesquisa”. Até então, qualquer pesquisa que eu havia feito na graduação era chamada de “trabalho”. Inclusive aquela pesquisa no final do curso, em que coloquei um projeto em prática, levantei dados, pesquisei teorias, esse também foi chamado de trabalho: era o famoso e temido TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Naquela época, não havia nem ouvido falar da tal IC (iniciação científica) ainda, e as teorias que se inseriam na grade do curso se resumiam, basicamente, em metodologias de ensino, embora vez ou outra também partíamos para algumas pesquisas práticas (mais práticas do que de escrita acadêmica), embora infelizmente nada disso possa ser verificado no meu histórico de graduação, por exemplo. Na verdade, a maioria das disciplinas tinham nomes bem generalizantes, como pode ser visto na figura 22:

Figura 22 – Meu histórico acadêmico de Letras

Curso : LETRAS		Habilitação: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas		
Reconhecido pelo Decreto nº 66.735 de 17/06/1970 - D.O.U de 18/06/1970. Renovação de Reconhecimento - Portaria MEC nº 589, de 06/09/2006 - D.O.U. de 12/09/2006				
DADOS PESSOAIS				
Nome : KARINA ANTONIA FADINI		Matrícula : 030801032	Nacionalidade : Brasileira	DI. Nasc.: 05/09/1985
Naturalidade : ES		Identidade : _____		Orgão Expedidor : _____
Doc. Militar Número : -.-.-		Orgão Expedidor : -.-.-	Série : -.-.-	
Filiação : _____		Titulo de Eleitor : _____		
Zona : 006		Seção : 0317	UF : ES	
DADOS DO ENSINO MÉDIO				
Nome : EEEFM _____		- ES		Ano de conclusão : 2002
DADOS DO VESTIBULAR				
Processo Seletivo : DEZEMBRO/2002				
Local : _____				
Matéria				Pontos
Língua Portuguesa, Lit. Brasileira, Língua Estrangeira, Redação, Ciências e Conhecimentos Gerais				96
Total de pontos:				96
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO				
ANO/SÉRIE/PERÍODO	DISCIPLINA	C. HORÁRIA	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
2.003 / 1ª	INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	70	9,2	APROVADO
2.003 / 1ª	LÍNGUA INGLESA I (HABILIDADES INTEGRADAS)	140	10,0	APROVADO
2.003 / 1ª	LÍNGUA LATINA	70	10,0	APROVADO
2.003 / 1ª	LÍNGUA PORTUGUESA I	140	9,9	APROVADO
2.003 / 1ª	LINGÜÍSTICA	140	9,6	APROVADO
2.003 / 1ª	METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA	70	9,3	APROVADO
2.003 / 1ª	PRÁTICA PEDAGÓGICA	100	---	APROVADO
2.003 / 1ª	TEORIA LITERÁRIA I	70	9,2	APROVADO
2.004 / 2ª	DIDÁTICA	70	10,0	APROVADO
2.004 / 2ª	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	200	10,0	APROVADO
2.004 / 2ª	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA	70	10,0	APROVADO
2.004 / 2ª	LÍNGUA INGLESA II (HABILIDADES INTEGRADAS)	140	10,0	APROVADO
2.004 / 2ª	LÍNGUA PORTUGUESA II	140	8,8	APROVADO
2.004 / 2ª	LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	140	9,8	APROVADO
2.004 / 2ª	PRÁTICA PEDAGÓGICA	100	---	APROVADO
2.004 / 2ª	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - ENSINO/APRENDIZAGEM	70	9,4	APROVADO
2.004 / 2ª	TEORIA LITERÁRIA II	70	10,0	APROVADO
2.005 / 3ª	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200	---	APROVADO
2.005 / 3ª	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	200	10,0	APROVADO
2.005 / 3ª	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	70	9,9	APROVADO
2.005 / 3ª	FILOSOFIA	70	9,5	APROVADO
2.005 / 3ª	LÍNGUA INGLESA III - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	70	10,0	APROVADO
2.005 / 3ª	LÍNGUA PORTUGUESA III	140	9,1	APROVADO
2.005 / 3ª	LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA	140	9,9	APROVADO
2.005 / 3ª	LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA II	70	9,8	APROVADO
2.005 / 3ª	PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	140	9,8	APROVADO
2.005 / 3ª	PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	140	9,8	APROVADO
2.005 / 3ª	PRÁTICA PEDAGÓGICA	200	---	APROVADO
Observações: Até o ano letivo de 2006 o regime escolar adotado era anual e, a partir do ano letivo de 2007, o regime escolar passou a ser semestral. Dispensada do ENADE do dia 06/11/2005 nos termos do Art. 5º da Lei do MEC Nº 10.861 / 2004.				

(Fonte: acervo da autora)

Lembro-me de ter me sentido pesquisadora ao participar de uma atividade de Linguística, em que saímos pelas ruas do centro da cidade, entrevistando as pessoas com perguntas simples sobre o cotidiano delas e o que achavam à respeito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, para depois aprendermos sobre como fazer transcrição de entrevistas orais e, ao mesmo tempo, discutirmos as respostas dadas e identificarmos variações linguísticas na população colatinense. Para tal atividade, trabalhamos previamente com “A Língua de Eulália (1997)”. Foi quando ouvi falar pela primeira vez do sociolinguista Marcos Bagno, de quem aprendi a entender e aceitar os chamados por mim (até então) de “erros” gramaticais e linguísticos dos outros, e perdoar os meus também. Afinal, a tradição educacional da época em que estudei era intolerante com as variações linguísticas e ainda negava a existência de uma pluralidade de normas linguísticas dentro do universo da Língua Portuguesa. O autor argumenta que “falar diferente não é falar errado e o que pode parecer erro no português não-padrão tem uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, sociológica, psicológica.” (p. 5) Acho interessante, mas ainda me surpreendo, sobre como meus alunos são muito mais abertos a isso na atualidade do que eu era na idade deles, talvez pelo constante contato com a linguagem das redes sociais que eles têm agora, também não-formais, além, é claro, do avanço e maior **integração** da Sociolinguística na educação brasileira.

Ouvi falar também de Paulo Freire<sup>83</sup> e algumas de suas grandes filosofias da **educação** e da **formação** humana pela primeira vez somente em 2004, em meu segundo ano de faculdade, na disciplina de Didática. Lembro-me de aprender que Paulo Freire presava a **articulação** das vivências e realidades dos educandos, de modo que a Educação lhes servisse de instrumento para a conquista de sua autonomia e de intervenção na sociedade e para o desenvolvimento de sua consciência crítica. Hoje entendo que, para ele, a pedagogia veio para assumir o papel de uma *práxis* que deveria propor a **libertação** das classes oprimidas. E as teorias críticas mais atuais vêm nos propor uma libertação de um “pensamento único”<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> Achei especificamente importante lembrar dele, não só por suas inesquecíveis contribuições, mas também devido à importância de perspectivas críticas na educação neste momento de lutas políticas, culturais e sociais no nosso país.

<sup>84</sup> **Pensamento único** é uma expressão inicialmente cunhada pelo filósofo Arthur Schopenhauer, em 1819, para definir o pensamento que se sustenta a si mesmo, constituindo uma unidade lógica independente, sem ter que

(SCHOPENHAUER, 1819). A questão, em ambas épocas, é: e nós professores, esta(re)mos sendo preparados (ou nos preparando) o suficiente para assumirmos todos os papéis necessários para darmos conta dessa demanda em nossas salas de aula?

Naquela época da faculdade, eu lia pela primeira vez o livro obrigatório da disciplina chamado “Pedagogia da Autonomia”. Não sabia que se tratava de uma “pedagogia crítica”, e nem tinha maturidade suficiente para entender o porquê de seus pensamentos terem sido considerados revolucionários em grande parte do mundo. Com o subtítulo de “Saberes Necessários À Prática Educativa”, eu tinha certeza de que era ali que estava a fórmula da boa prática. “*É agora!*”, pensei, “*É agora que vamos desvendar o mistério sobre o que faz da aula uma “boa aula”, e eu serei uma professora feliz para sempre!*”.

Curiosa como sempre fui, fiquei tão entusiasmada com essa expectativa que li o livro todo no mesmo dia em que o comprei. Fui marcando no texto as partes que indicavam para mim “faça isso e tenha sucesso na aula”. Estava tão feliz que tinha sido uma das primeiras a ter conseguido comprar o livro, ia descobrir o segredo antes dos demais colegas e ia poder dizer “eu já sabia!” quando a professora finalmente revelasse o segredo na aula. Isso porque, naquela época, mesmo que eu mesma descobrisse o segredo lendo o livro, eu só teria a comprovação mesmo quando a professora desse a “resposta certa”. Acontece que, à medida em que eu ia lendo, aquele monte de subtítulos “Ensinar exige...” sendo completados, eu fui vendo que não havia, na verdade, mistério algum, e que muitas das frases que Freire propôs ali, eu até já fazia ou já havia visto algum professor fazê-las, e até mesmo as que não havia visto alguém fazendo, pareciam-me algo “óbvio”, no qual qualquer um poderia pensar em fazer, eventualmente. Mesmo assim, eram palavras colocadas de forma

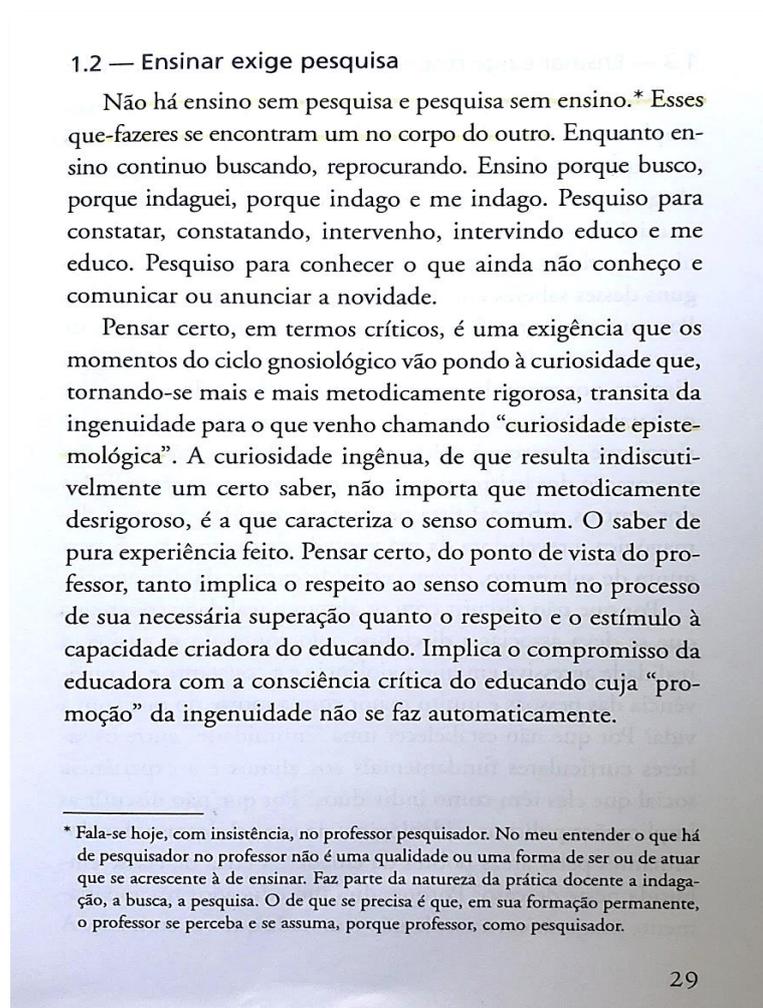
---

se referir a outros componentes de um sistema de pensamento. Em 1964, Herbert Marcuse, filósofo Freudiano, descreveu um conceito similar que chamou de "pensamento unidimensional", resultante de "fechamento do universo do discurso" imposto pela classe política dominante e pelos meios de comunicação de massa. E mais recentemente, num sentido similar, o jornalista franco-espanhol Ignacio Ramonet cunhou o termo *pensée unique* para descrever a supremacia do neoliberalismo enquanto ideologia dominante na última década do século XX. Como forma de ilustrar esse assunto, gostaria de sugerir um vídeo com a fala da novelista Chimamanda Ngozi Adichie, chamado “*The danger of a single story*”, e está disponível no link: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>.

tão lindas que me emocionavam e me davam orgulho de ter escolhido a “missão” docente e mais ainda de ter englobado a ela a função de pesquisadora.

Li tudo, marquei todos os subtítulos como requisitos básicos para educar com qualidade, fui à aula na esperança de “algo mais”, mas a professora comentou sobre o que estava escrito lá bem rapidamente. Guardei o livro, como outro qualquer, sem aquele ar de mistério inicial. Essa epifania me veio à mente também em 2014, enquanto participava de um dos primeiros encontros do Grupo de Estudos em Educação Crítica de minha Universidade, quando um aluno da graduação comentou que não entendia por que as pessoas davam tanto crédito a Paulo Freire. Perguntei-me se aquele professor em formação tivera “passado por” Paulo Freire tão rasa e rapidamente como eu em minha graduação. Para exemplificar, então, insiro abaixo uma cópia de meu livro que trata do assunto deste subcapítulo:

Figura 23 – A Pedagogia de Freire



(Fonte: livro Pedagogia da Autonomia - acervo da autora)

Mantive o livro até hoje, e imagine só minha surpresa ao relê-lo, já no doutorado, e perceber que as teorias que eu achava que estava vendo pela primeira vez agora (mais especificamente em 2015, no mestrado), “finalmente” com a entrada de estudos críticos em minha vida, já haviam sido mencionadas, de certa forma, lá atrás na faculdade. Se não fosse por essa releitura, qualquer um que me perguntasse, eu diria que não tive nada de estudo crítico na faculdade. Como forma de ilustrar a questão e comparar com minha fala, veremos o que alguns (os demais estarão dispostos no Apêndice D) (ex-<sup>85</sup>)professores formados na faculdade em que me formei, e uma professora formadora da mesma (Apêndice E), têm a dizer a respeito da educação crítica, e se a conhecem (ou não):

**D2\_Prof.13Qc:** *“Minha formação em Letras me fez compreender melhor o funcionamento das línguas portuguesa e inglesa e me fez ler o mundo de forma mais crítica, uma vez que passei a enxergar o discurso com um olhar mais questionador. Comecei a encarar a linguagem como inevitavelmente carregada de ideologia, de vivências e de cultura.”*

**D2\_Prof.6Qf:** *“Sim. É a educação que faz o aluno pensar, ser crítico, não apenas visando matéria/conteúdo.”*

**D2\_Prof.9Qf:** *“Já ouvi a expressão, mas sinceramente, não li nada a respeito.”*

**D2\_Prof.10Qf:** *“Sim. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio e, atualmente, a nova BNCC defendem que o ensino de língua estrangeira/inglesa na escola pública deve contribuir para o “agenciamento crítico” e o desenvolvimento da cidadania ativa do estudante, sendo assim, nós, professores de línguas, precisamos ensinar mais do que um idioma; precisamos fazer da aula de língua um lugar de reflexão, posicionamento crítico e aprendizagem significativa a fim de que os alunos sejam capazes de transformar sua realidade por meio do conhecimento que adquirem.”*

**D2\_Prof.11Qf:** *“Sim. Se não me engano é uma educação que forma cidadãos. Acho que é inspirado em Paulo Freire.”*

**D2\_Prof.13Qf:** *“Nunca ouvi essa expressão”*

**D2\_Prof.14Qf:** *“Sim. As críticas são feitas diariamente, entretanto, não há ações por parte dos responsáveis da educação para que haja melhorias no ensino e na educação.”*

**D2\_Prof.18Qf:** *“Nunca ouvi falar.”*

**D2\_Prof.20Qf:** *“Sim. Inspirada em Paulo Freire, a educação crítica busca envolver os alunos mais ativamente no processo de aprendizado.”*

---

<sup>85</sup> Embora todos participantes tenham sido formados nessa faculdade, nem todos continua(ram) exercendo a profissão de professor, ou entraram na faculdade com esse objetivo. É importante informar, também, que eles (elas) se formaram em períodos diferentes, e que algumas dessas pessoas já iniciaram ou finalizaram especializações e/ou pós-graduações em Linguística. (Vide Apêndice D.2 – questões a, b e c)

**D2\_Prof.25Qf:** *“Sim. Em linhas gerais, acredito que seja uma educação na qual o aluno tenha a oportunidade de analisar, refletir e discutir temas diversos e procurar soluções para problemas e questões sociais, levando em consideração a(s) sua(s) realidade(s) e a(s) dos outros. Por isso, a educação crítica tende a formar alunos ativos e mais preparados para a vida em sociedade.”*

**E\_Prof.Formadora1Q4:** *“Na educação crítica os alunos aprendem a pensar, dar opiniões, analisar, discutir, construindo seu saber, sua cidadania...”*

Com essa exposição mostrando uma “média” entre os *sim* e os *não* nas respostas dadas, peço licença para não fazer análises quanto aos conhecimentos dos(as) colegas. Minha intenção, repito, era somente ilustrar, por meio das falas de colegas que vivenciaram o mesmo contexto que eu, o que comentei anteriormente e que continuo a comentar sobre minha formação. Ainda buscando traços de **educação crítica** em meu passado de **formação** linguística e docente, lembro-me que havia estudado a LDB, mas não havia sido motivada a conhecer os PCNs de 1998, que ainda regiam na época. Embora saiba agora que o ensino de Língua Inglesa de fato recebeu maior atenção quanto às políticas linguísticas, visando novos papéis para a língua (mesmo que somente com as **Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM**, em 2006, quando já estava “formada”), observe o que deixei de aprender antes disso:

os PCNs [...] revelam uma visão um pouco mais crítica do inglês quando, por exemplo, apresentam uma subseção intitulada “O inglês como língua estrangeira hegemônica”, a qual discute a dominação do inglês como segunda língua e mesmo como língua estrangeira, abordando sua posição nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais. Tal sessão coloca o inglês como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, defendendo que a aprendizagem do inglês deve ter consciência crítica desse fato “para colaborar na formulação de contradiscursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais”. E mais, o documento alerta para o fato de que “a ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês pode influenciar na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação” (BRASIL, 1998, p. 40 *apud* FADINI, 2016).

Os PCNs já colocavam, portanto, grande ênfase no valor formativo ao se aprender línguas estrangeiras, e determinava que o ensino de LE fosse balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira como possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Um início de letramento crítico estava presente ali, mas infelizmente não tive a oportunidade de discutir a respeito na época.

Embora em minha formação inicial houvesse pouco espaço para discussões quanto às políticas linguísticas, sempre vi, na prática de cada escola que visitei, uma **orientação** pedagógica no estilo *top-down*, em que o currículo muitas vezes era ditado por normativas do governo federal, ou seja, de cima para baixo. Como tem sido típico (ainda) da escola tradicional, enquanto a padronização vai sendo promovida, vem com ela também o ritmo de competição, estimulado pelo neoliberalismo. Sobre isso, Fortes (2017, p. 157-158) adverte:

Em seu funcionamento tradicional a educação acaba por simplificar e padronizar processos de subjetivação individuais e coletivos de aprendizes buscando controlar a emergência de subjetividades, opiniões e formas de ser distintas daquelas com as quais se acostumou a lidar pela padronização dos comportamentos e pela fragmentação do saber. Assim, seus aprendizes não se percebem e acabam sendo tolhidos da possibilidade de “falarem com suas próprias vozes” uma vez que suas vozes só serão ouvidas e aceitas se ressoarem ou reproduzirem os conteúdos e as práticas legitimadas pela educação dominante – didática ou tradicional [...] – nos tempos atuais.

À princípio, isso parece ir de encontro às sugestões de Freire quanto à **emancipação** epistemológica e ontológica de professores e alunos, pois quando trabalhamos numa perspectiva de (auto)reflexividade, ideias como essas nos proporcionam *food for thought*, é quando nos damos conta de que precisamos atuar mais criticamente por meio dos papéis que nos pertençam, quais sejam, os de aluna, de professora e/ou de pesquisadora. E isso envolve o reconhecimento de nosso próprio lócus de enunciação, para podermos nos posicionar de forma localizada, contextualizada, historicizada, e individual, ao mesmo tempo que comunitária.

Foi assim que a educação (mais) crítica pousou em minha vida: pelas palavras do próprio Ferraz (mais especificamente FERRAZ, 2015), de que o grande desafio dentro da educação linguística, marcada atualmente por esse debate de **educação** tradicional e **educação** crítica, recai sobre a reconciliação entre o aprendizado linguístico e os aspectos socioculturais que permeiam esse ensino-aprendizado. Eu não esperava, porém, em meio a tantas técnicas, métodos e abordagens de ensino de inglês que eu estudava, que chegaria um dia em que eu os veria como secundários à minha prática de ensino. Não fazia a mínima ideia de que, assim como Freire, outros autores/pesquisadores fariam meu mundo girar por outros caminhos.

Assim, percebi, com minha inserção na pós-graduação, que eu já não mais carregaria um mapa, mas era caminhando que eu passaria a conhecer e (re)criar meu próprio caminho. Foi daí que comecei a tomar meus cafés complementados pelas

companhias de Cope, Kalantzis, Luke, Freebody, Street, Gee, Giroux, Kress, Lankshear, Knobel, Pennycook, Rajagopalan, Canagajarah, para citar alguns, e por que não também nossos tesouros nacionais como Monte Mór, Ferraz, Menezes de Sousa, Jordão, Duboc, Pessoa, Kléber da Silva, entre tantos outros fazendo o Brasil ganhar destaque ao colaborar com a expansão de perspectivas críticas sobre a **educação** e (trans)formação crítica no país e, por que não também no exterior? Afinal, andamos “cá” e “lá”, como você poderá conferir no subcapítulo a seguir.

### 3.3.1 (Trans)formando(-me) em solo Canadense

Durante minha pesquisa de mestrado, tive a intenção de demonstrar como as tecnologias digitais, juntamente à criação da internet, estreitaram as relações de tempo e espaço, assim como nosso modo de ser em geral. Com esse grande acontecimento histórico, foi gerada também o que conhecemos por **globalização**, um tema tão abrangente quanto recorrente em minhas pesquisas na época, e que ainda não aprendeu a ficar de fora de minhas escritas.

Contudo, Finardi e Porcino (2014) nos lembram que a globalização, geralmente muito associada à prosperidade econômica, também pode produzir efeitos negativos, como o apontado por Andreotti *et al* (2015), que a vê como uma ameaça às culturas locais ao privilegiar uma “cultura global” e hegemônica. Um exemplo real disso, em nosso contexto local, seria o Edital nº 20/2017 do Programa CAPES/FULBRIGHT de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (*English Teaching Assistant - ETA*) para Projetos Institucionais, o qual tem como objetivo principal:

[...]selecionar projetos de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, para o recebimento de assistentes de ensino de língua inglesa (cidadão estadunidense – falante nativo), **com intuito de contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras, Língua Inglesa, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social** dos profissionais do magistério da educação básica. (grifos meus)

O programa FULBRIGHT sempre teve como cujo objetivo principal<sup>86</sup> ampliar o entendimento entre os EUA e outros países, e já concedeu mais de 3.500 bolsas para brasileiros estudarem no Estados Unidos e trouxeram quase 3.000 norte-americanos

<sup>86</sup> De acordo com sua página oficial: [fulbright.org.br](http://fulbright.org.br).

para o Brasil, tendo entre seus intercambistas muitos estudantes de pós-graduação, professores, artistas e pesquisadores. Nesse edital de assistência ao ensino de inglês feito em parceria com nossa agência CAPES, porém, os criadores do programa parecem dar a ideia de que a simples presença dos denominados ETA seria capaz de “elevar” a qualidade dos cursos de formação e “dar valor” ao papel dos profissionais do magistério que tiverem contato com eles. Para esclarecimento, ainda, é importante notar que alguns dos requisitos básicos para participação nesse edital estão os seguintes: ser cidadão estadunidense, possuir um diploma de graduação ou mestrado, ter um ou dois anos de experiência em ensino de adultos, ter estudado a língua portuguesa (do Brasil, espero) por pelo menos 2 anos<sup>87</sup>.

Ora, não é minha intenção descreditar o trabalho de tal agência, mas refletir: pergunto-me, por exemplo, se minha simples presença, aos meus 20 anos de idade, quando acabara de me formar em minha faculdade brasileira de Letras e já alcançava os requisitos básicos de participação do edital, seria capaz de causar tal impressão nos estadunidenses caso eu participasse de aulas de formação de professores de línguas nos EUA também. Não sei o palpite do leitor sobre essa hipótese, mas arrisco afirmar que, embora vivamos numa mesma chamada “aldeia global”, visões eurocêntricas como essa do edital demonstram que ainda há uma divisão entre as fronteiras territoriais, as quais podem possuir grandes barreiras para uns (ou um grande muro – literalmente - como nos Estados Unidos), enquanto pontes são construídas entre outros.

Foi a partir de percepções como essa, também, que um movimento de resistência passou a defender uma visão igualitária entre as contribuições tanto de comunidades locais quanto de globais, de forma que nenhuma seja considerada superior/inferior à outra. Com essa visão, a internacionalização teria um objetivo mais democrático que a globalização. Isto é, teria (terá?) se os modelos de internacionalização não focassem (focarem) mais na aculturação de estrangeiros do que nas trocas de conhecimentos acadêmicos e culturais, como criticam Patel e Lynch (2013).

---

<sup>87</sup> Fonte: <https://fulbright.org.br/edital/english-teaching-assistantship-eta/>

Por essa razão, esses autores, assim como Guimarães e Finardi (2018), propõem que a internacionalização no ensino superior seja orientada para a “glocalização”, para que haja uma real conexão de contextos locais e globais, considerando as contribuições que *cada contexto* cultural possa ter para compartilhar, sem que um seja tratado como inferior ao outro, como ficou explícito no edital supracitado.

Para Knight (2003, p. 2), a internacionalização é considerada um “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou oferta de educação superior”. E, embora o conceito de globalização<sup>88</sup> não tenha enfoque central nesse texto, vale lembrar que globalização e internacionalização, as quais já foram vistas como sinônimos (JENKINS, 2014), também têm sido tratadas como se uma fosse a consequência ou a causadora da outra.

Nesse sentido, para melhor explicitar algumas das sensações que tive em ambiente internacional (sejam sensações positivas ou negativas), escolhi uma comparação/definição feita por Guimarães e Finardi (2018): os autores se referem à globalização como o aumento nas atividades entre fronteiras, mas com a permanência dessas fronteiras, ao passo que a internacionalização proporia um “apagamento” dessas fronteiras, ou pelo menos seria (ou penso que deveria ser) essa a proposta de projetos como o “Ciências sem Fronteiras”.

A meu ver, como a internacionalização vai além de uma mobilidade geográfica, pois visa principalmente o atravessamento de línguas, culturas e tradições, ela pode ser enriquecedora tanto para fins pessoais quanto acadêmicos. E, com isso, ela permite maior visibilidade da pesquisa nacional em solo estrangeiro, o que pode trazer (e levar!) resultados muito positivos (ou negativos, dependendo de como for conduzida), como o estabelecimento de um *network* internacional de pesquisa em educação. Por essa razão, e com o aumento do fluxo de informações promovido pelas novas tecnologias, Yonezawa (2014) aponta que a educação superior também passou a ser vista como uma indústria do conhecimento, indispensável à economia globalizada, o que tem motivado alunos a perceber a diversidade e pluralidade de

---

<sup>88</sup> Para mais problematizações quanto à globalização, sugerimos Mendes e Finardi (2018); e sobre internacionalização no Brasil, veja Piccin e Finardi (2019) e Finardi, Guimarães e Mendes (2019).

conhecimentos no mundo, além de suas realidades, por meio de projetos de internacionalização.

Dessa forma, sabendo que uma das possibilidades de um aluno de pós-graduação ter uma experiência de pesquisa em outro país seria por meio de editais de fomento, decidi participar do edital 47/2017 do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), e regulado pelo Governo Federal. Graças a esse programa, consegui uma bolsa de estudos no Canadá, um dos três países que mais têm recebido alunos do Brasil por meio da mobilidade internacional, segundo pesquisa de CHAVES e CASTRO (2016). Com esse investimento, frequentei a University of Manitoba (UofM), na cidade de Winnipeg, localizada na província de Manitoba, área central-sul do país, por um período de seis meses.

E quando se trata dos países Brasil e Canadá, é difícil não notar, mesmo antes de estar lá, como se assemelham em um aspecto: suas diversidades culturais. Dessa forma, tendo em conta o destaque que estudos sobre diversidade e cultura vêm ganhando<sup>89</sup>, acompanhados pela vontade de internacionalização do Ensino Superior no Brasil<sup>90</sup> (pelo menos ainda por parte dos pesquisadores), por variados e novos movimentos sociais contemporâneos, assim como a importância desses fatores para a educação (entre outras áreas) e, em especial, para a pesquisa e a educação em língua estrangeira, acreditamos valer a pena compartilhar um pouco do que vi e vivi nesse país “mais ao Norte” da América.

Com essa experiência como pesquisadora visitante, integrei-me ao grupo de discussões do “*Centre for Globalisation and Cultural Studies*” (Centro para Estudos Culturais e Globalização), um projeto de extensão de minha então coorientadora estrangeira, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Brydon, no qual discutíamos textos publicados e de assuntos relacionados a nossas próprias pesquisas, geralmente com foco em humanidades ambientais, pós-humanismo, pós-colonialismo e imaginários globais, principalmente no que se refere a estudos literários e de arte e cultura contemporânea. Embora esses sejam os assuntos escolhidos para serem tratados desde o início do

---

<sup>89</sup>Para mais informações sobre língua, diversidade e cultura, mais especificamente também sobre Brasil e Canadá, sugiro Monte Mór (2002).

<sup>90</sup>Sugiro Finardi, Amorim e Kawachi (2018) para entender como andam esse processo e as avaliações linguísticas por meio de testes de proficiência em nosso contexto local.

grupo, durante essa época em que estive lá, percebi que a presença de brasileiros fez com que expandissem um pouco mais, ou de forma diferente, seu escopo, pendendo para discussões relacionadas a perspectivas críticas na formação de professores e no ensino de línguas também.

Entre os momentos em que nos envolvemos no assunto, estavam as pesquisas de doutorado de minha parceira de sanduíche e de universidade (no Brasil e no Canadá) Daniela Ferreira Marques (UFES/UofM), sobre a “Escola Viva (*State Educational Policy in Brazil*), *Critical Thinking School*”; de Gustavo Moura e Karla Costa (que saíram diretamente da UFMS para o doutorado pleno na UofM) para pesquisar, respectivamente, sobre “*English language teaching and international practicum: a critical and transcultural analysis*” e “*Inquiring with English Language: Arts Teachers Towards Critical, Decolonial Possibilities*”; de meu ilustre orientador, que visitou o campus para uma apresentação sobre “*Visual Literacy: Contributions to Linguistic and Literary Studies*”; e, finalmente, eu, com esta minha autoetnografia, defendendo o uso dessa metodologia como uma alternativa para uma (trans)formação continuada de professores de inglês rumo à educação crítica. Além disso, também discutimos bastante sobre língua e literatura (sendo que, na segunda delas, achei melhor ficar mais quieta do que dar a certeza de minha falta de conhecimentos no assunto), e fui surpreendida pelo tanto que aprenderia sobre globalização, colonização e comunicação em língua inglesa (principalmente em contexto africano).

Outrossim, tive o privilégio de participar semanalmente de algumas disciplinas no *Education Centre* (Centro de Educação), sob supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yi Li, que se tornou grande suporte na escrita de minha tese, já que é especialista em narrativas. Uma de suas disciplinas de graduação, nomeada *Research Issues and Application in TESL*, do *Department of Curriculum, Teaching and Learning*, tinha como objetivo envolver os alunos em questões-chave (por exemplo, teórico, pedagógico e considerações de Aquisição de Segunda Língua - SLA) relevantes para a realização de pesquisas no campo de Ensino de Inglês como Segunda Língua. Pelo que entendi, a professora pretendia promover a familiarização dos graduandos quanto ao desenvolvimento de uma pesquisa, para produzirem seus próprios projetos posteriormente.

Com essa turma, participei de algumas aulas sobre *Narrative Inquiry*, em que tratávamos de investigações por meio de narrativas. Em uma de suas atividades, Dra.

Yi Li pediu que narrássemos nossa história de aprendizado (ou de ensino – para quem já era professor, mas bem poucos deles eram) de alguma língua estrangeira que conhecemos, e pensássemos nela, inicialmente, em forma de linha do tempo. Achei a ideia ótima, tanto que tirei daí a ideia de fazer a figura 15 (O Inglês em minha vida) para a tese, mostrando meu ciclo de aprendizado em inglês e de minha formação como professora. O interessante sobre essa atividade é que havia pelo menos 10 estrangeiros nessa turma, e alguns deles poderiam falar sobre o inglês como segunda língua, como eu, enquanto os canadenses falariam de outras línguas (observei que comentaram sobre francês e espanhol). Com isso, fiz um *Narrative Draft* intitulado: “What roles can we make out of a language teacher?” (ANEXO C). A partir das narrativas produzidas e compartilhadas, debatemos bastante sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e a atividade posterior foi bem interessante também, pois a Dr<sup>a</sup>. Li pediu para criarmos nossa própria teoria sobre o assunto, e que nos baseássemos em “8 principles for L2 Language Learning”, de Brown e Lee, retirados do livro *Teaching by Principles* (BROWN, 1994), o qual me lembro de também ter visto na especialização que fiz em MG. Achei o pedido bem envolvente e tive o sentimento de “ser ouvida”, pois, como graduanda, nunca me pediram para “criar teoria”; e por muito tempo achei que precisava ser um teórico de renome para fazê-lo. Eis o resultado (disponível também no Apêndice A):

*MY PERSONAL THEORY OF L2 LANGUAGE LEARNING*

*Learning a second language means assuming your agency to invest time and efforts, to regulate yourself to have automaticity during interactions and use whatever transferrable resources you might have and parts of your identity to understand a new language and culture, and create your new language identity as a reward. (FADINI, 2019, não publicado)*

Além dessa situação, outra que me chamou bastante atenção, foi quando discutimos sobre como desenvolver uma pesquisa de ordem narrativa, o que serviria perfeitamente para minha autoetnografia. Revelo agora, então, uma de minhas anotações que também serviu de pano de fundo, de base, para a escrita de partes narrativas desta tese:

***Finding your topic and mapping out your research***

*Write something related to you*

*Write something interested to other people*

*Start it with a narrative*

*Draw a personal timeline - list the important things that happened*

*Talk about what you worry about*

*Things that change your life somewhat*

*Write your mistakes or dreams*  
*Mention and describes physical places*  
*The lies you tell yourself or others*  
*The truth as you know it*  
*What-who teaches me in life*  
(Apêndice A)

Já na outra disciplina que acompanhei, sobre Metodologias Qualitativas, agora da pós-graduação em Educação, através de leituras, discussões e trabalhos em grupos (sempre alternados), examinávamos tendências na conceituação e questões de pesquisa qualitativa, metodologias e abordagens para coleta de dados, análises e redações, até para entendermos a localização da pesquisa qualitativa e avaliarmos seus pontos fortes e suas limitações.

Nessa disciplina também senti minha pesquisa sendo contemplada. O artigo *“Doing Autoethnography: facing challenges, taking choices, accepting responsibilities”* (WINKLER, 2018) que discutimos em aula, por exemplo, foi um dos mais importantes e que mais me abriu os olhos para os desafios com os quais me depararia com esta escrita autoetnográfica. Além disso, um dos trabalhos da disciplina envolveria a análise e apresentação oral de uma tese de doutorado. Meu grupo e eu (um chinês e um canadense de família filipina), ficamos com a tese *“Practising Life Writing: Teaching Through Vulnerability, Discomfort, Mindfulness, and Compassion”* (WATT, 2016), da filósofa Jenipher Watt, que criou nada mais do que uma autoetnografia de muita vida e superação contra um câncer. Por meio de introduções teóricas e analíticas, quadrinhos, fotos, poesia, e muita criatividade, a autora partiu de um título com o verbo ativo “praticar” (no gerúndio, “praticando”) para destacar a recorrência dessa ação e com a intenção de aprofundar os processos dinâmicos e muitas vezes difíceis de ensino e aprendizagem, entre os quais ela enfatizou: (1) praticando a vulnerabilidade; (2) praticando desconforto; (3) praticando a atenção plena; e (4) praticando a compaixão. A experiência de ter tido contato com essa tese foi muito gratificante, desde ter organizado e realizado uma apresentação oral *com e para* colegas de outros países (que adoraram as ideias visuais e metafóricas que apresentamos) até ter tido a chance de conhecer a própria autora dela, que nos presenteou com sua visita no dia da apresentação, a convite nosso, e se tornou exemplo de vida e de pesquisadora para mim. Com essa vivência, entendi que a autoetnografia é um processo de reflexão inerente a qualquer pesquisa, não é apenas

um método, mas um processo que pode acontecer e transformar a vida de quaisquer pesquisadores qualitativos.

De forma geral, em todas as situações que lá vivenciei, acadêmicas ou não, felizmente nunca me senti sendo tratada de forma desigual. Ainda assim, confesso ter tido (involuntariamente) a expectativa de que isso seria uma possibilidade, mesmo tendo percebido nas participações que tive, na Universidade de Manitoba, que nós, brasileiros, não estamos aquém nas pesquisas linguísticas. Por que será que carregamos esse sentimento de inferioridade perante “grandes nações”, e por que nos sentimos tão “pequenos” diante da presença de alguns outros povos? Para Bezerra (2019), esses são traços de colonialidade que atuam na intersubjetividade dos sujeitos, isto é, são “os efeitos do colonialismo em nosso modo de vida mais íntimo [...] nas visões de si e dos outros, ditando papéis que homens e mulheres devem tomar, produzindo padrões a serem seguidos”. Foi então que decidi aguçar meu olhar, pois fui até o Canadá não só pelo deslocamento físico, mas também com o intuito de apre[en]der muito por meio de deslocamentos epistemológicos.

Destarte, aprendi com Dell’olio e Martinez (2019, p.86) que o conceito de *colonialidade* “nos ajuda a expandir nossa compreensão do colonialismo, levando em consideração seu legado” e a entender meu questionamento acima. Citando (MIGNOLO, 2007), as autoras explicam que colonialidade “não se refere unicamente aos momentos históricos de conquista e de ocupação de terras ameríndias por parte dos europeus”, mas é ela “o que nomeia e instaura a lógica da civilização ocidental [...], da qual o colonialismo é uma dimensão constituinte, localizada no espaço e no tempo.” Assim, considerando esse pensamento de inferioridade, advindo do tempo do Brasil colonizado, podemos concluir, seguindo Quijano (2007, p. 170), que a colonialidade é até hoje caracterizada como “a forma mais comum de dominação no mundo, já que o colonialismo como uma ordem política explícita terminou”.

Em discussões do grupo de pesquisa, inclusive, o que me serviu de complementação aos estudos (de)coloniais que tive nas disciplinas da UFES, também falamos dos artigos “*Decolonization is not a metaphor*” (TUCK; YOUNG, 2012), “*What Does It Mean to Decolonize?*” e “*Decoloniality Is an Option, Not a Mission*”, capítulos 5 e 10 do livro “*Decoloniality : Concepts, Analytics, Praxis*” (MIGNOLO; WALSH, 2018), por meio dos quais discutimos basicamente sobre como a dinâmica

invisibilizada do colonialismo dos colonos marca a organização, governança, currículos e avaliação da aprendizagem obrigatória na educação, sobre a preocupação com a forma como perspectivas e visões de mundo dos colonos também contam como conhecimento e pesquisa; e como essas perspectivas - reembaladas em formato de dados e descobertas científicas - são ativadas para racionalizar e manter estruturas sociais injustas.

Para Dell’olio e Martinez (2019, p.84), no campo das pesquisas, “a complexidade das *relações interculturais* parece esquecida, pois dificilmente encontramos espaços de discussão sobre as desigualdades que existem e permitem que práticas migratórias e de internacionalização tomem forma”. Em contextos tão enriquecidos pela diversidade, porém, senti que nem precisava estar lendo tanto textos teóricos e mantendo contato diariamente com meus colegas árabes, chineses, africanos, gregos, entre outros tantos e diversos que encontrei nas salas de aula, além dos milhares de imigrantes filipinos e dos indígenas nativo-canadenses chamados de “*First Nations*”<sup>91</sup> vistos somente “fora” delas, para aprender algo novo sobre (de)colonialidade, e sobre identidade e subjetividade, todos os dias.

Além de ter praticado bastante meu amado inglês<sup>92</sup>, com sujeitos de sotaques diversos (e ter vivenciado *ESL* se tornando *ELF*), aprendi com Brown (2007) e seus princípios de “Conexão Linguagem-Cultura” e “Ego da Linguagem” (compartilhados por Dra. Yi Li) que, à medida que aprendemos a usar uma segunda língua, também “desenvolvemos um novo modo de pensar, sentimento e ação - uma segunda identidade” (*ibid*, p. 72). Descobri, em contato com os “moradores” canadenses (nem todos nascidos no Canadá) um pouco sobre seus “costumes culturais, valores e formas de pensar, sentir e agir” (Brown, 2007, p. 74) para poder entender suas maneiras de ser e agir. Foi pela linguagem, por exemplo, pedindo permissão se

---

<sup>91</sup> Os povos fundadores do Canadá são apenas três: **Aborígenes** (First Nations or Indians, Inuit e Métis), **Inglese**s (vindos da Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda) e **Franceses** (em sua maioria hoje habitantes da Região Atlântica – os “acadians” - e da província de Quebec - os “québécois”); contudo, a imigração teve grande papel na construção da sociedade multicultural canadense, trazendo ao país etnias de diversos lugares do mundo, mas principalmente da Europa e da Ásia.

<sup>92</sup> Gostaria de revelar que, quando meus alunos me perguntam aquela velha dúvida discente “*professora, você fala inglês americano ou britânico?*”, costumo dar como resposta que falo “**Inglês Karinês**”, que demonstra nele minha voz, meu jeito, ritmo, meus trejeitos, sotaques, e tudo mais que me faz única, em qualquer língua.

poderia abraçar algumas das pessoas que conheci por lá ao me despedir, que eu descobri que existem ainda muitos povos “abraçadores” (não só o Brasil). Além disso, fiquei feliz por ter percebido que tinha o que Brown chama de “automaticidade”, isto é, “um movimento oportuno do controle de algumas formas de linguagem no processamento automático e fluente de um número relativamente ilimitado de formas de linguagem” (Brown, 2007, p.64), ou no jeito brasileiro de dizê-lo: “soube me virar”.

Contarei meus relatos de cunho mais culturais, mas ressaltando que não é meu interesse problematizar a noção de identidade canadense como sendo fixa, mas localizada e demarcada historicamente, com um olhar sobre ela com base pós-moderna, considerando o que Peters (2000) preconiza como suas características<sup>(1)</sup> e o que Eckert-Hoff (2008) explica sobre esse movimento<sup>(2)</sup>:

1) [...] há diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção e apropriação, que tornam difícil delimitar movimentos em identidades classificáveis. Essa multiplicidade não pode ser reduzida a uma ordem tabular – fixa e estável – por causa das diferenças [...] entre as diversas tradições culturais [...] (p. 83)

2) Falar em pós-modernidade, portanto, implica designar algo que não é fixo e não pode ser sistematizado, já que não se trata de uma filiação a um modelo acabado e fechado; trata-se sempre e inevitavelmente, de uma contradição, uma descontinuidade, um curto-circuito de sentidos, o que implica um deslocamento com relação à racionalidade da ciência moderna e com relação às verdades instauradas na cultura ocidental.(p. 39)

Cheguei no país no mês de outubro (outono no hemisfério norte) sendo recebida por um choque térmico, visto que, já no primeiro dia, havia batido meu recorde de menor temperatura experienciada, o qual foi sendo atualizado até a chegada de – 43° C, justamente durante as festividades do *Réveillon*. Foi assim que eu aprendi sobre a existência dessa temperatura em locais outros que não o Alaska, que eu descobri que rios podem congelar totalmente (e ainda virarem pista de patinação), e que nesse país há um armazenamento de água específico para o inverno, já que os rios estão congelados e as pessoas continuam bebendo água (da pia!) também nessa estação. Com isso, aprendi muito sobre como me aquecer, mudei minha concepção sobre o que seria realmente uma temperatura fria, convenci-me de que só não temos melhores reservatórios no Brasil por falta de **motivação**, já que a água “ainda” é abundante por aqui (apesar de nossos descuidos com ela), e percebi como é difícil ir contra um costume tão enraizado (na voz de minha mãe) em mim como o “*não beba água da torneira!*”

Aos poucos, fui vendo em pequenos detalhes do dia-a-dia como a cultura canadense vai desenhando sua sociedade e/ou vice-versa. Sob meu ponto de vista, e pelo menos durante o período ali vivido, vi que se trata de um país movido pela honestidade e o altruísmo, em que entregadores deixam produtos (inclusive uns de grande valor) do lado de fora de sua porta mesmo quando não está em casa, bancos não possuem roletas com detectores de metais, motoristas de ônibus te dão “carona” se você não tiver o valor exato do passe, e lojas de roupas e utensílios variados de **doações** ou com preços irrisórios – como *Value Village*, *Thrift Shop* e *Salvation Army* - são encontrados em quase toda esquina.

Por outro lado, quando se tem a chance de conhecer um pouco mais do cotidiano canadense, percebe-se outros fatores um tanto distintos para nós, brasileiros, tais como: a falta de detalhamento em suas leis civis, trabalhistas e do consumidor que os garanta direitos diversos como, por exemplo, o direito de pelo menos 1h de intervalo para o almoço como temos no Brasil, ao passo que eles devem fazê-lo em 30 minutos - o que explicaria o fato de comerem lanches nesse horário do “*lunch*”, e não comidas de panela, como nós brasileiros costumamos fazer. Falando nisso, senti dificuldade em encontrar a identidade gastronômica canadense, em meio a tantos pratos internacionais. O único prato genuinamente criado lá que encontrei foi o “*poutine*”, que se trata de batatas fritas com uma calda de frango e queijo derretido por cima.

Ainda com base na relação entre os que Freire (1987) chama de “colonizador” e “colonizado”, endossada pela “Dialética do Senhor e do Escravo” extraída da *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, acabei me surpreendendo bastante por ter saído de um país cuja população tem fama de um dos “esfarrapados do mundo” (Freire, também em *Pedagogia do Oprimido*) ou “pobre-malandra” (infelizmente, referimo-nos ao Brasil) para receber uma tentativa de golpe em pleno “irmão rico” Canadá. Foi uma situação de azar, mas que me rendeu uma quebra epistemológica muito grande com relação à crença de que “nós” fazemos coisas “erradas”, mas “eles” não. Sorte minha (será?) que os bancos de lá só te permitem sacar o valor de um cheque recebido se você for correntista deles, o que me levou a uma discussão de quase uma hora tentando convencer a atendente da falta de lógica disso (em minha opinião), até que ela resolveu olhar para o cheque que eu tinha em mãos e percebeu que era falso. Foi nesse momento que refleti sobre como as noções identitárias de um

país podem ser generalizadoras e tortuosas: enquanto eu sentia a sensação de que seria interrogada pelo resto do dia, a bancária prontamente explicou que esses golpes são feitos com frequência, mas que são realizados principalmente *por* estrangeiros e *contra* estrangeiros. Pegou o cheque, disse-me “sinto muito” e me dispensou. E, se a informação que me passou era mesmo fato ou somente a crença dela, infelizmente não tive oportunidade de investigar.

Senti outras “estranhezas”, como a gentileza extrema das pessoas, pedindo desculpas a toda e qualquer situação vacilante, por menor que fosse. Em situações assim, sentia vontade de ficar ali para sempre em meio a tanta cordialidade. Em outras situações, surpreendia-me com alguns costumes tradicionais que eu não esperava para um país tão bem desenvolvido tecnologicamente. Por exemplo, fui obrigada a enviar uma carta (meus alunos/as diriam que isso é “arcaico”, visto que nem e-mail já não têm usado mais) para conseguir contato com um setor do Consulado quando precisei resolver uma questão, pois não forneciam e-mail de contato ao público, e essa era a única forma de acesso. Achei isso nada prático! Percebi também que as pessoas ainda tinham o costume de enviar SMS por celular, mesmo tendo, em sua maioria, *smartphones* com acesso à internet e a uma vasta quantidade de aplicativos e mídias sociais, inclusive o *whatsapp*, tão comum por aqui, mas bem desconhecido por lá. Penso que talvez eles sejam mais discretos ou gostem de manter certo distanciamento em algumas situações comunicativas, enquanto nós mostramos nossas fotos, nomes, *status*, como estamos entre outras tantas **informações** abertamente nas mídias. Também talvez por timidez, ou mesmo praticidade, quando eu ligava para o telefone fixo de alguns prestadores de serviços, não era comum atenderem prontamente; geralmente deixavam cair na caixa postal, e ligavam de volta mais tarde já com a solução da questão que pedíamos na mensagem deixada na secretária eletrônica, quando era o caso. Eu que também não sou fã de ligações telefônicas, gostei dessa estratégia, e achei interessante observar como situações de **comunicação** tão simples como essas podem ser realizadas de formas tão diferentes, sobre as quais nunca tinha parado para pensar anteriormente.

Aguçada pela curiosidade, descobri em Bourdieu (1996) que essas diferenças entre grupos sociais acontecem porque as pessoas são predispostas a agirem de determinado modo, em virtude do que ele chama de *habitus*. Esse, por sua vez, é “um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas de uma

posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (p. 21-22), é “um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (p. 37).

Assim, essas situações que vivenciei me levaram a uma revisão dos meus pensamentos, em que me perguntei “por que penso como penso?” (FREIRE, 2000), e dos pensamentos dos outros também, o que acabou me proporcionando o que Monte Mór (2018) chama de “expansão interpretativa/de perspectiva”, ao ver tais situações de diferentes perspectivas. E, com isso, promovi em mim certas rupturas, ampliei horizontes e possibilidades interpretativas sem que eu tivesse que apagar ou deixar de lado minhas subjetividades, como prevê Monte Mór (2012).

Vi nitidamente isso acontecendo, por exemplo, quando me perguntavam em que tipo de escola eu dava aulas aqui no Brasil, e eu comentava que trabalhava numa federal. Ao contrário da expressão facial de aprovação dos brasileiros, que conhecem as escolas federais por terem ensino de qualidade “apesar de públicas e gratuitas”, os canadenses costumavam expressar confusão quando eu respondia tal pergunta. Foi daí que investiguei e descobri que não há um departamento ou sistema federal de educação por lá, mas cada uma das 10 províncias e 3 territórios canadenses (e não estados, como temos) têm seu próprio sistema de educação regido por ministérios ou departamentos de educação (geralmente um, ou quando dois por província, distribuem um para ensino fundamental e médio, e outro para o superior), com algumas variações entre eles. Eu nunca havia pensado na não-existência de um sistema federal antes, e comecei a me perguntar em que outros países haveria esse tipo de organização. No Canadá, descobri que é assim somente nos setores da Educação, da saúde, e da manutenção de estradas, entre outras responsabilidades exclusivas das províncias/territórios identificados no *Ato Constitucional de 1867*, que define quem é responsável pelo quê. Já em outras áreas como agricultura, recursos naturais, imigração, e leis que afetam todo o país, por exemplo, há também um governo federal, regido por um Primeiro Ministro (ou *Prime Minister*), para se responsabilizar. No mesmo período em que estive lá, meus orientadores (Brydon, em entrevista à Ferraz, 2019) também refletiram mais aprofundadamente sobre a língua inglesa (como língua materna e como língua adicional), e sobre como ela é tratada nos sistemas educacionais de ensino superior:

*The Canadian system as you know, is fragmented, with education being a provincial responsibility and the federal government taking an interest in research creation. In Canadian universities, there is insufficient dialogue between Education faculties and Arts or Humanities faculties in which literary studies, at least English, has become increasingly separated from language studies, which is the province of linguistic departments. Modern language departments other than English do teach language and literature in a much more integrated fashion because they could not work without that, but because English is considered one of the official languages of the country, there is a default assumption that the language should not be taught in literature departments. Students for whom English is a first language are ideally learning their grammar and vocabulary before coming to university, and English as an additional language or a foreign language is once again taught by specialists in those areas. University of Manitoba works through a similar division of responsibilities. They have brought in a private firm to teach English to international students and I think that they also offer such training through their continuing education programs. These are issues that my university continues to struggle with and our default solutions at the moment are far from ideal. Basically, we function in English. International students need to be bilingual or multilingual and students for whom English is a first language need not venture further unless they wish to do so. Pedagogical thinking is slowly being influenced by theoretical developments in bilingual and plurilingual education but the bottom line is that circumstances require our students to be fluent in English, whatever other strengths they bring from their diverse skill bases (BRYDON; FERRAZ, 2019, p. 174-175).*

Ainda sobre o sistema linguístico canadense, o país apresenta Inglês e Francês como línguas oficiais e, assim como o Brasil, muitas outras línguas não-oficiais, geralmente aborígenes e de pequenas comunidades de imigrantes, o que pude comprovar pessoalmente também, ao participar de eventos religiosos em italiano e em português. Por lei, o governo federal deve disponibilizar seus serviços, publicações e documentos tanto em inglês quanto em francês, haja vista que, fora da província de Quebec, onde a maioria fala quase que exclusivamente em Francês, cerca de 80% dos demais canadenses falam Inglês. Por essa razão, o governo cria programas para incentivar imigrantes a aprenderem a língua local, já que essa habilidade é o trunfo principal para conseguirem um emprego e participarem ativamente em sociedade. Deu para sentir algum cheiro de globalização, neoliberalismo e colonialidade aí, além de uma relação entre todas essas palavras?

Ainda sobre a língua, Jordão (2013) explica que a vê como uma essência ideológica, e que é através de seu uso nas diversas práticas sociais, dependendo dos sujeitos, tempo e espaço em que se encontram, que um “espaço ideológico” se constrói. E mais, “sem ideologia não há como construir sentidos – nossos entendimentos são baseados em nossa posicionalidade, nossa perspectiva, nosso ‘olhar’ socialmente construído e que, assim, é sempre ideológico” (p. 74). Isso pode envolver, inclusive, a significação dada a termos linguísticos. Por exemplo, no Brasil,

uma escola ou universidade pública é conseqüentemente gratuita, mas no Canadá ela pode ser pública e gratuita ou pública e paga. Enquanto podemos entrar em “lugares públicos” quaisquer por aqui, existem alguns lugares chamados de públicos (supermercados, lojas de departamentos, estacionamentos, por exemplo) em que só entra quem faz parte “do clube” e tenha uma carteirinha de acesso. Foi em lugares assim que eu vi a globalização atuando forte e negativamente (para o meu lado, já que não pude acessá-los). Quanto a isso, pensei em “chamar o gerente”, mas Jordão (2013, p. 73) explica: “os sentidos não são dados por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade e na língua”, então minha única saída seria respeitar e tolerar tais questões.

De forma geral, minha querida Winnipeg, que tão bem me acolheu, é conhecida nacionalmente como “a cidade amigável” (e, de fato, sua população é bastante receptiva), mas quando se trata de um furto a um estabelecimento, os “amigos” não perdoam: depois de saber do ocorrido, retiram da câmera de segurança imagens do exato momento em que o local foi roubado, e colocam uma foto do(a) ladrão/ladra num painel, perto dos caixas para que todos vejam e saibam do ocorrido, e que os demais não se esqueçam que estão sendo vigiados. Múltiplos questionamentos vieram à minha cabeça quando vi isso (“e se o ângulo em que se encontra a câmera tenha prejudicado alguém inocente?”; “e se uma criança vir a foto do pai ou da mãe que roubou por desespero, por falta de comida?”, por exemplo), mas principalmente porque a população havia me passado uma imagem muito ética de si, que nem mesmo bebidas alcoólicas eram vendidas em qualquer lugar, e cigarros nem eram expostos nos locais de vendas para não atrair clientes para essas drogas ilícitas (nas ruas) e lícitas (dentro de casa).

Na tentativa de decifrar se isso seria *certo* da parte deles, fiquei na dúvida entre o *sim* e o *não*. E, quando percebi que um binarismo não conseguiria cobrir aquela situação, encontrei Nietzsche (1966) questionando a constituição dos sistemas morais e a **valoração** da racionalidade ocidental. O autor nos faz refletir sobre *como* e *por que* o homem tem essa vontade de definir a história em termos de oposições binárias que, inevitavelmente, implicam em exclusões. Para ele, o homem cartesiano tem necessidade de “existir socialmente”, e harmoniosamente, por isso “precisa de um acordo de paz” (p. 48). E esses são os principais fatores que o levam a se construir baseado em atitudes fixas e imutáveis, para constituírem um enraizamento de

verdades absolutas, como por exemplo: “*quem rouba é mal!*” Com isso, Nietzsche me incitou à desconstrução de bases universais como o *bem* e o *mal*, o *certo* e o *errado*, e nos convida a adotarmos um pluralismo cultural.

Bourdieu (2005) também complementa a questão definindo a realidade como algo construído socialmente, em que cada grupo o faz de acordo com as experiências e os valores aceitos e preservados (mesmo que temporariamente) por eles: “realidade, para o indivíduo, encontra-se determinada em grande medida, pelo que é socialmente aceito como real. Logo, a realidade não é absoluta. Ela difere de acordo com o grupo ao qual o indivíduo pertence” (BOURDIEU, 2005, p. 212).

Ao mesmo tempo, Wacquant (2007) lembra que é no *habitus* que surge também a heterogeneidade, pois cada indivíduo tem sua subjetividade e é portador de uma bagagem histórica, social, econômica e cultural única. Isso nos implica notar que, para haver mudanças no presente, é preciso ter existido um passado a ser modificado, assim como vi em alguns imigrantes brasileiros que mudaram seus comportamentos no Canadá, talvez na tentativa de se sentirem mais aceitos ao novo “grupo” a que agora pertencem.

Assim, entendi que, sob essas perspectivas, as diferenças entre grupos distintos, assim como as diferenças interpessoais, acabam se tornando um obstáculo nas **interações** entre países, povos e culturas diversos, impactando na **multiplicação** e no compartilhamento de verdades histórica e socialmente construídas. Para Ramos (2013), a solução para isso envolveria trabalhar questões como: **relações** interculturais, gestão da interculturalidade, gestão da comunicação, comunicação intercultural, **negociação** de identidades e resolução de conflitos.

Da mesma forma, para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), são justamente a liberdade de escolha e o respeito à diversidade as ferramentas fundamentais para manter a paz e a segurança internacional. Para tanto, a UNESCO<sup>93</sup> já firmou várias convenções, **declarações** e **recomendações** em prol da diversidade cultural, entre as quais cito: *Declaration of Principles of International Cultural Co-operation (1966)*, *Recommendation concerning*

---

<sup>93</sup> Para conhecer todos os instrumentos legais da UNESCO relacionados à cultura, acesse o link: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13649&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13649&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html).

*the International Exchange of Cultural Property (1976)*, *Universal Declaration on Cultural Diversity (2001)*, e *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005)*. E no Canadá pude ver o país seguindo tais predeterminações através de suas leis federais e provinciais/territoriais, que protegem e garantem, indiscriminadamente, todo e qualquer direito e liberdade de expressão.

Com essas pesquisas que fiz sobre o país, peguei-me percebendo o quão pouco sabemos sobre o nosso, suas leis, sua história, o que nos faz ser o que somos e pensar como pensamos. Perguntei-me por que será que não comecei a aprender, desde minha fase escolar há mais de 20 anos, sobre meus direitos e deveres de cidadã, sobre identificar e respeitar as diferenças, além de aprender com elas, entre tantas outras questões de ordem educacional? E o que fez das regras gramaticais, fórmulas físicas e matemáticas, datas históricas, entre outros que estudei e dos quais já nem me lembro mais, serem mais importantes que uma **educação** civil e cidadã na época, para que estivessem no currículo escolar, mas não meus direitos e deveres? Como não consigo voltar no tempo, pensarei (e agirei) a partir de agora...

Tendo em vista as mudanças ocasionadas pela **globalização** nas **relações** econômicas, tecnológicas, culturais e sociais refletidas também no contexto educacional, e vivendo essa experiência no Canadá, continuei refletindo sobre a demanda de novos papéis também para o professor de línguas de hoje. Entre eles, destaco a de criadores de oportunidades para o aluno se desenvolver criticamente e poder fazer as suas próprias **interpretações**, e não necessariamente a que o professor desejaria ouvir dele(a). Da mesma forma, entendo que o contexto do ensino de línguas estrangeiras também precisa de discussões que (re)pensem as práticas educacionais contemporâneas partindo da discussão de noções sobre significação, linguagem, interpretação e construção de sentido (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013). Dessa forma, o ensino de língua estrangeira pode fazer uso do Letramento Crítico (LC) – que se tornou meu grande companheiro de caminhada - em prol da **formação** crítica dos alunos, voltando-se para práticas de “leituras do mundo” (e de ações *no* mundo) que levem em consideração o papel ativo desse “leitor” na construção de sentidos dentro e fora da escola, já que essa compreensão também se dá de forma social; e dentro e fora de si, já que a compreensão do mundo também está associada a aspectos políticos, culturais e sociais que fazem parte da subjetividade dos sujeitos.

## **NOSSO PONTO DE CHEGADA! OU DE PARTIDA? DISCUSSÕES, MAS AINDA NÃO AS FINAIS!**

Figura 24 – O(s) caminho(s) e o(s) destino(s)



Fonte: <https://pixabay.com/photos/vatican-staircase-rome-stairway-1136071/>

Vivenciamos uma época cada vez mais imprecisa, incerta, com textos e discursos que apontam para diversas direções. No entanto, ao mesmo tempo, muitas vezes parece que tudo se relaciona e, assim como as escadas do Vaticano mostradas na figura 24, sentimos como se fôssemos levados para a mesma direção. Caro(a) leitor(a), vim aqui para avisar que, no meio dessa espiral, podemos ter vez e ter voz. Só precisamos nos permitir que nossas vozes ecoem pelo caminho e nos digam aonde queremos realmente ir. Não precisamos seguir a espiral até o fim, seguindo o mapa dos outros, pois o caminho não precisa ser pré-determinado, ele pode ser

(re)construído. O lápis<sup>94</sup> que desenha os mapas que traçam nossos caminhos pode estar em nossas mãos. Cabe a nós, porém, sabermos o que fazer com ele, partindo de nossas “(trans)formações” rumo ao que chamo agora de “ações transformadoras” em nossos contextos educacionais.

Cabe às ciências, por exemplo, o incentivo a trabalhos experimentais de modo a motivar formas diversas de reflexão sobre os vários campos de trabalho, análises e **representações** intertextuais, explicitando cada vez mais o ambiente da consciência, numa pesquisa de bastante cunho epistemológico e ontológico. Quando entramos no mundo da pesquisa, sei que geralmente buscamos direcionamentos por meio de métodos e metodologias de pesquisa para que o caminho seja menos distante e obscuro. Apesar disso, nem toda metodologia vem com tanto esclarecimento assim. Imagine, por exemplo, em que posição incômoda um pesquisador autoetnográfico se coloca quando escolhe trabalhar com o que Ono (2017) chama de “um viés metodológico em que sua intimidade é desvelada, ao passo que suas histórias de vida viram pano de fundo para caracterizar o objeto da pesquisa.” Você saberia dizer para alguém por onde começar e aonde possivelmente se pode chegar com uma pesquisa que siga tal definição metodológica? É o que ~~tentei~~<sup>95</sup> me dispus a descobrir aqui!

E essa tal autoetnografia por acaso consegue superar as limitações de outras metodologias? Não acredito que ela seja “a melhor” metodologia, tanto quanto não vejo necessidade de disputa entre ela e qualquer outra. Para mim, seu ponto alto é o fato de ela dar visibilidade ao pesquisador ao demonstrar seus sentimentos e subjetividades, além de causar muita subjetificação e quebra de paradigmas, não a ponto de superar binarismos e contradições acadêmicas *totalmente*, por exemplo, mas ao ponto de proporcionar um espaço para que **ações** desse tipo aconteçam.

Dessa forma, esta pesquisa é também uma luta *com* (por que não somos contra, e nem tampouco a favor) as políticas da academia e a **criação** de uma forma de verificação que viabilize e valide a autoetnografia como forma de também contribuir

---

<sup>94</sup> Essa é apenas uma simples analogia com função alegórica, mas seria importante não nos esquecermos de problematizar, caso fosse um pensamento único: todos temos mesmo acesso a um lápis? E, em caso positivo, esses lápis seriam iguais?

<sup>95</sup> A escolha gráfica (o risco cortando o termo) feita na palavra “tentando” faz jus à ideia de que “realizar” o desejo mencionado é tão (ou mais) importante quanto o simples processo de “tentativa”.

para sua relação com a metodologia qualitativa. Embarcar em um caminho menos percorrido, porém, nadando entre burocracias, enquanto se navega por experiências já conhecidas, pode dar a outros a esperança de também recorrerem à autoetnografia com a intenção de aprofundar suas reflexividades.

Como toda vida (e visão que se tem sobre ela) é única e constituída de suas próprias experiências, entrelaçadas às experiências dos outros, minha intenção com esta tese não é simplesmente ocupar seu tempo falando de minha vida, ou me confessando para que alguém perdoe meus pecados ou me inocente. Meu propósito é que, através de estórias/histórias, minhas e de/com outras pessoas, eu possa ter apresentado algumas visões que englobem questões que possam contribuir com o meio acadêmico, mais especificamente com a área da Linguística Aplicada Crítica e, conseqüentemente, com a educação de língua inglesa, e línguas estrangeiras no geral, principalmente sob o viés da educação crítica. Penso que a formação inicial (ainda mais que a continuada) possa ser muito enriquecida com relatos de experiências como esse, principalmente porque professores em formação (eu fui um exemplo disso) geralmente têm a expectativa de absorver formas de lidar com todos os contextos de ensino-aprendizagem possíveis, e cobram por isso, muitas vezes sem saber que não há tempo suficiente para isso e nem é o foco principal da licenciatura.

Ao mesmo tempo, sabendo que os questionamentos e argumentos, assim como as reflexões de um pesquisador autoetnográfico são bastante rizomáticos, quiçá seja um ponto positivo eu ainda ter *relativa* juventude ao ter decidido por essa abordagem ou postura metodológica, pois a primeira impressão que se tem a respeito da autoetnografia é a de que é fácil fazê-la, mas a segunda e todas as outras impressões que vêm a seguir vislumbram a sensação de que ela pode ser tão ampla que talvez nunca termine (que o digam os infundáveis dados que poderiam sair dos questionários), ou, assim como todas nossas experiências e vivências, só termine no fim da vida – ou, ainda, quem sabe, não termine, mas seja continuada e/ou lembrada por outros por meio desta tese.

Da mesma forma, embora eu saiba que a caminhada não termina com a defesa e fechamento da tese, mas será eterna enquanto eu viver, nunca “me achei” tão professora-pesquisadora como neste momento, no processo de tessitura deste trabalho. Estamos cientes (eu acho) dos riscos do ineditismo de uma proposta como

essa para o nosso contexto local. Aqui foram mostrados sujeitos, dados e resultados muitas vezes imprevisíveis, que poderiam chegar a desdizer certas noções escolares e de organização já legitimadas pela ciência moderna, o que torna esse trabalho ainda mais aventureiro.

Penso que uma pesquisa com essa postura metodológica cumpre com seus propósitos; talvez até propósitos outros, aqueles que à ciência objetificadora não tenham “validade”. Portanto, em meio a tanta subjetividade é essencial argumentar e esclarecer sempre a importância que tal pesquisa pode ter, e o que se pode alcançar de reflexão por meio dela, caso contrário as quebras epistemológicas que se objetivam aqui podem não ser alcançadas por parte do leitor/ participante.

Por conta disso, especificamente, foi importante explicar que, como a autoetnografia ainda está tomando seu espaço nas pesquisas linguísticas brasileiras, achamos necessário resguardar a parte inicial da tese para o endossamento de justificativas e apreciação de correntes autoetnográficas já existentes e reflexões acerca delas, em prol do fortalecimento desse viés metodológico no país antes de, de fato, iniciarmos as narrativas principais desta pesquisa. Ou seja, com isso também acabo confessando que, embora a tenha denominado “inovadora e subversiva” algumas vezes, acabei aceitando que ainda dependeria da legitimação acadêmica.

Tecemos, então, uma jornada rumo a uma autocompreensão residente no cruzamento da biografia e da sociedade: o autoconhecimento que vem da compreensão de nossas vidas pessoais, identidades, subjetividades e sentimentos tão profundamente conectados e, em grande parte, constituídos pelos (e, por sua vez, ajudando a constituírem-nos) contextos socioculturais em que vivemos. Ou seja, utilizamo-nos da metáfora “a vida é um caminho (de aprendizados)” para mostrar o quão múltipla e complexa ela pode ser quando constatamos que a viagem não depende só de nós, mas das silhuetas das estradas que nos levam e das pessoas que encontramos pelo caminho. E, ao juntar vários *loci* de enunciação (o meu, o do outro, o contexto, a história), esperamos favorecer uma reflexão sobre como o ponto de vista do outro pode transformar o meu positivamente (ou não), possibilitando um “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011) e um *ler-se* (por que não também *(re)escrever-se?*), *lendo o outro*.

Ao mesmo tempo, falar de si pode ser gratificante, mas também doloroso. Percebi que foi necessário ter bastante coragem e amorosidade comigo mesma para conseguir me abrir ao leitor, principalmente ao perpassar por fases de vulnerabilidade, desconforto, consciência e compaixão durante a escrita autoetnográfica, como aponta Watt (2016). Ser diferente tem disso: as diferenças podem ser vistas de forma positiva ou negativa, dependendo da “lente” escolhida.

Por fim, destacamos três grandes desafios enfrentados durante a criação desta autoetnografia: 1. encontrar as lentes da autora; 2. Perceber o outro e o Outro; e 3. Promover maior entendimento da autoetnografia ao abordar questões de validade para ela. A autoetnografia resultante pode capturar momentos e incidentes em que a vulnerabilidade está presente constantemente, para produzir uma história evocativa sobre novas formas de escrever uma tese. Com uma fusão entre ciência social e roteiro, esforçamo-nos para produzir uma história convincente onde os efeitos da realidade e da experiência humana se unissem.

Nossa pretensão foi desenvolver reflexões partindo de epifanias de momentos marcantes vividos e/ou de registros e dados gerados, sempre intercalando com análises e revisões de literatura a respeito das discussões teóricas levantadas e relacionadas a essas narrativas situadas, as quais puderam englobar temas como: **formação** de professores para (se) educar criticamente, **educação** tradicional e crítica, ensino-aprendizado de inglês como língua estrangeira, neoliberalismo, (de)colonialidade, entre outros.

Com uma autoetnografia que parte de um contexto local (ou locais, pois foram variados), no meu país de origem, e com o acréscimo de um período num país estrangeiro mundialmente reconhecido pelos seus estudos linguísticos (Canadá), cogitamos tornar esta tese/experiência de estudos ainda mais valiosa, não só incluindo evidências e padrões levantados no país estrangeiro, de forma a enriquecer os conhecimentos de área de ambos contextos e aumentar o potencial científico da pesquisa, mas também revelando pontos de vista e questões mais diversificados.

Diante do risco inerente à abertura à subjetividade conforme indicou Biesta, no percurso desta pesquisa percebi meu próprio exercício de **subjetificação** como uma ampliação de minhas formas de ver o mundo, formas essas que refletiam minha

história e experiências de vida até então, e meu *habitus* que o constituía. Esse trabalho e os sentidos construídos aqui refletem também minha busca pela abertura à diferença e à pluralidade de sujeitos e territórios com os quais minha trajetória acadêmico-científica pouco havia se relacionado até então, ou nos quais ainda não havia se ramificado e estabelecido durante a fase documental do estudo, quando as **interações** com os sujeitos colaboradores se deram.

Chegamos até aqui e parece, para quem lê, que estou concluindo, mas percebo cada vez mais que estou apenas iniciando (ou reiniciando) a cada momento de reflexão que faço, e refaço minhas práticas e crenças, com meu jeito Karina de ser, mais flexível, fluido, e renovado a cada aprendizado. Para mim, ter a oportunidade de realizar esta pesquisa me permitiu, além da autorreflexão sobre minha prática educacional, o que fatalmente tem me feito mudar em alguns aspectos, também me proporcionou a chance de reafirmar para os demais interessados sobre a importância de se conhecer e de se reconhecer no outro, sob pontos de vista adversos (o que é premente em tempos contemporâneos atuais de polarizações, discriminações e falta de percepção e diálogo com o outro).

No início da tese perguntei: Você saberia dizer por onde começar e aonde possivelmente se pode chegar com esta pesquisa autoetnográfica? Pois bem, consegui começá-la, mas meu tempo de escrita (apesar de sentir que caminhei bastante!) se esgotou, segundo o “modelo científico do que seria o tempo necessário para se fazer uma tese”. A pesquisa, porém, não acabou. Pelo contrário, a sensação é de que ela tenha apenas começado, pois a quantidade de questões a se observar em meio às **relações** de tantos indivíduos durante o processo de formação para ensino e aprendizagem de línguas e para a **educação** crítica de uma única pessoa dá nisso: todo dia haverá uma nova reflexão e um novo aprendizado, assim como será (re)construída uma nova pessoa e uma nova língua por meio de seus atos enunciativos.

As percepções que discuto e aqui relato ainda estavam prematuras a princípio, em processo de formação junto com outras dimensões de minha identidade, e foram emergindo e vindo ao mundo conforme a noção de subjetificação aqui debatida sugeria. Com isso, evidenciei também minha situacionalidade, complexidade e incompletude, tal qual a **afirmação** de Freire (1987, p. 73) de que “Para ser tem que

*estar sendo*". Dessa forma, continuarei sendo para além deste texto, porém, é importante manter em mente que "as palavras do ano passado pertencem à língua do ano passado, e as palavras do próximo ano esperam outra voz." (T. S. Eliot)

Nesse sentido, nossa proposta é de que, por meio de pesquisas autorreflexivas como essa, com foco em suas próprias experiências cotidianas, professores possam aprender a desenvolver um olhar mais investigativo, para deixarem de ser consumidores (passivos) de pesquisas dos outros, se tornarem geradores (ativos) de conhecimento em favor de sua auto(re)avaliação, até chegar às mudanças desejadas, desde suas formas de pensar até suas formas de agir com relação às suas práticas docentes. Por essa razão, defendemos a autoetnografia como um "auto estudo" que pode contribuir para uma (auto)(re)aprendizagem do(a) professor(a) que anseia pelo que eu chamaria de "(auto)(trans)formações continuadas" para "ações transformadoras".

Assim, se todos nós, autores da pesquisa, os participantes e você leitor(a) estivermos abertos(as) a "novas maneiras de compreender o 'nós' e 'os outros'" (MONTE MÓR, 2013) e entendermos que as "verdades" de cada um podem se manifestar de formas diferentes, os benefícios da autoetnografia podem ser equiparados até a um tratamento terapêutico, de acordo com Kiesinger (2002). Através da escrita de histórias pessoais, [tanto] autor [quanto leitor] pode[m] entender melhor suas experiências e até questionar suas ideias mais canônicas e secretas sobre como os "selves sociais ideais" deveriam ser (TOLOLYAN, 1987). Como não conhecemos quem *não precise* de um tratamento terapêutico nos tempos atuais, motivamo-nos a seguir ~~tentando~~ nos arriscando.

Por fim, ressaltamos que este trabalho não tem como objetivo esgotar o diálogo sobre como a subjetividade pode (e deve) estar presente durante os processos de (trans)formação de um docente, haja vista os exemplos trazidos pelos dados deste estudo e os teóricos da área. Muito pelo contrário, pretendemos dar um passo em direção ao diálogo sobre novas formas de inserir a subjetificação também nas metodologias de pesquisa e a uma melhor compreensão da Autoetnografia. Nesse sentido, este estudo representa uma contribuição local para esse diálogo, que está apenas iniciando no Brasil.

Sabendo que a autoetnografia como método exige que os pesquisadores adotem uma ética explícita e contínua, para pesquisas futuras sugiro a autoetnografia colaborativa, a qual pode ser mais capaz de facilitar o “transformar para a **ação**”. Quando as experiências pessoais são reconhecidas e incorporadas como coletivas, as pessoas tendem a trabalhar juntas para mudar de baixo para cima as práticas sociais. Talvez a maior força da autoetnografia colaborativa esteja em seu foco na construção de relacionamentos através da vulnerabilidade compartilhada, nivelamento de hierarquias e estabelecimento de confiança, o que poderia tornar a parte “etno” da pesquisa muito mais abrangente.

Com isso, acredito que os colaboradores, a partir da confiança um no outro, possam começar a se ver como membros de uma comunidade democrática e passar da agência individual para a coletiva. E, na medida em que pesquisas desse tipo passem a atrair pesquisadores de comunidades de fora da universidade, e se concentrem em questões e experiências de interesse social, a autoetnografia colaborativa realmente pode oferecer um caminho para pesquisas pessoais, não exploradoras e acessíveis que façam a diferença em um escopo maior. Quem sabe assim, a academia não passe, futuramente, a também aceitar uma mesma pesquisa de mestrado e doutorado escritas por mais de um(a) pesquisador(a), e/ou incluindo não-acadêmicos, ou ainda por pesquisas de diversos(as) pesquisadores que se complementem e englobem um mesmo objeto, sob pontos de vista diversos? Quem sabe a Linguística, e em especial a Linguística Aplicada que resiste a ser colocada “dentro de uma caixinha”, não seja a precursora nessa nova epistemologia de pesquisa, já que adora se envolver com psicologia, ciências sociais, filosofia, educação etc.? E quem sabe assim não diminuamos algumas dicotomias do tipo teoria x prática, nós x eles, entre tantas outras.

A quantidade de questões a se observar em meio às relações de tantos indivíduos durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas dá nisso: todo dia haverá uma nova reflexão e um novo aprendizado, assim como uma nova pessoa e uma nova língua. Por favor, deixe-me saber do que aprendeu também, envie-me um e-mail ([kfadini@gmail.com](mailto:kfadini@gmail.com)) e me conte sobre o que achou dessa pesquisa, ou o que mais acha que devo aprender com ela. Enfim, continuemos aprendendo junt@s! Obrigada pela atenção!

Por fim, um devaneio que escrevi dentro do avião rumo ao Canadá, sobre os saberes e sabores de uma pós-graduação:

**“AUTORETRATO”**

Envelheci 10 anos em 6. Mais celulites do que rugas ganhei.

Encontrei uns 5kg que alguém perdeu por aí

Mas cresci em conhecimento mais que bebê em seus 2 primeiros anos de vida

Me esqueci de fazer unhas, cortar cabelos e de arrumar a cama

Comi pouco, comi muito, comi mal, comi atrasada (estão explicados os 5kg)

Tive ansiedade, “de-pressão”, andando sempre depressinha

Porque na frente de tudo, havia a tese... “atrás” de mim, o orientador...

e no meio disso tudo, só Jesus na causa!

## REFERÊNCIAS: ONDE OS MEIOS JUSTIFICAM OS FINS<sup>96</sup>

ABRAHÃO, M. H. V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e a sua formação inicial. *In*: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

ADAMS, T; JONES, S.H; ELLIS, C. Conclusion: Where stories take us. *In*: JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C. (Eds.), **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013. p. 669-677.

ALLEN-COLLINSON, J. Autoethnography as the engagement of self/other, self/culture, self/politics, selves/futures. *In*: JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C. (Eds.), **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2013.

ANDERSON, L. Analytic autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, n.35, p. 373-395, 2006.

ANDERSON, L., & GLASS-COFFIN, B. I learn by going: Autoethnographic modes of inquiry. *In*: JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C. (Eds.), **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013. p. 57-83.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. [S.l: s.n.], 2009.

ANDREOTTI, V.O.; STEIN, S.; AHENAKEW, C.; HUNT, D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

ARAGÃO, R. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. 274f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol. 8, núm. 2, julho-dezembro. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2008.

---

<sup>96</sup> Parafraseando a frase de Maquiavel (“os fins justificam os meios”), o subtítulo que apresento nas referências veio com o objetivo de lembrar que, ao contrário das pesquisas tradicionais, que partem de uma teoria para tecer uma experimentação, a nossa parte da experiência para chegar nas teorias e, assim, produzirmos novos conhecimentos advindos de ambas.

ARENDT, H. **A condição Humana**. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 1958 (1 ed.) Tradução: Roberto Raposo, revisão: Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

AUSTIN, J.; HICKEY, A. Autoethnography and teacher development. **The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, v. 2, 2007. p. 1833-1882.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec. 1989.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2006.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco São Carlos. SP: Pedro & João Editores. 2017.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**. v. 28, n. 3, p. 377-396, 2007.

BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-BRANDÃO, M.H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes. 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

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

BENVENISTE, E. Subjectivity in language. *In: Problems in General Linguistics*. Coral Gables, Florida: University of Miami Press, 1971. p.223 – 230.

BERNARDES, A; HOENISCHI, J. C. D. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social. *In: GUARESCHI, N. M. F; BRUSCHI, M. (orgs.). Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis, Vozes. 2003.

BERRY, K. Embracing the catastrophe gay body seeks acceptance. **Qualitative Inquiry**, n.13, p.259- 281. 2007.

BERRY, K. Spinning autoethnographic reflexivity, cultural critique, and negotiating selves. *In: JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C. (Eds.), Handbook of autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2013. p. 209–227.

BEZERRA, S. S. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico**. Tese de doutorado. UFAL: Maceió. 2019.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 1996.

BIESTA, G.J.J. **Good education in an age of measurement; ethics, politics, democracy.** Boulder, CO, USA. Paradigm Publishers. 2010.

BIESTA, G.J.J. **The beautiful risk of education.** Boulder, CO. USA. Paradigm Publishers. 2013.

BOCHNER, A. P. It's about time: Narrative and the divided self. **Qualitative Inquiry**, n.3, v.4, p. 418-438,1997.

BOCHNER, A. P. Narrative's virtues. **Qualitative Inquiry**, n.7, v.2, p.131-157. 2001.

BOCHNER, A. P. Perspectives on inquiry III: The moral of stories. *In*: KNAPP, M.L.; DALY, J.A. (Eds.), **Handbook of interpersonal communication.** 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 2002. p. 73-101.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education:** an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BOURKE, B. **Positionality:** Reflecting on the Research Process. *The Qualitative Report.* 19 ed. n. 33. 2014. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss33/3>. Acesso em: 13 set. 2019.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.** Brasília: MEC. 1998.

BRASIL. OCEM/LE. **Orientações Curriculares do Ensino Médio:** Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC-SEB, 2006.

BROWN, H.D. **Teaching by principles:** An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents. 416 p.1994.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 5 ed. White Plains, NY: Pearson Longman. 2007.

BRUNER, J. **Actual Minds, Possible Worlds.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, J. **Atos de significação.** 2 ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BRUNER, J. Life as a narrative. **Social Research:** An International Quarterly, n.71, v.3, p. 691-710. 2004.

BRYDON, D.; FERRAZ, D.M. Reimagining neoliberalism, globalization, literature and language education: an interview with prof. Dr. Diana Brydon. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p.173-185, 2019.

CANNELLA, G. S., & LINCOLN, Y. S. Ethics, research regulations, and critical social science. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), **The SAGE handbook of qualitative research**. 4 ed. Thousand Oaks, CA: SAGE. p. 81-89. 2011.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2008.

CHANG, H.; NGUNJIRI, F. W.; HERNANDEZ, K. A. C. **Collaborative autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2012.

CHAVES, V.L.O.; CASTRO, A.M.D.A. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540>. Acesso em: 20 out. 2019.

CHUN, C. The ‘neoliberal citizen’: Resemiotizing globalized identities in EAP materials. *In*: GRAY, J. (Ed.) **Critical perspectives on language teaching materials**. Hampshire, England: Palgrave Publishers. 2013

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987.

CLIFFORD, J. A autoridade etnográfica. *In*: CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, n.19, v.5, p. 2–14. 1990.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience. **Research Studies in Music Education**, n.27, p.44-54. 2006.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. Routledge. 5 ed. 254p. 2000.

CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. *In*: PASSEGI, L; OLIVEIRA, M. S. (orgs.) **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem. 2000.

CRESWELL, J.W. **Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches**. Sage Publications, Thousand Oaks. 2003.

DELEUZE, G.; GATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. — Rio de Janeiro. 34 ed. 1995.

DELL'OLIO, F.; MARTINEZ, J. Z. **Interculturalidade e internacionalização em tempos de globalização neoliberal**: desafios, complexidades e possibilidades. Dossiê Especial I FICLLA. Revista X: Curitiba, vol14. n. 5. p. 82-105. 2019.

DENZIN, N. **Sociological Methods**: A Sourcebook. Aldine Transaction. 1978.

DENZIN, N. **Interpretive autoethnography**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.2014.

DENZIN, N.; LINCOLN, N. K.; **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications, 3 ed. 2005.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: Free Press, 1916.

DEWEY, J. **Reconstruction in Philosophy**. New York: Henry Holt & Company, 1920.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

DOLORIERT, C.; SAMBROOK, S. Accommodating an autoethnographic phd: the tale of the thesis, the viva voce, and the traditional business school. **Journal of Contemporary Ethnography**, n. 40, p.582-615. 2011.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In*: **A socialização**. Porto: Porto Editora. 1997.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Judiaí, SP: Paco Editorial. 2015.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. 1 ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 13-26.

DUBOC, A. P. M; FERRAZ, D.M. Reading Ourselves: Placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 227-254, 2018.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. *In*: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 31- 43.

ECKERT-HOFF, B.M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

ELLIS, C. "There are survivors": Telling a story of a sudden death. **The Sociological Quarterly**, n.34, v.4, 1993. p. 711-730.

ELLIS, C. **The ethnographic I**: A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. 2004.

ELLIS, C. Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. **Qualitative Inquiry**, n.13, p.3-29. 2007.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. & BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research**, n.12, v.1, Art. 10. 2010. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em 15 jan. 2018.

ELLIS, C., & BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. *In*: N. K. DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: SAGE. 2000. p. 733-768.

ELLIS, C., & BOCHNER, A. P. Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. **Journal of Contemporary Ethnography**, n.35, v.4, 2006. p. 429-449.

FADINI, K. A.; FINARDI, K. R. Affordances of WEB 2.0 Interfaces for the Teaching/Learning of L2 in the Flipped Classroom. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION, 2015, Sevilha. **ICERI 2015 Proceedings**. Madri, IATED, v. 1. p. 1052-1058. 2015a.

FADINI, K. A. Web 2.0 Tools for the L2 Class. *In*: END 2015 – INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW DEVELOPMENTS, 2015, Porto. **END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings**. Lisboa: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), v. 1. p. 603-607. 2015b.

FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital**. Dissertação de Mestrado. UFES: Vitória. 2016.

FADINI, K. A. Educação crítica em língua inglesa, orientação curricular e o papel do professor e do formador do professor. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. SP: Pimenta Cultural. p. 107-112. 2019.

FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. K. (Sem) saber e (com) poder nos estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, n. 1, art. 3, Rio de Janeiro, Mar. 2010.

FARIA, E; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. v. 15, n. 1, 2011. p. 35-42.

FERRAZ, D. M. Reflections on visual literacy as learning spaces for theories and practices. **Crop** (FFLCH/USP), v. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/educacaoatual.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

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

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. v.1. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. As imagens nas aulas de inglês: por um letramento visual ético e responsável. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. SP: Pimenta Cultural. p. 245-260. 2019.

FERRAZ, D. M.; NASCIMENTO, A. K. O. Language education and digital/new/ multi-literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? *In*: AMORIM, S. S.; SANTOS, V. M. (Org.). **Subjects and educational practices: experiences, knowledge and perspectives**. 1ed.Aracaju: EDUNIT, 2019, v. 1, p. 43-65.

FERREIRINHA, I.M.N.; RAITZ, T.R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *In*: **Revista de Administração pública**, v. 44, n. 2. Rio de Janeiro, p. 367-383, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf>. Acesso em 06 de nov. 2019.

FINARDI, K.R.; AMORIM, G.; KAWACHI-FURLAN, C. Internationalization and Language Assessment in Brazil: Exploring the Interface between Language Proficiency and Rankings at UFES. **Studies in English Language Teaching**, v. 6, p. 139-154, 2018.

FINARDI, K.; GUIMARÃES, F.; MENDES, A.R. Reflecting on Brazilian Higher Education (Critical) Internationalization. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP. v.6. p. 1-23. 2019.

FINLAY, L., & GOUGH, B. **Reflexivity**: A practical guide for researchers in health and social science. Oxford, England: Blackwell. 2003.

FINLAY, L. "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. **Qualitative Health Research**, v.12, 2002. p. 531–545. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>. Acesso em: dez. 2018.

FORBER-PRATT, A. J. "You're going to do what?" Challenges of autoethnography in the academy. **Qualitative Inquiry**, n.21. 2015. p. 821-835.

FORTES, L. **"Ser ou Não Ser"**: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2017. 222p.

FORTES, L. Resignificando o ensino (descontextualizado) de língua inglesa na escola pública: letramentos, engajamento e subjetificação. **Revista PERcursos Linguísticos**. v.8. n.20. UFES: Vitória. 2018.

FOUCAULT, M. **The archaeology of knowledge**. New York: Pantheon Books.1972.

FOUCAULT, M. The subject and power. **Critical Inquiry**, n.8, v.4, p. 777-195. 1982.

FOUCAULT, M. Technologies of the self. *In*: MARTIN, L.H.; GUTTMAN, H.; HUTTON, P.H. (eds.), **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**, p.16-49. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. **The Subject and Power**. New York: The New Press. 2000.

FOUCAULT, M. [1979] **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2013.

FRANK, A. W. Truth telling, companionship, and witness: An agenda for narrative ethics. **Hastings Center Report**, n.46, v.3, p.17-21. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.

FREIRE, P. Impossível existir sem sonhos. *In*: FREIRE, A.MA. (Org.) **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP. 2001b.

FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002. p. 79-94.

FURMAN, A. V. Metodolohuvannya yak zasib rozuminnya smyslu [Methodologization as a means of sense understanding]. *Psykhohohiya i suspil'stvo*. – 2010.– # 4. – P. 47–57. *In*: BUTENKO, L.L. **Social Cultural Factors of Methodologisation of the Modern University Education**. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. n.3, v.72. p. 50-58. 2016. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2017/690-1485867480.pdf>. Acesso em: set. 2018.

FURTADO, R. **Diálogos do Cotidiano e Memes**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES). 2019.

FURTADO, R.; FADINI, K.; EFFGEN, Z. O Discurso Publicitário: “meu nome é cortesia! Meu sobrenome? Persuasão!”. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 59, outubro. p. 185-200, 2019a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil>. Acesso em nov.2019.

FURTADO, R.; FADINI, K.; EFFGEN, Z. As imagens na sociedade do espetáculo e a sala de aula: os memes como proposta de letramento visual. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. UFES: Vitória. 2019b.

GADAMER, H.G. **Truth and Method**. London/New York: Continuum. 1 ed. 1975. Disponível em: <https://mvlindsey.files.wordpress.com/2015/08/truth-and-method-gadamer-2004.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

GANNON, S. Sketching subjectivities. *In*: JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C. (Eds.), **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2013. p. 228-243.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books. 1973.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: UEL, 2001. p. 191-201.

GOODMAN, N. **Ways of World making**. Indianapolis: Hackett, 1978.

GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, n.21, v.1, 2010. p. 19-32.

GUBER, R. **El Salvaje Metropolitano**: Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo. Buenos Aires: Paidós, 2005.

GUIMARÃES, F; FINARDI, K. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro** v. 71, nº 3, p.15-37, Florianópolis, set/dez 2018.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Ezequiel T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 103-132.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia del espíritu**. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1991.

HERNANDEZ, K. A. C., & NGUNJIRI, F. W. Relationships and communities in autoethnography. *In*: JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C. (Eds.), **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. p. 262-280. 2013.

HOLMAN JONES, S. Autoethnography: Making the personal political. *In*: N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.), **The SAGE handbook of qualitative research**. 3 ed. p. 763-791. Thousand Oaks, CA: SAGE. 2005.

HOLMAN JONES, S. Living bodies of thought: The “critical” in critical autoethnography. **Qualitative Inquiry**, n.22, p. 228-237. 2016.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**: Education as the practice of freedom. New York: Routledge.1994.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

IRALA, V.B. **A reinstitucionalização como prática**: entre o jogo de rir com e rir do professor. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Pelotas. 2009.

JACQUES, M. da G. Identidade. *In*: JACQUES, M. da G. *et al.* **Psicologia social contemporânea**. 5 ed. p. 159 – 167. Petrópolis: Vozes, 2001.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university**: the politics of academic English language policy. Nova Iorque: Routledge, 2014.

JONES, S. H. Making the personal political. **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**, n.3, p.205. 2008.

JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C; OLIVEIRA, M.; JARAMILLO, N.J. **Handbook of Autoethnography** (Coleção Queer). Left Coast Press, Walnut Creek: 736p. 2013.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês: hibridismo, identidade e agência. **Revista Let. & Let.** Uberlândia-MG, v.26, n.2, p. 427-442, 2010.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JUCÁ, L. **Das Histórias Que Nos Habitam**: por uma formação de professores de inglês para o Brasil. Tese de Doutorado em Letras. USP. São Paulo. 2017.

KIESINGER, C. E. My father's shoes: The therapeutic value of narrative reframing. *In*: Bochner, A.P.; Ellis, C. (Eds.), **Ethnographically speaking**: Autoethnography, literature, and aesthetics. Walnut Creek, CA: AltaMira. p. 95-114. 2002.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New Learning**: elements of a science of education. 2 ed. NY: CUP. 2008.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**. The Boston College Center for International Higher Education. n. 33. 2003.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros a nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco. 1994.

LABOV, W.; Waletzky, J. Narrative analysis. *In*: HELM, J. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: U. of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LACAN, J. [1966] **Escritos**. Tradução de V. Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAPAN, S. D.; QUARTAROLI, M.T.; RIERNER, F. J. **Qualitative Research**: An Introduction to Methods and Designs. 1 ed. Jossey-Bass. 2012.

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

LEONARDI, E. **Foucault in the Susa Valley**: the no TAV movement and struggles for subjectification, capitalism nature socialism. n.24, v.2, p. 27-40. 2013.

LÉVI-STRAUSS, C. Introdução: História e Etnologia. *In*: **Antropologia Estrutural**. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 13-41.

LI, Yi. **A narrative inquiry of the intercultural and academic transitional experiences of four female Chinese students**. Unpublished master's thesis, University of Alberta. 2001.

LI, Yi. **Where is home**: The lived experiences of three Chinese international students in Canada. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta. 2006.

LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MACHADO, A.; AMÂNCIO, E. Memory, Postmemory and Critical Language Teacher Education. **Analecta Política**, n.8 v.15, p. 239-258. 2018.

MCLEOD, J. & YATES, L. **Making Modern Lives**: subjectivity, schooling and social change. NY: SUNY. 2006.

MASO, I. Phenomenology and ethnography. *In*: ATKINSON, P; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J; LOFLAND, L. (Eds.), **Handbook of ethnography**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2001. p. 136-144

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

MATURANA, H. R. Biologia do conhecer e epistemologia. *In:* MAGRO, C.; PAREDES, V. (Orgs.). **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 19-124.

MATUSOV, E. Authorial teaching and learning. *In:* WHITE, E. J.; PETERS, M. (Org.). **Bakhtinian Pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice for education across the globe.** New York: Peter Lang, 2011. p. 21-46.

MEDRADO, B. P. Fotografias de sala de aula: relatos de experiências sob uma perspectiva reflexiva. *In:* GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança.** Londrina: UEL, 2001. p. 95-102.

MENDES, A. R.; FINARDI, K. Linguistic Education Under Revision: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. **Education and Linguistics Research.** Vol. 4, No. 1. 2018.

MENEZES SOUZA, L. M. T. Hibridismo e Tradução cultural em Bhabha. *In:* JUNIOR, B. A. (Org.). **Margens da Cultura: Mestiçagem, Hibridismo e outras Misturas.** São Paulo. Boitempo Editorial, 2004.

MENEZES SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In:* JORDÃO *et al.* (Org.). **Formação “desformatada”:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011a. p. 279-303.

MENEZES SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In:* MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial. 2011b.

MERCER, K. Welcome to the jungle. *In:* J. Rutherford (Org.), **Identity.** Londres: Lawrence and Wishart. 1990.

MICCOLI, L. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. *In:* MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA P. M.; BENN-IBLER, V. (Org.). **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias.** Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2001. p. 123-140.

MICCOLI, L. Collective and Individual Classroom Experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian university. **Revista Virtual da Linguagem – ReVel.** Ano 2, n. 2. 2004. Disponível em: [www.revelhp.cjb.net](http://www.revelhp.cjb.net). Acesso em: 18 nov. 2018.

MICCOLI, L. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006. p. 207-248.

MIGNOLO, W. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, decolonial options.** Duke University Press, 2007. Disponível em: <http://derechosglobales.org/wp-content/uploads/2016/02/Walter-Mignolo-The-Darker-Side-Of-Western-Modernity.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C.E. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis.** Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa do jogador Ronaldo como um fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista da ANPOLL**, v. 27, p. 129-160, 2009.

MONTE MÓR, W. Visíveis Cenas Invisíveis: O desenvolvimento do olhar, São Paulo, **Claritas**, nº 6, 2000, p. 65-79.

MONTE MÓR, W. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. *Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre - RS, v. 1, n.2, p. 145-161, 2002.

MONTE MÓR, W. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. *In: Interfaces Brasil/Canadá*. Rio Grande, 2008.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In: SILVA, K. A. (org.) A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II.* Campinas: Ed Pontes. 2012.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas.* Campinas, SP: Pontes Editores. 2013.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil.* São Paulo: Pá de Palavras, 2018. p. 265-278.

MORA, J. F. **Diccionario de Filosofia.** Madri: Alianza Editorial, 1986.

MORGAN, B. Becoming a Critical Language Teacher: a reflexive journey. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 21-32, out. 2014.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **L'âge des foules.** Paris: Fayard.1981.

NIETZSCHE, F.W. [1966] **Os Pensadores: obras incompletas.** 3 ed. Tradução de R. R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NORTON, B. The Practice of Theory in the Language Classroom. *In: Issues in Applied Linguistics*. n.18, v.2. University of Califórnia. 2010.

NORTON, B. Identity. *In: J. Simpson (Ed.). Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge. 2011. p. 318-330.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation**. 2 Ed. Bristol: Multilingual Matters. 2013.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Revista Linguagem e Ensino**. Vol. 7, no. 1. Pelotas: Educat, p. 15-51, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/C\\_Elaine2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf). Acesso em 26 de out. 2019.

NUÑEZ, R. E. Eating soup with chopsticks: dogmas, difficulties and alternatives in the study of conscious experience. **Journal of Consciousness Studies**, v. 4, n. 2, p. 143-166. 1997.

OLIVEIRA, S. L de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira. 1997.

OLIVEIRA, R.P. D. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, vol.28, n.100, p. 661-690. 2007.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 156 f. Tese (Doutorado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

ONO, F. T. P. Um olhar sob si: outras possibilidades de pesquisas na área de formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas. *In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs.) Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. SP: Pimenta Cultural. p. 113-129. 2019.

PAIVA, V.L.M.O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol. 8, núm. 2, julho-dezembro. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2008.

PARDO, F. da S. **Ensino de línguas, letramentos, e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2018. 218p.

PATEL, F.; LYNCH, H. Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 223-230, 2013.

PATHAK, A. A. Opening my voice, claiming my space: Theorizing the possibilities of postcolonial approaches to autoethnography. **Journal of Research Practice**, n.6, v.1, Article M10. 2010.

ADLER, Patricia. A.; ADLER, Peter. The Past and the Future of Ethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, n.16, v.1, p.4–24. 1987.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Thirteen ways of looking at a blackboard (Ch. 7). *In: Language and Mobility: Unexpected places*. Bristol, UK: Multilingual Matters. 2012.

PESSOA, R.R. BORELLI, J.D.V.P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 9- 30.

PESSOA, R.; SILVESTRE, V.P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1 ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução de T.T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

PICCIN, G.F.O.; FINARDI, K.R. A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.58, p. 313-340, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653317>. Acesso em: abr. 2019.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J. G. Locating narrative inquiry historically. *In: CLANDININ, D. J. Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007.

PIOVESAN, A.; BORGES, F. T. A construção da identidade docente na educação a distância a partir do uso de tecnologias para a criação de vídeos. **Interfaces científicas - Educação**, v. 1, p. 21-32, 2012.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

PORCINO, M.C.; FINARDI, K. R. Globalization and internationalization in ELT: methodology, technology and language policy at a crossword in Brazil. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION, 2014, Sevilla. ICERI2014 Proceedings*. Madrid: IATED, 2014. v. 1. p. 1-11.

PORTO, C. **Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação de aprendizagem: um estudo de caso**. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos

Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

POULOS, C. N. Writing my way through: Memory, autoethnography, identity, hope. *In*: JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C. (Eds.), **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2013. p. 465-477.

QUIJANO, A. Coloniality and Modernity/Rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2, p. 168-178, 2007.

RAJAGOPALAN, K. The English language, globalization and Latin America: possible lessons from the "Outer Circle". *In*: SAXENA, M.; OMONIYI, T. **Contending with globalization in world englishes**. Clevedon: Multilingual Matters, 2010.

RAMOS, N. **Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas**. *The overarching issues of the European space*. Porto: Editora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013. p. 343-360.

RANCIÈRE, J. **La Méésentente**— politique et philosophie. Paris: Galilée, 1995.

REED-DANAHAY, D.E. Introduction. *In*: Reed-Danahay, D.E. (Ed.), **Auto/ethnography. Rewriting the self and the social**. Oxford, UK: Berg. 1997. p.1-20.

REZENDE, T.C. "**Somos a resistência**": emoções de professoras/es (de inglês) de escolas pública. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL/UFES. 2020.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. NY: CUP. 1996.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. *In*: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Eds.), **Handbook of qualitative research**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 2000. p.923–948.

RICOEUR, P. **Time and Narrative**. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Perspectives on Globalization in Globalizing Education Policy**. London and NY: Routledge. 2010.

ROBIN, R. **Le Golem de l'écriture: de láutofiction au Cybersoi**. Montreal: XYZ. 1997.

ROMERO, T.R.S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol. 8, núm. 2, julho-dezembro. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 93p. 2009.

SARTRE, J-P. **Critique de la Raison Dialectique** (précédé de question de méthode). Paris: Gallimard, 1960.

SARTRE, J.P. **The Words**. New York: Braziller, 1964.

SCHOPENHAUER, A. [1819] **O mundo como vontade e representação**. Tradução de J. Barboza. São Paulo: Unesp, 2005.

TEIXEIRA, L.F. **A história dos três macacos sábios**. Blog: Tem preguiça não. 2012. Disponível em: <http://www.tempreguicanao.com.br/2011/06/historia-dos-tres-macacos-sabios.html>. Acesso em 15 maio 2019.

TEIXEIRA, M. **Análise do discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem de sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2000.

TELLES, J. A. **Reflexão e identidade profissional do professor de LE**: que histórias contam os futuros professores? Revista da ALAB, v. 4, n. 2, p. 5784, 2004.

TODD, S. **Toward an imperfect education**: facing humanity, rethinking cosmopolitanism. Colorado, USA: Paradigm. 2009.

TOLICH, M. A critique of current practice: ten foundational guidelines for autoethnographers. **Qualitative Health Research**, 20. 2010. p. 1599-1610.

TOLOLYAN, Khachig. Cultural narrative and the motivation of the terrorist. **The Journal of Strategic Studies**, 10(4), 1987.p. 217-233.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

TUCK, E.; YOUNG, K.W. Decolonization is not a metaphor. p.1-40. *In*: **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**. vol1.n1.2012.

TULLIS, J. A. Self and others. Ethics in autoethnographic research. *In*: JONES, S.H; ADAMS, T.E; ELLIS, C. (Eds.), **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2013. p. 244-261.

VISSE, M., & NIEMEIJER, A. Autoethnography as a praxis of care: The promises and pitfalls of autoethnography as a commitment to care. **Qualitative Research Journal**, n.16, p.301-312. 2016.

VOLOCHÍNOV, V. [CÍRCULO DE BAKHTIN]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34. 2017.

WALLACE, M. J. **Training Foreign Language Teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge, 1991.

WACQUANT, L. **Territorial stigmatization in the age of advanced marginality.** (Trad. port.: “A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada”). *Sociologia: problemas e práticas*. Lisboa, 16: 27-39, 2007.

WATT, J. **Practising Life Writing:** Teaching through vulnerability, discomfort, mindfulness, and compassion. Doctoral thesis in Philosophy. Faculty of Education. University of Manitoba. 2016.

WOLCOTT, H. Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools. **Human Organization:** Summer 1975, Vol. 34, No. 2, 1975. pp. 111-127.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, T.T. (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 7- 72.

WINKLER, I. Doing Autoethnography: facing challenges, taking choices, accepting responsibilities. **Qualitative Inquiry**, n.24, v.4, p.236–247. 2018.

WYATT, J. Psychic distance, consent, and other ethical issues. **Qualitative Inquiry**, 12. 2006. p. 813-818.

YONEZAWA, A. The internationalization of the university as a response to globalization: an east Asian perspective. *In:* SHIN, J.C.; TEICHLER, Ulrich. (Orgs.). **The future of the post-massified university as the crossroads.** Nova Iorque: Springer. p. 59-71. 2014.

ZANER, R. M. **Conversations on the edge:** narratives of ethics and illness. Washington, DC: Georgetown University Press. 2004.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction.** Mahwah: Lawrence Earlbaum. 1996

## APÊNDICE A

### NOTAS DE CAMPO (DIÁRIO DA AUTORA) E ÁUDIOS PESSOAIS

**Obs.:** Embora eu tenha feito mais notas de campo, estão listadas abaixo somente as anotações que serviram de base para algumas reflexões que desenvolvi na tese, ou outras que podem ser utilizadas para reafirmar algumas colocações feitas por mim (e sobre mim) no decorrer do texto.

#### **11.07.2017: ► Áudio pós-orientação**

Oi, eu sou Karina Fadini. Esse é o áudio 1 da análise de dados da minha tese. Hoje na verdade tive orientação, deu um certo “piriri” até antes disso porque eu estou bastante nervosa, porque eu estou meio atrasada com as produções no doutorado, mas hoje nós pensamos em numa nova definição para a metodologia da tese que envolve uma autoetnografia. Nesse caso, meu orientador me disse: “Vamos falar sobre o seu foco, no caso você vai falar sobre você”. Eu fiquei bem, eu achei muito massa, achei muito diferente inclusive, eu adoro uma coisa diferente. Mas eu fiquei ao mesmo tempo insegura porque eu falei: “Onde vai dar isso?”, “Como eu vou falar de mim?”. E um dos primeiros pensamentos que eu tive foi de que eu precisaria ir ao psicólogo, porque eu já estou meio perdida devido a outras questões pessoais e o doutorado vai contribuir, vai me incentivar a ir ao psicólogo...(risos), para eu saber mais de mim. Então, já que eu tenho que saber mais de mim como pessoa, como humano, acho que é a hora de saber mais sobre mim e me analisar como professora e como pesquisadora também. Então eu estou empolgada, acho que vai ser massa, acho que vai ser muito edificante pra mim como um todo, sabe? Então vamo que vamo!

#### **10/08/17 - Planejamento com Pedagogas do IF:**

Nesse dia, indaguei-me sobre até onde pedagogos poderiam/deveriam interferir nas escolhas dos profs. com relação ao que dão em suas aulas. Pediram-me para que eu e a outra professora fizéssemos exatamente o mesmo plano de aula. A ideia era deixar o plano preparado para que professores que futuramente entrassem em nossos lugares pudessem ter um caminho a seguir. Senti confiança, mas quem sou eu para determinar “o caminho a seguir”?

#### **19/09/17 – Aula do doutorado**

- Atividade 1: fazer para si uma pergunta de Jordão (2015) e respondê-la. A atividade de cara me remeteu a “ver-se vendo, ler-se lendo” que aprendi no mestrado. Logo pensei que ela queria que eu refletisse sobre minha prática, óbvio. Já escolhi a questão pensando: o que é que eu preciso mudar? Por fim escolhi a questão: “como contribuir para a formação de profs de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento existente em arcabouço teórico favorecido pelo formador?” *Minha resposta: acredito que recorrer a tendências do momento no mundo das pesquisas é inevitável e tem grande valor. O que é feito com esses modelos provenientes dessas tendências é que precisa ser (re)pensado (quantas vezes for preciso). Acontece que nosso modo de pensar e agir tem mudado com muito mais rapidez, e é necessário, cada vez mais, formar professores capazes de construir sentidos e, portanto, entender o mundo, por conta própria, analisando seu próprio contexto, para que o “ler-se lendo” possa ocorrer.*

#### **- Discussões:**

1. Legitimidade do conhecimento - aparentemente, só é considerado "portador do conhecimento" quem o estuda por algum tempo (acadêmicos) OU quem o vive na prática (profs. de escola pública, por exemplo), sendo que muitas vezes uma dessas classes acaba por desconsiderar a outra (acadêmicos costumam achar que sabem mais, professores que estão há anos na prática acham que sabem mais da prática pela experiência de vida). *Lembrei de como o fato de eu ter cara de nova (e de dentista) faz com que as pessoas tenham dificuldade de acreditar que eu sou professora e doutoranda, aumentando meu trabalho para adquirir a confiança por parte dos alunos. Lembro-me também das vezes em que o fato de eu ter mencionado estar na pós-graduação, ou por trabalhar no IF me deu a vantagem de me darem crédito de cara.*

- Modelos de formação: uma frase me chamou atenção "de onde vem a formação para formar professores?"

### **26/09/17 - Aula do doutorado**

Falamos sobre as diferenças entre treinamento x formação, e tb sobre currículo pessoal (e certificados de cursos duvidosos).

### **24/10/17- Aula do doutorado**

O que entendi do pensamento pós- abissal: é quando a gente aprende a ter mais solidariedade e respeito com relação ao outro, ao que o outro pensa. Máquinas e equipamentos (como o celular, por exemplo) tem nos desumanizado e nos individualizado??? Têm nos deixado com menos atitudes humanas? Isso nos distancia do OUTRO?! Infelizmente, estou achando que a resposta é sim.

### **17/11/17 – Questionamento pessoal**

Pensamento/pergunta do dia: O que já deixei de fazer (como prof) por ser mulher, loira e alta, etc...??? Vou pensar mais a respeito, mas de cara já me veio na mente sobre a preocupação que tenho com as roupas que visto, para que sejam sempre comportadas (um aluno pode me ver...), e também em festas, tento evitar as que tem alunos, pois não me sinto à vontade, e tenho a sensação que causo o mesmo sentimento neles.

**Resposta escrita posteriormente:** *É evidente minha dificuldade de me desprender de meu papel de professora mesmo fora da escola, principalmente pelo fato de morar em cidade pequena e me deparar com alunos(as) o tempo todo, e em quase todos lugares que vou. Por esse motivo, não costumo usar roupas curtas e decotadas; quando estou na praia, torço para que nenhum(a) aluno(a) me veja de biquíni e, caso encontre algum(a), rezo para que eu o(a) veja primeiro e possa evitar de dar-lhe a chance de tirar alguma foto minha nos trajes de banho (e mostrar para os demais colegas); muitas vezes, quando fui a festas, meus alunos me perguntaram o que eu estava bebendo e, como se não fosse o suficiente, também passei várias vezes pelo constrangimento de ter que responder à pergunta "o que você está fazendo aqui, professora?", como se professores não pudessem pertencer ao grupo de pessoas que se divertem em festas.*

### **29/11/17 - Questionamento pessoal**

Pensamento/pergunta do dia: Como aproximar a universidade acadêmica e os professores em prática? Eis uma questão que é demonstrada muito pela relação "nós x eles" nas pesquisas. Fico

feliz, porém, de poder dizer que faço parte de ambos grupos, ao mesmo tempo, em minha pesquisa.

### **09/12/17 - Aula do doutorado**

O que percebi na minha apresentação de trabalho “Sem querer me achar, to me achando”, realmente uma curiosidades sobre fotos antigas minhas com ex-alunos: - em todas elas tem pelo menos 1 aluno q virou professor... sendo q um deles foi meu professor posteriormente, minha sogra foi minha aluna e uma ex do meu marido tb, tive vários alunos que achei estar vendo de novo, mas eram seus irmãos mais novos.

### **13/02/18: planejando minhas aulas**

Aulas iniciando com o pensamento: como tornar minhas aulas mais (auto)críticas? Como ser e ensinar a meus alunos a serem críticos? Onde posso inserir criticidade em meu currículo de sala de aula?

### **15/02/18 – sobre uma prática docente**

Hoje senti grande satisfação, ao ensinar sobre os pronomes pessoas da língua inglesa aos primeiros e segundos anos que estavam tendo a disciplina pela primeira vez, os quais me levaram a uma longa discussão sobre o uso de *he* ou *she*. Discutimos como o uso dos termos está diretamente ligado à questão de gênero, e não só ao que a pessoa “é” (refiro-me a como ela nasceu, em termos de estrutura física-biológica) mas que também pode estar ligado à como a pessoa “se sente” e até à sua orientação sexual. Tive uma aula sobre isso, dada pelos meus próprios alunos, sobre os significados e diferenças entre homossexual, transsexual, bissexual, pansexual... e o mais interessante é que eu percebi que criamos uma certa intimidade a partir dali, que os alunos sentiram uma abertura de minha parte, para discutirmos sobre questões outras que não fossem somente de cunho linguístico. Senti ali a criticidade me favorecendo até na minha relação com os alunos.

### **21/02/18 - devaneando**

Os personagens do ensino:

- professor e seu ego
- professor ver se vendo
- orientações vindas "de cima" e não dialogadas com os professores
- alunos entediados com a escola e sua velha didática
- os pedagogos cobrando do professor sem nem saber o conteúdo do inglês
- desvalorização do inglês: inglês pra quê???

### **14/03/18 – Sobre minha prática docente**

Um(a) aluno(a) de primeiro ano do médio, no meio de minha explicação sobre *clothes*, quis conferir comigo se a diferença entre *shirt* e *blouse* é que uma é de mulher e outra de homem. Expliquei que não necessariamente, exemplificando através do fato de que eu mesma tenho *shirt*. Ele(a) afirmou que usa esse recurso em português: blusa é de mulher, camisa/camiseta é de homem. Daí, argumentei se a camiseta q eu estava usando (uma *t-shirt*) seria blusa em mim, e camiseta se eu a emprestasse para um homem. Ele(a) disse que sim. Reexpliquei a questão discutindo a dicotomia significado x significante de Saussure e a importância de andarem juntos, e ele(a) reafirmou que ainda preferiria pensar daquela forma, mesmo depois de eu tentar

demonstrar que aquilo era sexismo. Senti naquele momento a inquietação dos demais alunos, que haviam entendido meu ponto de vista. Com isso, concluí explicando para todos: cada um tem uma forma de ver as coisas, e ele(a) pode decidir como chamar as roupas dela...mas que na prova, por exemplo, ela deveria escrever o nome que as roupas de fato recebem em inglês, senão eu não teria como avaliar o q ele(a) aprendeu sobre o q ensinei. Depois disso, fiquei pensando nos métodos avaliativos: devo obrigá-los a nomeá-los como "todo mundo"? E se na casa dele(a) todos nomeiam as roupas daquele jeito? Até aonde o "ensino" pode ir? Só até onde o aprendizado quiser?

### **15/03/18 – devaneando**

É tendência pós-moderna tornar o mundo mais humano, em sua completude? Tomara!!!

### **22/03/18 – pensando na autoetnografia**

Quem pode escrever uma autoetnografia? Eu posso? Tenho idade e experiências suficientes para isso?; Alguém vai querer ler e saber sobre minha vida/pesquisa?; vão achá-la relevante?; Por onde começo?; O que posso/devo (ou não) falar sobre mim?; ela vai ser bem recebida pela academia?; Ai, senhor... quem vai querer estar numa banca dessas?; Será que passo na qualificação?; O que farei se não passar?; E se eu passar na qualificação, mas for reprovada na defesa final da tese, o que farei depois? Onde fui me meter hein...

### **05/04/18 – sobre meus alunos**

Percebi que meus alunos desse ano são bem críticos! Dei um exercício fotocopiado de última hora e não percebi que falava de preços em dólares, em q eles deveriam responder se achavam o valor barato ou caro. Eles me perguntaram: “prof, devo converter os valores ou fingir q eu ganho em dólar?” Achei o máximo! Discutimos a respeito em seguida sobre qual das duas opções seria melhor. Dei a mesma atividade em duas turmas, e ambas perguntaram a respeito, mas uma escolheu uma opção diferente da outra. Discutimos também sobre como “barato” e “caro” são situações bem relativas, dependendo de quem as vê e que, portanto, o exercício acabaria não tendo respostas “certas” ou “erradas”, mas isso não necessariamente o desvalorizaria, já que outras questões puderam ser trabalhadas por meio dele, como com relação ao vocabulário visto, a expressão oral e escrita em inglês realizadas no processo e até mesmo essa discussão feita.

### **05/04/18 - Aula do doutorado**

- Pensei em mais uma justificativa para minha pesquisa: parece egoísta da minha parte escrever algo sobre mim, para mim, e não algo que tenha uma universalidade, que possa inspirar outras pessoas. Daí me dei conta de que não importa o qual universal uma teoria possa ser, ela nunca chegará no universo todo, pois só quem vai saber sobre ela é quem se sentir atraído para tal leitura. Daí, me questionei: quão atraente se faz uma pesquisa acadêmica? Que estratégias poderiam torná-la mais atraente e acessível???

- Pensei também sobre formação de professores: não importa o quanto de teoria vc conheça, se você quiser simplesmente não aplicar nenhuma delas, você não vai aplicá-las. Vejo isso muito com relação a professores e as diretrizes curriculares. Nem todos (ou quase ninguém? Ou quase todos? Como sabe-lo?) as seguem. E por que razão seria? A galera as desconhece? Não têm acesso a elas? Ou simplesmente não sentem motivação ou vontade de conhecê-las?

- Como a aula inicial teve o objetivo de falarmos de nossas pesquisas, refleti bastante sobre a importância da minha. E cheguei a uma conclusão: eu a farei por mim, para minha formação,

para abrir meus olhos e consciência do que acontece ao meu redor, para me tornar mais empática com relação ao olhar do outro. E, se por acaso minha tese e, conseqüentemente, meu olhar sobre as coisas, motivar também a empatia em alguém, seja como ser humano, como professor, como educador, como aluno, como cidadão, qualquer, então eu cumpri meu papel: de humana, de pesquisadora, e de professora.

### **16/04/18 – pensando em minha metodologia de pesquisa**

Sobre a metodologia: quanto à questão da VERACIDADE dos dados que coloco na pesquisa (minha opinião sobre o q vou colocando na tese), vale ressaltar que esse questionamento poderia ser respondido apenas pelo fato de eu ser pesquisadora, adulta, íntegra, mas o fato de eu morar no Brasil, o país da malandragem, torna-nos culturalmente desconfiados. Perguntar ao pessoal do Canadá se teriam essa dúvida lá também, num contexto não-acadêmico, digo, já que a veracidade faz parte dos princípios éticos de pesquisa. Fora isso, a gente se sente sempre mais seguro/a quando temos comprovação do que falamos, até mesmo no dia-a-dia.

*Inserção feita em 04/12: os canadenses são beeeem menos desconfiados que os brasileiros, tanto que o correio confia, por exemplo, em deixar um pacote de entrega na porta do apartamento, do lado de fora, mesmo que vários outros moradores (ou não moradores) transitem no prédio. Nas pesquisas, porém, também exigem sim prova de veracidade do que foi escrito.*

### **19/04/18 - Aula do doutorado**

Sobre o peso/valor das palavras, da escolha delas, e dos preconceitos que carregamos junto delas: denegrir, língua variante (ela é menos que outra língua?), pensamento binário (se vc prevê um “certo”, significa que existe seu oposto, o “errado”). É importante problematizar nossos próprios usos da língua, aproveitar a oportunidade, quando surgem, de fazê-lo... lembrar de quando fiz isso em aula... EX.: “*corredor*” da escola – *mas não pode correr nele?!*

### **26/04/18 - Aula do doutorado**

O que a frase “PROFESSORA, VAMOS VOLTAR PRA AULA?” pode significar quando estamos debatendo alguma questão de humanidade, política, orientação sexual, e alguns alunos pensam que isso seja fora do foco.... E quando fazemos jogos na aula? Isso “não é aula”, “é brincadeira”? Fiquei me perguntando... o que faz da aula uma aula mesmo? Aula só é considerada aula se for chata? ...foi daí que me senti desafiada a fazer aulas que “não pareçam aulas”.

O problema com os estereótipos não que eles sejam “não verdades”, mas que eles possam ser verdades “incompletas”. VÍDEO Interessante a respeito: O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA.

### **17/05/18 - Aula do doutorado**

“*Learning as implication*” – aprender *a partir* do outro, e não *sobre* o outro (Todd, 2003). Essa me deixou viajando, pensando em como isso é relativo. Por exemplo, um bebê aprende a partir do outro, pelo seu comportamento e atitudes, o que é certo ou errado: a responsabilidade recai sobre o outro; já numa situação de diversidade cultural, por outro lado, a responsabilidade sobre o que se aprende por meio das diferenças entre um e o outro depende dos dois, é uma via de mão dupla em que é necessário ser feita uma aproximação recíproca. É o “ler se lendo, e lendo o outro” do Lynn.

Sobre a leitura: “A valorização da diferença não pode ser explicitamente ensinada; ela emerge de uma relação de proximidade ou intersubjetividade”. (TODD, 2009) > Olha nós de novo pensando num mundo mais humano e interpessoal.

LER MAIS: “Pedagogia da implicação”: como estou implicado no outro?

### **24/05/18 - Aula do doutorado**

BEYOND PATERNALISM – LISA TAYLOR – curso de formação de professores em uma universidade do Canadá – Disciplina: Educação para justiça social e global: antirracismo, estudos feministas, pós-coloniais, teorias *queer* e estudos culturais.

Fato interessante sobre as aulas em educação crítica é que elas sempre concluem chegando no ponto de que precisamos nos colocar no lugar do outro. Foi daí que me lembrei de uma frase que aprendi anos atrás: *assim como com os sapatos, quando vc quiser entender uma visão alheia, é preciso retirar o seu antes de colocar o do outro.*

### **07/06/18 - Aula do doutorado**

Sobre as minorias: ao invés de “dar visibilidade”, seria melhor “dar ouvidos”, para que então possamos saber, do ponto de vista deles (observei que não me incluí), onde e como agirmos, mudarmos, incluímos, etc. OBS.: acabei escrevendo “*nós x eles*”, como se fôssemos seres de ordem diferente, o que não fiz por preconceito, mas pq isso foi incutido em minha língua/cultura. Tenho observado vários resquícios de preconceitos em minhas falas ultimamente, às vezes consigo reverter a tempo, mas às vezes só percebo quando já falei. Daí tenho que reverter a situação, como numa vez em que minha aluna me chamou atenção para uma atitude sexista minha quando eu disse a um dos alunos “deixe fulana ir primeiro! Só de ter nascido mulher e ter a obrigação de ter filhos já dá a ela o direito de todos privilégios possíveis!” Senti-me muito mal quando ao perceber o que tinha acabado de dizer. Em outros tempos, talvez nem teria percebido a gafe que cometi. Tive que me redimir na hora, daí aproveitei para discutir com eles sobre essas questões de criação, e de diferenças entre minha geração e a deles, e como isso influencia nas escolhas que fazemos no processo enunciativo.

Bilinguagem/bilinguajamento – uma visão da língua como é utilizada em sua prática enunciativa... sem as diferenças de poder através dela.

### **14/06/18 - Aula do doutorado (sobre Mignolo)**

Mundo TRANS – NACIONAL

- IMPERAL
- LINGUÍSTICO
- DISCIPLINAR

Pensei que, devido ao fato de o mundo estar se acostumando com a ideia de TRANS (no sentido de atravessamento), talvez por isso, também, a autoetnografia pode se deparar com maior abertura da comunidade acadêmica, já que perpassa não somente o que já é conhecido como cientificidade. No sentido de atravessamento, posso tomar diferentes identidades dependendo de meu posicionamento (hierárquico/situacional - se sou empregada, chefe, filha, professora ou aluna)

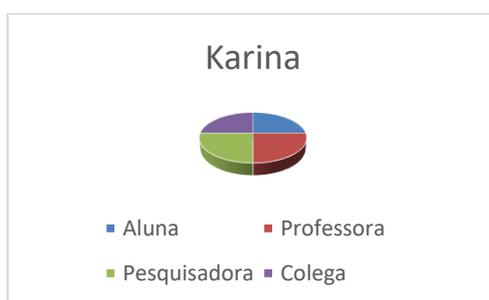
“Penso, logo escrevo!” (Fadini, 2018) Observando que a legitimidade do saber científico, com seu status de respeito na acadêmico, aparece principalmente a partir da escrita, fica aqui minha “história” e boa parte de meu saber por meio da escrita dessa tese.

Com relação ao inglês – Karinês (segue meus “trejeitos de fala”)

### **21/06/18 - Aula do doutorado**

Falamos de “o outro” e nossas relações sociais, das vezes que o “desumanizamos”, por falta de empatia, ou por simplesmente deixar de pensar nele como um ser humano (ex: como vemos o índio... ainda temos uma visão estereotipada)... penso que é necessário SEMPRE ser humano, antes de ser professor ou pesquisador... por isso (e por muitas outras questões) não concordo tanto com o sistema de avaliação acadêmica, que prevê uma pontuação específica que não necessariamente vai ao encontro do tempo, espaço, e possibilidades de conhecer/ensinar/aprender com o discente. Acho que pensar num deslocamento do construto do sistema acadêmico (do que é algo já tido como “certo”) seria necessário nessa pós-modernidade.

Lançar o termo: ENCRUZILHADA – onde me encontro professora e pesquisadora ao mesmo tempo, uma fronteira embaçada na qual conhecimentos gerados em ambos lados se encontram.



### **29/06/18 - Conclusão sobre a disciplina dx Prof. M.S.:**

Novas tendências na Linguística, principalmente advindas da Linguística Aplicada Crítica, têm apontado para o aumento da preocupação com o “outro”. Pois bem, se língua e pensamento são realmente interligados, penso que o pensamento pode ser mudado pela conscientização e, principalmente, pelo cuidado ao se usar a língua e, assim, consequentemente, poderemos mudar muitas visões de mundo, de valores, crenças, etc. em âmbito social. Para tanto, porém, é preciso que os ideais dessas tendências nas pesquisas linguísticas possam ser passados para frente, seja entre acadêmicos, seja nas salas de aula (na formação de professores, ou pelos professores-pesquisadores), mas principalmente é preciso que isso chegue à grande massa popular, onde a diferença precisa não só ser feita, mas sentida.

Vejo agora que minha pesquisa autoetnográfica pode mudar (pra melhor, acredito) não somente o meu jeito de ser, no geral ou como professora e pesquisadora, o que faz de mim uma agente de transformação por meio da linguagem, mas o fato de eu escrever de forma acessível, por meio desse “método-não-método”, pode permitir que esse trabalho acadêmico chegue também aonde não chegam as palavras rebuscadas do “mundo da ciência”.

### **02/07/18 – Sobre uma situação com um aluno**

Meu aluno J\*, do superior em Administração, disse que não queria me ver mais na situação da sala de aula “eu lá”(na carteira) “e você aqui” (na frente da sala) e ainda fez uma analogia de que somos carcereiros e os alunos os prisioneiros. “Tenho que pelo menos colocá-los em semicírculo na próxima aula pra começar a mudar essa visão”, pensei. Ele me fez pensar bastante, mas pelo menos concluiu que gostaria de me ver fora da carceragem. Mais uma vez: *nós x eles*.

**20/09/18 – Devaneando durante uma palestra:**

- O letramento crítico não se preocupa somente com a produção do texto, mas tb com a interpretação do mesmo.
- pensei em concluir a tese com a importancia social ao fazermos problematizações nas aulas, como transformar a sociedade através da educação – Interessante: vídeo do ALOK.

**01/10/18 – “AUTORETRATO” (poetizando dentro do avião, rumo ao Canadá)**

Envelheci 10 anos em 6. Mais celulites do que rugas ganhei.  
 Encontrei uns 5kg que alguém perdeu por aí  
 Mas cresci em conhecimento mais que bebê em seus 2 primeiros anos  
 Me esqueci de fazer unhas, cortar cabelos e de arrumar a cama  
 Comi pouco, comi muito, comi mal, comi atrasada (estão explicados os 5kg)  
 Tive ansiedade, “de-pressão”, andando sempre depressinha  
 Pq na frente de tudo, havia a tese... atrás de mim, o orientador...  
 e no meio disso tudo, só Jesus na causa!

**10/10/18 – sobre minha prática docente avaliativa**

Some thoughts about English assesment: eu costumava avaliar muitos pontos gramaticais, mas com o tempo fui checando mais “o quão comunicável” era o texto que escreviam.

**16/10/18 – Academic Brazil x Academic Canada - not so different**

- Tenho percebido que as pesquisas com as quais tenho contato no Brasil não estão aquém das que tenho tido aqui no Canadá. Muito pelo contrário, lemos aqui alguns artigos bem parecidos com os que li nas disciplinas do doutorado. (Mignolo, por exemplo)

**29/10/18 – no grupo de discussões (Canadá)**

- Observei que o pessoal de Letras/Literatura discute bastante sobre a escrita em si, no caso, a escrita acadêmica: Falamos bastante nesse dia sobre uso de voz passiva x ativa para mostrar intenção e como a escolha de palavras é tão pessoal. Lembrete: colocar analogias e metáforas na tese... adoro usá-las no dia-a-dia.
- why do we have to conform with the “rules of academy”, “rules of English? (grammar)”; acceptance (or not), we want to fit in... that is why we follow the rules; it may depend on each one’s aims, depends on who writes and who reads.
- Word STANDARD – pessoas têm mania de padronizar as coisas... alguém escolhe o padrão, “quem e por quê?” – sempre há uma intenção!
- Part of changing the rules means changing part of the thinking = novas formas de ser. Focar nisso na tese!

**08/11/18 – Devaneando sobre as generalizações em reportagens**

Em uma discussão com meu marido, que comentava sobre uma postagem do globo.com sobre a educação, fiquei refletindo sobre como as pessoas generalizam para falar do que acontece na escola. Nossa, dá mta raiva quando falam os professores isso, os professores aquilo... como se todos fossem iguais e estivessem exercendo suas profissões no mesmo contexto. Lembrei-me tb dos ‘bodes expiatórios’ do Leffa!

### **10/11/18 – Devaneando sobre minha identidade linguística**

- Agora que estou no Canadá e preciso falar em inglês o tempo todo, pergunto-me: English makes us have a new identity?

### **22/11/18 – no grupo de discussões (Canadá)**

- metaphor for English language: idea = food + structure = plate

- Falamos sobre escrita (e comunicação) novamente: MAIN QUESTION FOR LANGUAGE: WHO WRITES/SPEAKS + WHAT AND WHERE IT IS WRITTEN + TO WHOM IT IS BEING WRITTEN = WHAT IS YOUR PURPOSE!

### **08/11/18 – Devaneando**

- Duas coisas bem diferentes que precisam andar juntas: *having voice x being heard* (é bom me lembrar sempre disso quando estiver tratando com alunos). A propósito, tenho me sentido muito bem recebida nas aulas e grupos de estudos aqui no Canadá. Não senti (pelo menos até agora) nenhum tom de superioridade por parte de professores e estudantes da UofM. E pq eu tinha a expectativa de passar por isso? Complexo de inferioridade do Sul?

### **08/01/19 – Big News at UofM**

- Consegui permissão para participar de umas aulas sobre Narrative Inquiry, com profa. Dra. Yi Li, no curso de graduação, e sobre Metodologias de Pesquisa Qualitativa, com a mesma prof, em uma turma de pós-graduação, ambas da Centro de Educação. Tenho certeza de que serão imprescindíveis para a escrita da tese!

### **15/01/19 – Narrative Work**

- Dra. Yi Li pediu para que narrássemos nossa história de aprendizado (ou de ensino – para quem já era professor, mas bem poucos deles eram) de alguma língua estrangeira que conhecemos, e pensássemos nela em forma de linha do tempo, primeiramente. Achei a ideia ótima, tanto que pensei em inserir uma na tese, mostrando meu aprendizado em inglês e tb minha formação como prof. O interessante sobre essa atividade é que havia pelo menos 10 estrangeiros nessa turma, e alguns deles poderiam falar sobre o inglês, como eu, enquanto os canadenses falariam de outras línguas... fiquei curiosa sobre quais seriam elas.

### **29/01/19 - Narrative Work – part II**

- Fiz um Narrative Draft intitulado: “**What roles can we make out of a language teacher?**” (Obs.: talvez o inclua meu texto e a atividade em anexo na tese)

- A partir dessas narrativas, debatemos bastante sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e a atividade posterior foi bem interessante, pois a prof pediu para criarmos uma teoria própria sobre o assunto, e que nos baseássemos em Brown and Lee's 8 principles for L2 Language Learning. Nunca me senti tão “autora” e teórica no meio de uma aula. Eu? “Criando” teoria? Achei muuuito legal isso, sentimento de “ser ouvida”. Eis o resultado:

*MY PERSONAL THEORY OF L2 LANGUAGE LEARNING:*

*Learning a second language means assuming your agency to invest time and efforts, to regulate yourself to have automaticity during interactions and use whatever transferrable resources you might have and parts of your identity to understand a new language and culture, and create your new language identity as a reward.*

### **12/02/19 – So proudly brazilian**

No grupo de discussões de hoje, embora tenhamos discutido também bastante sobre questões-problemas (principalmente políticos) no Brasil, com a presença ilustre e apresentação de meu orientador sobre Visual Literacies, senti-me muito orgulhosa de perceber que estávamos em um grupo de cerca de quinze pessoas no total e, entre elas, 5 eram brasileiros! Achei isso fantástico!

### **14/02/19 – Class notes**

- As anotações que fiz sobre as discussões que tivemos na aula da Yi Li de hoje são PERFEITAMENTE adaptáveis para a escrita de uma autoetnografia:

#### **FINDING YOUR TOPIC and mapping out you research:**

Write something related to you

Write something interested to other people

Start it with a narrative

Draw a personal timeline - list the important things that happened

Talk about what you worry about

Things that change your life somewhat

Write your mistakes or dreams

Mention and describes physical places

The lies you tell yourself or others

The truth as you know it

What-who teaches me in life

### **11/03/19 – what a memorable class!!!**

#### **PRESENTATION - JENIPHER WATT's THESIS: *Practising Life Writing: Teaching Through Vulnerability, Discomfort, Mindfulness, and Compassion***

- research proposal
- research thesis
- contact with the researcher
- 30-35min presentation

#### **Conclusions:**

- Research is messy, and you will always face these characters and feelings, but the journey is not as straight as you might think, it is messy too, but that is the only way for you to find the wizard inside you.
- As human beings we are all learners, we are all teachers, and we are all storytellers. We are connected because we all have messy stuff. We have all crashed and experienced

crisis. And we have all experienced recovery, discovered resiliency, and sought transformation. Teachers powerfully contribute to the field of education when they tell their messy crash stories for the purposes of exploring, learning from, and connecting with others through their processes of recovery, resiliency, and transformation.

- Thus, Autoethnography is a process of reflection which is inherent to any research... it is not only a method...but a process that happens to every qualitative researchers' lives.

### **07/04/19 – uma reflexão**

Hoje, quando acordei, meu marido levou um susto quando percebeu que estava com os olhos molhados. Perguntou-me o que houve, por que estava chorando, e eu mal sabia por onde começar a explicar, afinal, pensei, não sei se alguém que não seja professor/a, que ama tanto sua profissão e seus/suas alunos/as entenderia desse sentimento. Desculpe-me academia, essa nota não é necessariamente sobre minhas práticas pedagógicas, mas acabou por refletir, através de um sentimento genuíno, numa prática humanizadora. Essa noite eu havia sonhado com uma ex-aluna muito querida, muito mesmo! Havia dado aulas pra ela por dois anos inteiros, o que me permitiu não só saber de seus conhecimentos linguísticos, mas também de suas preferências, seu jeito de ser, e até mesmo de alguns de seus planos para o futuro. Quando falo de meus alunos, sinto-me ora como mãe deles (na hora em que tenho que dar esporros e dizer os “nãos pedagógicos”, e ensiná-los algo mais sobre serem educados, éticos, otimistas e sonhadores; e ora como tia (aliás, não é à toa que muitos me chamem de “tia Kary”), quando consigo um tempo para “brincar” com eles também fora da sala de aula, seja num jogo de vôlei ou em um bate-papo no contraturno em dias em que não tenho aula, seja indo numa sorveteria com eles à noite, ou mesmo indo a algum churrasco da turma. Bem, com a turma dessa ex-aluna eu havia tido a chance de fazer um pouco de tudo. Com tantas chances de me apegar, porém, no decorrer de minha carreira, tive que ir aprendendo a me desapegar da presença constante deles e “deixá-los ir” (processo difícil, hein mães?!). Mesmo assim, sempre os acompanho e torço por meio de mídias sociais, vejo suas conquistas, sonhos, crescimentos (físico e como profissionais), suas idas ao exterior (que me deixam muito orgulhosa de saber que estão utilizando a língua inglesa), tudo por ali também. Numa manhã de outono em 2018, porém, o que eu vi no Facebook dessa aluna durante um recreio escolar, junto a outros professores, não me deixou nem um pouco feliz. Pelo contrário... tive que voltar à sala de aula em seguida, transtornada, entristecida. Já cheguei falando com minha turma da época: “querid@s, por favor, tenham bastante cuidado com suas vidas! Elas são preciosas, sei que têm muitos sonhos e planos a conquistar ainda, mas tenham cuidado... nossas vidas também são muito frágeis! Acabei de saber que uma ex-aluna, que pretendia ser médica, e já até a visualizava me atendendo no futuro, perdeu nessa manhã a chance de finalizar a realização desse sonho devido a um acidente de moto, por conta do qual ela não resistiu e veio ao falecimento. Minhas lágrimas inevitavelmente rolaram (assim como rolam enquanto escrevo a respeito disso), e acredito que, neste momento, tenha “caído a ficha” de meus alunos sobre um fato: eu realmente os amara. Nunca li a respeito disso: se professores devam mostrar seus sentimentos na sala de aula ou não, se devam ser “durões” ou algo do tipo. De uma forma ou de outra, não sei se conseguiria seguir uma “regra” dessas. Também não acho que valeria a pena... afinal, recebi ali o maior abraço coletivo de minha vida (até agora me lembro do sufoco que passei, sem ar!), mas expressões de carinho assim, para mim, fazem minha escolha pela profissão valer mais que meu próprio salário.

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO REALIZADO COM (EX)ALUNOS DE ENSINO MÉDIO/TÉCNICO (73 participantes)

**Obs.:** Embora o questionário original tivesse sido aplicado com mais perguntas, estão listadas abaixo somente as perguntas/respostas sobre as quais foram feitas referências na tese, ou outras que podem ser utilizadas para reafirmar algumas colocações feitas por mim (e sobre mim) no decorrer do texto.

#### 1. O que você pensa da língua inglesa? É importante estudá-la? Por quê (não)?

1. sim, é muito importante e necessário
2. sim. porque o mercado de trabalho exige a língua inglesa
3. sim, muito importante conhecer línguas novas e hoje pede muito no mercado de trabalho
4. sim, é muito importante para tudo
5. É uma língua que se você não souber fica de fora de muitos empregos.
6. admiro quem fala e acho muito importante
7. Sim, é importante, porque hoje em dia o mundo é globalizado com predominância do inglês, sendo muito útil e uma ferramenta de trabalho e comunicação
8. para o mercado de trabalho, minha vida profissional e pretendo fazer o intercambio, considero a língua inglesa importante porque está se tornando uma lingua obrigatória
9. Penso que é muito relevante para nosso conhecimento
10. acho interessante mas difícil, é importante sim estudá-la principalmente para adequar-se ao mercado de trabalho e ao mundo de hoje em dia
11. Sim, pois o inglês é uma língua praticamente universal e por isso você tem muitas vantagens na hora de conseguir um emprego ou fazer uma viagem para o exterior.
12. Penso que é muito importante, por quê uns dos meus maiores objetivos é fazer intercâmbio.
13. Para mim o inglês é de extrema importância para a sociedade globalizada que vivemos, uma vez que o mercado de trabalho também exige para garantir sua qualidade.
14. A língua inglesa é muito importante para o mercado de trabalho atualmente.
15. Acho que é uma língua muito importante para várias áreas que se pode atuar no futuro.
16. Sim. É importante para saber uma língua que é falada em vários países.
17. A língua inglesa é de grande importância, principalmente nos tempos atuais, pois, ela se destaca entre as outras por ser uma língua global, portanto assim facilitando a comunicação de indivíduos.
18. a língua inglesa é uma língua muito interessante e importantíssima, até mesmo para formação profissional, e também para estabelecer a comunicação, já que é um dos idiomas mais falados mundialmente.
19. Sim, ela é importante. Hoje para entrarmos no mercado de trabalho é necessário a fluência do inglês e para outras maiores oportunidades.
20. Acho que é essencial estudarmos a língua inglesa.
21. Eu acho que a língua inglesa tem que estar presente na nossa vida e sim, eu acho muito importante estudar inglês.
22. Sim. A língua inglesa é uma língua falada mundialmente e é importante saber pelo menos o básico para conseguir se comunicar em todos os lugares do mundo.
23. A língua inglesa é muito interessante e importante de ser estudada para melhor comunicação principalmente com a globalização.

24. É uma língua muito interessante de ser estudada, e é muito importante estudar o Inglês para o mercado de trabalho e para vida.
25. Sim. Por que ela é uma universal e através dela podemos nos conectar com diferentes culturas e conhecimentos.
26. Acho uma língua incrível, que todos deveriam estudar, hoje em dia essa língua está sendo bastante solicitada pelos estabelecimentos comerciais ...
27. acho que é uma língua muito interessante e importante para o mundo globalizado em que estamos pois só assim podemos nos comunicar com diversas pessoas de diferentes nacionalidades
28. Acho muito importante ter fluência em outra língua, principalmente a inglesa
29. Acho que sim pois já se tornou uma necessidade
30. A língua inglesa é muito interessante e fácil de aprender. É importante estudá-la para se comunicar melhor em outros países, tendo em vista que é uma das línguas mais faladas mundialmente.
31. Acho que é muito importante sim, já que é uma língua mundial. No meu ponto de vista, saber falar inglês hoje em dia é um passe livre pra conhecer o mundo sem depender de outras pessoas ou a internet para se comunicar no lugar em que você estiver.
32. A língua inglesa é bastante interessante para mim, que tenho o português como língua materna, porque a sua gramática é muito diferente do que estou acostumada. Acredito que esta deva ser estudada pois além de possibilitar comunicações entre pessoas de diferentes nações, estudar um novo idioma te permite conhecer uma nova cultura, o que incentiva o respeito a diversidade.
33. Eu considero a língua inglesa como um idioma de alcance mundial, por ser um idioma não tão complexo. Hoje em dia, querendo ou não, o "mundo" do mercado de trabalho fala inglês, os melhores artigos científicos em sua maioria são em inglês, é para você seguir certas carreiras profissionais e fazer alguma faculdade o inglês é essencial.
34. Interessante. Claro.
35. Muito importante para o meio profissional.
36. A língua inglesa é legal e importante.
37. é importante pois é a língua para a comunicação universal
38. a língua "default" que é ótimo de saber pois se você estiver em algum lugar onde você não fala a língua mãe você utiliza o inglês
39. A língua inglesa é muito importante em nossa vida, tanto para estudar quanto para trabalhar ou até mesmo para morar no exterior.
40. Sim, para que se tenha uma ótima formação como profissional em determinada área como também ter um controle da língua mundial.
41. Língua mundialmente conhecida. Sim porque ao longo dos anos o inglês se tornou uma língua "padrão" em diversos lugares do mundo
42. penso que é a língua mais importante para se aprender, por que é a língua mundial
43. É muito importante
44. Todo mundo deve saber inglês nos tempos atuais é muito importante para o mercado de trabalho
45. Acho ela fácil de aprender se houver bastante dedicação. Acho muito importante por ser a língua da "globalização".
46. É muito importante estudar pois se trata de uma língua de nível global
47. Gosto muito e acho muito importante
48. Acho importante, sim.
49. A língua inglesa é uma ferramenta fundamental nos dias atuais. Sim.
50. Acho muito difícil, mas nada é impossível para quem quer. Sim é importante. Pois ajuda em várias coisas de emprego fora do próprio país e também pode te garantir amizade com gringos.
51. A língua inglesa é ótima e muito importante, atualmente é difícil querer progredir em qualquer área que for sem ter o conhecimento, pelo menos básico, de inglês.

52. sim, penso que é uma língua que é de extrema importância para que pretenda se destacar no mercado de trabalho nacional tanto internacional
53. Gosto dela, a língua mais falada do mundo, muitos empregos requisitam a mesma, Com certeza.
54. Penso que é algo necessário para o mercado de trabalho atualmente. Com toda certeza sim, é importante estudá-la.
55. Importante para podermos fazer intercambio pelo mundo e se tratar de uma língua global
56. Massa. Sim, apesar de gostar mais de japonês, é importante estudar inglês porque é uma língua que todos poderão entender e é um bom acréscimo do currículo.
57. Sim, pelo o peso que isso tem no currículo
58. Sim, porque no mundo globalizado é importante saber uma segunda língua
59. A língua inglesa é conveniente e o estudo dela é extremamente importante, porque o inglês é atualmente o idioma mais falado no mundo(não como primeira língua).
60. Antes de entrar no IF eu achava que ingles não era uma coisa necessária, porem, durante esses três anos na escola, percebi que inglês é importante e pode fazer nossa comunicação com pessoas de outra língua.
61. é muito importante estudá-la porque você conseguirá se conectar com todo o world
62. Tenho maior carinho por ela. De suma importância para a vida hoje em dia.
63. É de extrema importância, já que na atualidade o inglês é requisitado para basicamente tudo, pois é a língua mais falada no mundo todo. Além de contar no currículo, pode auxiliar em momentos para conhecer novas culturas, por exemplo.
64. penso que é muito importante a aprendizagem dessa língua, por ser a mais falada do mundo
65. Acho que é uma língua fundamental para o mercado de trabalho e, por conta disso, é importante estudá-la.
66. Atualmente sim, já que a fluência no inglês é uma grande vantagem para a vida profissional. Praticamente todas as empresas tem preferencia por funcionários fluentes em uma segunda língua.
67. É super importante, pois hoje tudo mexe com inglês.
68. Acho importante, pois hoje o mercado de trabalho exige o aprendizado
69. Eu acredito que a língua inglesa é importante pela conexão que pode ser feita entre o indivíduo e o resto do mundo, considerando a relevância designada à língua nos últimos tempos.
70. Eu penso que inglês é importante por que é a língua universal e sempre vamos precisar de usa-la, em negócios de trabalho, estudo, viagens e etc.
71. Sim, e importante estudar pois quanto mais recursos você tem mais portas podem se abrir no futuro como uma faculdade no exterior ou ate um emprego
72. "Obrigatório" hoje em dia, principalmente para o mercado de trabalho.
73. Saber inglês é de indubitável importância, especialmente nos tempos hodiernos, cuja globalização se faz presente. Saber se comunicar com todos, isto é, com pessoas de nacionalidades e culturas diferentes é essencial, comunicação a qual realiza-se por meio do inglês.

## 2. Qual sua visão sobre o ensino de inglês na escola pública?

1. ruim
2. fraco e repetitivo
3. não é muito bom
4. o inglês da escola pública não é muito bom, os professores só ensina o verbo to be e muitos não especialização na área
5. falta qualidade

6. Acho que não ensinam muito a parte de pronuncia e avaliações muito fracas.
7. extremamente fraco
8. Quase inexistente
9. De má qualidade
10. Fraco e disperso. Não motiva os alunos a aprenderem uma língua tão importante como o inglês
11. não posso opinar pois nunca estudei em escolas publicas, mas na federal o ensino e ótimo
12. Acho que é um ensino muito básico e incompleto onde muito pouco do que é aprendido ira ajudar na conversação.
13. Infelizmente penso que é fraco, o aluno só aprende de verdade se realmente correr fielmente atrás!
14. Considero deficiente. não há uma grade que exija boa aplicação e qualidade de seus profissionais.
15. Falta qualidade.
16. Normalmente não é tão forçado, mas muitas vezes não é culpa do professor, e sim do currículo que o governo manda.
17. Na minha visão o ensino não é bom e é bem precário porque eles só repassam o verbo to be e não dão tanto valor as aulas. E na maioria das vezes não é um professor formado.
18. O sistema é falho, porém devemos destacar também que na maioria das vezes o desinteresse por parte dos alunos é um notório prejuízo ao aprendizado, esses fatores com uma má formação do profissional pode prejudicar mais ainda.
19. infelizmente o ensino de inglês em escolas públicas é extremamente precário e muitas vezes com profissionais incapacitados ou não especializados na língua em si. no quesito do ensino, isso atrapalha muito o aprendizado.
20. Na minha opinião, o ensino é fraco, nem todos os professores de escola pública são formados na lingua inglesa ou não tem capacidade de darem aulas.
21. Na minha visão o ensino de inglês nas escolas públicas é um ensino que deixa muito a desejar, não existe uma preocupação de que seja um ensino de qualidade.
22. A minha visão é que o estudo de inglês em escola pública não é aprofundado, de uma forma ou outra não aprende tudo o que tem que aprender.
23. Muito superficial, apesar de se exercitar muito a gramática nas escolas públicas, não se aborda a língua inglesa de modo interessante e envolvente. Muitas vezes, as aulas são dadas por profissionais incapacitados e que não são formados na língua inglesa, o que faz com que os alunos não se sintam interessados no assunto.
24. muitas vezes por desinteresse dos alunos os professores de escola pública optam por um caminho mais fácil de ensino e acabam deixando os alunos deficiente de aprendizado
25. Na maioria das escolas o ensino de inglês é muito precário.
26. Na maioria das vezes e bem ruim,as vezes nem ha professores de ingles ou são mal qualificados o ensino e superficial, monótono e meio desmotivante.
27. Acho q é bastante precário, que os alunos nem os professores se dedicam para aprender e ensinar, e tem que melhorar muito
28. acho que e´ algo muito precário, ja tive por exepêriencia própria. Quando passei a estudar em escola particular tudo mudou e eu realmente aprendi ingles
29. Nas escolas públicas, municipais e estaduais o inglês é muito fraco e pouco valorizado, nas federais já é lhe dado mais importância
30. Bem basico
31. Infelizmente, o ensino de inglês nas escolas públicas acaba deixando a desejar. Tanto da parte dos professores, como da parte dos alunos.
32. Acho que poderia ser melhorado. O governo deveria contratar profissionais que realmente entendem do assunto, que tenham faculdade na área e não apenas um curso.
33. Necessário porém precário. A atenção única e exclusivamente voltada para gramática faz com que o estudo, além de ineficaz, seja cansativo e faça com que, muitas vezes, o aluno "desista" da matéria.

34. Com a minha experiência em escolas públicas, vi que o inglês não é muito aprofundado, não tem uma preocupação com a fala e é ensinado questões gramaticais mas não é ensinado a fluência, vocabulário.
35. Muito importante para os estudantes terem base deste ensino.
36. Deveria ser melhorado e explorado mais a fundo.
37. A meu ver, o ensino de inglês nas escolas públicas não é satisfatório.
38. Fraco, pois a quantidade de aluno por professor é muito alta, dificultando a explicação e facilitando a distração por parte do aluno
39. bom para aprender o básico
40. o ensino do inglês na escola pública e consideravelmente fraco, pois se passa todos os anos do fundamental estudando o verbo to be.
41. Ruim, a professora infelizmente não consegue atender as necessidades de todos os alunos.
42. Básico e simples. Devido a diversos fatores a matéria de inglês em escolas públicas se torna algo desvalorizado.
43. O ensino de inglês nas escolas públicas é péssimo, pois há o desinteresse do aluno e do próprio professor
44. Em sua maior parte, muito ruim (escolas estaduais e municipais)
45. Sem carga horária necessária, poucas aulas.
46. Poderia ser mais valorizado pelos estudantes e ter uma visão melhor para a escola para dar mais importância.
47. Nada é impossível, porém é muito difícil de se aprender
48. Acho que eles podem fazer melhor.
49. Poucas aulas.
50. Péssimo, muitas vezes pela falta do aluno de aprender e do professor de ensinar
51. Nunca estudei inglês em escola pública.
52. muito básico
53. Ruim.
54. Acho que não dá muito certo por vários aspectos: quantidade de alunos, capacitação do professor, quantidade de matérias estudadas.
55. É muito ruim
56. É muito ruim, tanto por parte dos alunos que não se interessam pela matéria, quanto por professores que não aprenderam a língua.
57. Bem precário e ineficaz
58. Cursei todo o meu ensino fundamental em escola particular e ensino médio no instituto federal. O inglês na pública federal é tratado com mais ênfase e cuidado que em outras escolas que estudei.
59. Atualmente o ensino de inglês está bem pobre, visto como esse idioma é tão importante no mundo, o investimento nessa área em escolas públicas é bem abaixo do mínimo que deveria ser.
60. Horrível, muitas vezes os professores não são bem qualificados, e na escola pública eles sempre ficam em função do aluno com mais dificuldade e nunca saem do verbo To Be.
61. Falta investimento e novas formas de incentivo
62. O ensino de inglês em escolas públicas é bem precário, pois além da falta de investimentos governamentais há também o desinteresse e desmotivação por parte dos alunos, que se sentem incapazes de aprender. Também vale ressaltar que muitas vezes o professor que leciona a língua inglesa é o mesmo da portuguesa, o que pode limitá-lo no momento de ensino.
63. muitas vezes é muito precário, tanto pela carga horária pequena, quanto pelas condições que os alunos estudam, muitas vezes em salas com mais de 40 pessoas o que dificulta a aprendizagem
64. Na maior parte das escolas públicas, o ensino é muito superficial e não suficiente.
65. Insuficiente, é ensinado apenas o básico e aqueles que se destacam são "segurados" para ficarem no mesmo nível dos outros.

66. Mais ou menos, os professores não incentivam os alunos.
67. Bem precário, pois a maioria dos professores não são formados na língua
68. Há um preconceito quanto ao ensino em escolas públicas como um todo. O ensino de inglês em específico sofre mais com essa ideia, e mesmo que talvez não haja tantos investimentos, o estigma criado dificulta a passagem de conhecimento
69. Nas federais e particulares o ensino do inglês é ótimo, porém nas municipais e estaduais, não.
70. Não é o suficiente para você ler um texto ou qualquer outra coisa simples que fazemos em português por isso considero incompleto
71. Não é suficiente
72. É muito superficial e pouco preciso. Mas acredito que tudo depende do professor e a sua vontade de oferecer um aprendizado de boa qualidade aos alunos.

### **3. Compare o ensino de inglês do IFES com o de outras escolas em que já tenha estudado. (mencione se foi escola pública ou particular)**

1. É muito mais eficiente no IFES do que na escola pública
2. Nos IFES podemos aprender inglês com atividades práticas, diferentes das outras escolas
3. Onde eu estudei na escola pública o ensino era péssimo e os professores só se importavam com as notas e já no IFES eu realmente aprendi inglês pois a professora se preocupa com a aprendizagem dos alunos
4. Na escola pública não aprendia nada e não tinha interesse em aprender, no IFES a vontade de aprender é melhor pois as aulas são interessantes
5. Acho que no IFES está no mesmo nível que escolas particulares.
6. Acho o inglês do IFES bem parecido com a escola particular que estudei, porém com mais liberdade para desenvolver a língua, o que é fundamental para aprendizagem
7. O do IFES é superior às escolas tanto públicas e particulares
8. Estudei em escola particular, e o ensino do IFES e a particular (da língua inglesa) é da mesma qualidade, mas as aulas do IFES rendem mais
9. O inglês do IFES é mais reforçado que o inglês da minha ex-escola, no caso, escola pública
10. No IFES os professores pegam pesado em todas as matérias inclusive no inglês e eu aprendi mais em meio ano no IFES do que em 3 anos na particular
11. O inglês do IFES está no mesmo nível das escolas particulares.
12. Adorei o ensino e mesmo fazendo curso a tempo aprendi muitas coisas e curiosidades. Professora Karina faz várias comparações e nos ensina de forma divertida, que nos ajuda a não esquecer.
13. Sempre estudei em escola pública e o IFES é uma delas, porém a didática de ensino aprendizagem já diverge em vários aspectos.
14. Eu estudei em escola particular, onde o ensino até tinha qualidade, porém no IFES tem um diferencial a mais.
15. Estudei em escola pública quase sempre, e é perceptível a diferença no ensino, o IFES é mais reforçado e melhor para aprender.
16. A minha escola era pública e o professor não era formado em inglês ele dava aula de ensino religioso e não ocorria o aprendizado. Já no IFES a professora se dedicou e nos fez querer aprender a língua.
17. Comparando-se o primeiro ano estudado por mim em escola pública e o atual ano em que estou no IFES, há uma grande diferença. O sistema é notavelmente progressivo e dá liberdade aos profissionais, é notável também uma melhor capacitação por parte dos professores e no IFES não encontramos tantas interferências por parte dos alunos como na Rede Estadual, considerável por mim em função do processo seletivo.

18. no ifes, o ensino de inglês, e não somente ele, é realizado por profissionais especializados e que possuem domínio do conteúdo passado para os alunos, tanto gramaticalmente como verbalmente. na escola (pública) frequentada por mim, o ensino de inglês era feito por profissionais despreparados e sem muita desenvoltura da matéria.
19. O ensino do inglês no Ifes está sendo muito melhor que a escola pública de onde eu vim. Aqui, nos aprofundamos mais na língua e na fluência, o que não tinha na outra escola.
20. A metodologia de ensino no ifes é completamente diferente do que na minha antiga escola (pública), o que me fez aprender muito mais.
21. Bom, não tem nem comparação com a escola que eu estudei a EMEF A. N., aqui no Ifes é mais compreendido esse estudo de inglês, é bem melhor.
22. No Ifes, as aulas de inglês, que são dadas por profissionais formados na área, acabam exercitando muito a pronuncia e a gramática vem de uma forma mais natural e envolvente, e acabamos aprendendo assuntos que em anos de ensino na escola pública não conseguimos ter entendimento.
23. No ifes temos sim uma metodologia de ensino mais diversificada e professores extremamente qualificados o que faz com que os alunos se interessem pela matéria diferente da escola publica que foi aonde eu estudei
24. Na escola que estudei (pública) o ensino de inglês não é muito incentivado por parte dos próprios profissionais, e por parte do desinteresse dos alunos também. Já no IFES a esse incentivo, e essa demonstração de como é importante os ensino de inglês.
25. o ensino de ingles do ifes é ótimo, motivante e qualificado
26. Eu estudei em escola particular e publica e posso dizer que os ensino em ambas e muito diferente do ensino no Ifes, podemos ver a dedicação da professora e dos alunos no Ifes e em escola publica não existe essa dedicação
27. o ensino do ifes é extremamente excelente , pode ser comparado a minha antiga escola particular ou ser ate superior em alguns ambitos do ensino de ingles
28. Antes do Ifes, só estudei em escolas públicas, e como ocorre nas outras matérias, o inglês aplicado aqui é bem eficaz. E a prof, linda, maravilhosa e uma diva suprema ajuda muito <3
29. Acho muito superior ao de outras escolas publicas e ate mesmo particulares
30. O estudo de inglês no Ifes foi bem melhor em consideração ao estudo que tive escola pública. Pude ver a dedicação e interesse tanto da parte dos professores, como da parte dos alunos.
31. O inglês aqui no IFES ta um nível mais avançado. Não foca apenas na gramática mas situações do dia a dia que podem acontecer caso nós precisemos usar no exterior. Na escola particular em que estudei eles focavam mais na gramática.
32. A forma como nos é ensinada a língua inglesa aqui no ifes é, ao meu ver, muito mais eficaz que em outras escolas da rede pública pois incentiva os alunos a desenvolverem o "listening" e também o "speaking", não focando somente na gramática, diferente dessas outras escolas.
33. O ensino de inglês do IFES é muito bom, praticamos tanto a escrita, como a fala e a leitura, o que na escola estadual onde eu estudei não eram muito explorado esses métodos. Na escola particular onde eu estudei os métodos adotados pela escola não eram muito eficaz, porém o professor tentava adequar seus próprios métodos aos da escola, passando extensas listas de vocabulário e realmente querendo que seus alunos aprendessem o inglês.
34. Em minha escola anterior traduzíamos textos, e apreendíamos coisas básicas. Já o ensino do IFES aprofunda mais nos assuntos de forma muito clara.
35. Melhor do que a escola particular
36. Todos os quais frequentei foram igualmente bons.
37. O ensino de Inglês do ifes é muito bom e comparação com o da escolas publica.
38. o ifes ele passa muitas matérias em vez de ficar enrolando em só uma
39. O estudo de Inglês no ifes é infinitamente superior aos de escolas públicas.
40. O ensino do IFES foi diferenciado da minha escola pública, pois o método foi dinâmico.
41. Anteriormente: escola pública. No instituto notei que o ensino de inglês é completo e em um ritmo adequado à disposição de tempo.
42. É um ensino muito melhor no IFES por causa do aluno e da própria qualificação do professor

43. O ensino do IFES é muito superior que o da escola pública em que eu estudava, tanto pelos conteúdos abordados (mais amplos) e pela velocidade do processo
44. O inglês do ifes era bem parecido com o do curso.
45. A diferença pra mim foi meu grau de interesse, e por ter tido só no fundamental em escola pública, os conteúdos abordados agora no ensino médio são mais abrangentes.
46. Estudei em escola particular e o ensino de inglês do Ifes é realmente melhor e levado a sério
47. no ifes eu aprendi muito mais
48. Na minha antiga escola era muito bom, o que faltou mesmo foi força de vontade da minha parte.
49. O ensino do Ifes é superior. Escola particular.
50. o ensino de inglês do IFES é mais interessante fora que nesta escola temos total apoio dos professores, o que não se encontra em uma escola pública.
51. Em comparação com a minha escola anterior (particular) o ensino de inglês do IFES pela professora Karina é excepcional, porém o sistema ainda torna o ensino da língua estrangeira deficiente.
52. muito superior o ensino do IFES , professores podem dar bem mais atenção aos alunos , ajudando nas dificuldades do que na escola particular em que estudava
53. O ensino do Inglês no IFES e muito melhor, menso alunos, exploram métodos para o ensino mais eficazes.
54. O ensino do IFES em um geral é melhor do que a escola estadual em todos os aspectos. Na disciplina de língua inglesa, não seria diferente, não só por conta da capacitação e dos métodos aplicados, mas por conta do interesse dos alunos.
55. O Ifes está acima das escolas públicas e particulares no ensino do inglês, pois os alunos não se interessam ou o professor faz apenas complemento de carga horaria e ele não sabe inglês e também devido ao fato do ifes ter um rigor muito maior em cobrar a matéria do que as outras escolas
56. Comparado com o antigo C. de L. e com o M. (ambas escolas públicas), o inglês no Ifes é incrível.
57. Está em outro nível
58. Por estarmos em menor número, a atenção individual dada ao aluno.
59. Tentar comparar ambos chega a ser um insulto, o ensino que tenho recebido no IFES em menos de 1(um) ano é absurdamente melhor e mais efetivo que o recebido por mim em todo o ensino fundamental
60. Estudei em Escola pública, e tem muita diferença entre os ensinos, primeiro que: na escola pública os pontos são distribuídos como balinha em festa de criança, e nem o professor sabe falar em inglês. Aqui no Ifes a disciplina é levada muito a sério, nós sempre praticamos a fala e escrita, isso acaba nos forçando a aprender.
61. No IFES é muito melhor que uma escola estadual por causa da quantidade de alunos na sala e por causa dos teachers
62. Em escolas públicas que não seja o IFES, há em grande parte um desinteresse e dificuldade de aprendizado, aumentando o atraso na apresentação e fixação de conteúdos, já no IFES há um melhor aproveitamento no tempo de estudo com metodologias de ensino interativas que não seguem apenas uma linha e abrangem vários temas.
63. Estudei em escola particular, e nela o ensino de inglês era bom. No Ifes o ensino também foi muito bom, já que eram nos dados exemplos do cotidiano, além de que cada um poderia trabalhar suas dificuldades particulares.
64. o ensino de ingles no ifes foi muito superior aos que eu já havia estudado anteriormente (em escolas publicas), mas mesmo assim permanece limitado pela quantidade de pessoas na sala de aula
65. O ensino do ifes em relação ao inglês é tão bom quanto ao ensino de cursos, porém o tempo é mais curto. Sempre estudei em escola publica e não senti o mesmo nível de aprendizagem.
66. Sempre estudei em escolas públicas e o ensino de inglês delas não chega perto do oferecido pelo IFES.

67. O ensino do IFES é muito superior ao da minha antiga escola pública.
68. O ensino de inglês no IFES é muito superior ao das escolas que estudei, pois a professora é formada
69. As formas de ensino eram parecidas
70. Antes do Ifes eu estudava no D. (particular) e nas duas escolas o inglês ensinado era ótimo.
71. O inglês que eu tive no meu último ano no S. (escola particular) foi o ano que eu mais fui exigido em inglês por isso considero o melhor, em segundo ficaria o ifes talvez pela base que eu tive no XXXX (escola particular)
72. Estudei inglês no N.O. (cursinho) e a única diferença que notei é o número de alunos.
73. O ensino de inglês que tive no Ifes e na minha escola particular são bem parecidos. Mas é claro que toda escola diferente incuti resultados e experiências diferentes. Apreendi coisas novas em ambas as escolas e gostei bastante.

**4. O que você tem a dizer sobre os professores de inglês que teve até hoje? Por favor, mencione o que tenho de igual e/ou diferente dos outros professores de inglês anteriores.**

1. os professores anteriores não tinham a experiência e o conhecimento necessário, já aqui no ifes é muito eficiente
2. meus professores anteriores só se importavam com as notas e você se preocupa com a aprendizagem
3. em questão de aulas de inglês nas escolas, até hoje você foi a melhor professora que já tive, apesar de também já ter tido bons professores nos cursos particulares, mas você nos incentiva e tem um amor verdadeiro por nós
4. A diferença entre vc e minha antiga professora de inglês é que vc dá mais liberdade para seus alunos e tem um modo muito bom de explicar, que torna o inglês bem mais divertido
5. Alguns muito bons, outros muito ruins//A diferença é que você passa gramática e procura dar suas aulas de forma interativa, o que ajuda na aprendizagem
6. Todos os professores que tive até hoje são capacitados, mas as suas aulas me fizeram tirar dúvidas que os outros deixaram passar, ou muitas vezes, não ensinaram. A sua didática é melhor e suas aulas são mais divertidas, o que facilita a aprendizagem
7. Alguns capacitados, e fluentes, outros eram formados em Língua Portuguesa, que não possuíam a fluência. Você tem um método mais aberto, e eficaz, que estimula mais o ensino, e foge do comodismo da minha ex escola.
8. geralmente tive professores bons e animados, porém não podiam ir além pois a escola não os permitia, você tem e muito boa e animada, mas você não tem medo de ir ensinar o que sabe a todos e tem um jeito melhor de ensinar pois você dá vários exemplos e sabe descomplicar o conteúdo
9. Você explica melhor e é mais calma do que meus antigos professores de inglês
10. Minha professora da escola pública era boa, apesar de tudo ela procurava ensinar e nós percebíamos que ela realmente sabia o que estava fazendo. Também sinto essa segurança nas aulas da Karina, segurança de quem sabe o que faz.
11. sempre gostava muito das pessoas de meus professores, inclusive da sua, mas a maioria deles não atingiam minhas expectativas em relação ao inglês, no entanto vale também ressaltar que as políticas nas quais trabalhavam limitavam seus serviços.
12. Eu tive bons professores, porém seu diferencial é a simpatia e a qualidade no ensino.
13. minha professora era excelente, você até conhece, que era a Z., porém ela tinha que ensinar o que era passado pra ela, e era sempre a mesma coisa, sempre muito fácil. Gosto do seu método de ensino, gincanas, conversas em inglês, perguntas. Acho que falta um pouco de métodos diferentes nos professores de escola pública.

14. Bom sendo sincera a professora Karina não tem nada a ver com os outros porque ela nos fez gostar de inglês coisa que a gente detestava ter aula. Os outros ficaram mais na mesmice e não me faziam querer aprender.
15. Anteriormente, pude notar que os professores muito frequentemente possuem desinteresse não sei se por parte do sistema falho ou pelo desinteresse dos alunos, já a professora Karina mostra-se sempre dedicada e próxima aos alunos, o que gera um maior interesse nos alunos.
16. na escola anterior, os professores de inglês não tinham domínio do conteúdo passado, nem sabiam passá-lo para a turma. o seu diferencial é que de modo não apenas formal você consegue passar seus conhecimentos para os alunos e fazer com que eles se interessem pela matéria.
17. Os professores que já me deram aula não tinham o preparo ideal para darem aula, já você, formada e preparada nos ensinou bastante e bem mais detalhado.
18. As professoras de inglês que tive até hoje não tinham uma metodologia de ensino tão boa quanto eu encontrei aqui no ifes, uma por exemplo só nos colocava para pintar.
19. Eu sempre me dei super bem com todas as minhas professoras de inglês, sempre tive afinidade, a Karina é uma ótima professora, é compreensível, um amor de pessoa.
20. Na escola pública, os professores não tinham uma didática interessante. Acaba se tornando uma aula pouco esperada e que não tem nenhum entusiasmo. No ifes, essa imagem mudou. As aulas de inglês se tornaram interessantes e é possível aprender alguma coisa.
21. Por um longo período houve uma troca constante de professores na minha antiga escola o que dificultou mais ainda a aprendizagem sendo os professores não capacitados, atualmente me deparo com uma ótima aprendizagem.
22. Meus professores de inglês nunca me mostraram incentivo para o inglês, até eu entrar no IFES.
23. tive bom professores mas não bem qualificados a Karina e uma ótima professora e é muito bem instruída
24. Gostei deles (menos da escola pública) a Tia Karina é maravilhosa, explica muito bem, se dedica muito amei conhecê-la
25. as minhas antigas professoras eram muito duronas e isso fazia com que nós víssemos o inglês como algo extremamente chato e cansativo. A Karina possui o tributo de passar toda a matéria muito bem condensada igual as minhas professoras anteriores. Uma característica diferente das demais é sua descontração na aula e isso é importantíssimo para que a aula não fique chata e cansativa.
26. Os professores que já tive, eram qualificados mas seguiam apenas a grade curricular, passando verbo to be e as regras gramaticais, sem se importar com o "nosso" inglês em si. Você vai além, tem essa preocupação para que realmente possamos aprender essa língua.
27. A maioria dos professores que já tive seguiam apenas a grade curricular sempre no verbo to be sem se preocupar com o inglês em si. Já a Karina vai além ela busca sempre tá fazendo disciplinas didáticas em sala levando a gente a se interessar mais pela língua
28. Nas escolas anteriores, era bem difícil ver o interesse dos professores, já que os alunos também não se interessavam. De diferente, pude ver o seu entusiasmo e sua preocupação, não apenas com o conteúdo a ser passado e também com os estudantes. Também, pude ver o esforço para que a aula não seja monótona, onde somente o professor fala e os alunos ouvem.
29. Minha primeira professora(escola) de inglês ensinava bem, ela entendia do assunto, porém, devido a turma não cooperar, ela era mais rígida. O segundo(o do curso era o mesmo da escola) ele também entendia do assunto, tinha experiência por ter morado no exterior um bom tempo, porém, não tinha controle nenhum da turma e ninguém prestava atenção na aula dele. A terceira(IFES) é muito inteligente e entende bem do assunto, mostra segurança sobre o que ensina em sala de aula e tem controle da turma, não deixa a aula ser chata e enjoativa pois ela descontra com piadas e situações cotidianas, a melhor que tive até hoje. sz sz
30. Muito capacitados (em sua maioria) mas orientados a seguir um padrão pouco eficiente de ensino (ensinar somente a gramática, limitando - se , ainda, a uma parte específica desta).

A forma como você trabalha é diferente destes pois você trabalha a língua como um todo, não apenas a grafia ou a fala.

31. Meu professor da escola particular tinha uma excelente formação acadêmica, e ele se preocupava em ensinar, ele queria que a gente aprendesse inglês, ele era um professor muito bom, ensinava a gente gramática e vocabulário. Minha professora da escola pública não tinha muita preocupação em ensinar a fala focava só na gramática. Você ensina tanto o inglês quanto cultura, valores e tudo que há de bom, você é top.
32. Excelentes, tanto do ensino fundamental e médio. Todos os professores possuem muito conhecimento e conseguem passa--los para os alunos.
33. Explica com clareza e se importa com os alunos.
34. Os professores que tive foram igualmente excelentes, para mais, apresentaram conhecimento da língua e métodos interativos de ensino.
35. Tive muitos professores de inglês bom, incluindo você(karina), porém já tive professores que realmente n eram tão bons.
36. todos os professores de inglês fora o do cursinho só davam matérias simples,básicas e superficiais já a karina se aprofunda mais na matéria como um professor do cursinho
37. Os professores de inglês que eu tive no fundamental, basicamente se limitavam a ensinar o verbo to be, porém no lfes os professores de inglês são muito bons.
38. Pessoas com ótimas formações, que tinha o domínio da matéria e da lingua, só que não estavam acostumados com uma sala de 40 alunos, então ficavam perdidos, já no IFES a didática era mais capacitada.
39. Principal diferença sua aos demais é a metodologia, didática e conhecimento, algo que em minha antiga escola muitos dos professores de ingles nao possuíam.
40. A diferença é a qualificação dos professores do ensino médio para o do fundamental, a do ensino médio é muito melhor
41. Os professores que eu tinha na escola pública não tinham capacitação adequada, muitos nem mesmo falavam bem o inglês, diferente da atual professora no IFES, com ampla capacitação, tanto em inglês como no ensino
42. Os professores dos cursos eram melhores que os de escolas publicas. O curso de inglês do ifes com a prof.Karina é muito bom e diferenciado, com métodos e gincanas divertidas que incentivam o aluno a estudar a aprender mais nas aulas.
43. Só tive dois professores, incluindo você. Acho boa a forma de ensinar e o domínio sobre a língua.
44. As metodologias dos professores que tive anteriormente eram ultrapassadas e a maioria dos alunos não levavam as aulas a sério
45. não me lembro de outros professores
46. Tive vários que foram ótimos professores. Considero você sendo uma das melhores que já tive.
47. Os professores que tive durante a escola são imensamente inferiores a Prof Karina.
48. A professora de Inglês que eu tive no IFES (Karina) da para perceber que é mais completa, muito atenciosa, e sempre procurando ajudar (me deu até uma pasta), os outros professores nada disso tinham.
49. Não me lembro claramente dos ensinamentos dos outros professores, sempre aprendi mais a língua de forma autônoma do que em aula.
50. os professores da minha antiga escola sabiam a matéria só que tinham dificuldade de passar esse conhecimento , o que a professora do campos tem de diferente é o método de ensino que particularmente me instigou mais a aprender e gostar da matéria do que o método dos meus outros professores
51. Alguns podem até saber o inglês, mas não ensinavam com eficácia, talvez por causa da escola, talvez por falta de vontade, você não somente ensina, mas também nos influencia a utilizarmos conversando com o colegas de sala, e acho isso algo eficaz, porque já aprendi muito do inglês através desse método.

52. Eu só tive mais uma professora, ela tinha métodos de ensinamentos parecidos com os seus, no sentido de não deixar com que a aula fosse costumeira. Exemplo: passava diálogo para os alunos fazerem em português e em inglês como apresentação para a turma, ela também colocava diálogos para a turma ouvir e traduzir, etc.
53. Tive professores bons durante o período escolar de ensino fundamental. São poucas as coisas que tem de igual com os outros professores que tive, eu considero o seu tipo de metodologia de ensino uma maneira mais fácil, prática e menos cansativa de aprender uma língua estrangeira.
54. Igual (apenas com duas professoras de inglês que já tive): Carisma Diferente: o nível de inglês, atenção aos alunos
55. São professores que não são muito qualificados, a diferença que seus métodos são bem mais produtivos e eficazes que os de outros professores
56. Na escola particular os professores nunca ensinaram além do básico e nos cursos particulares o foco é a conversação
57. Embora eu tenha recebido uma única professora realmente competente durante o ensino fundamental, acredito que os outros não tinham o conhecimento mínimo necessário para ensinar tal matéria
58. Minha antiga professora não sabia falar em inglês e não tinha muito conhecimento. A Karina é muuuuuuuuito diferente, ela sabe falar e faz com que nós pratiquemos a fala e a escrita, e isso ajuda muito.
59. Alguns até tentavam dar aula só que os alunos não colaboravam e o que tem de diferente é a forma de ensinar, os outros seguiam um padrão com o livro
60. Professores do curso que eu fiz ensinaram com mesmo empenho e capacitação que você ensina, é claro que lá há mais tempo então é bem mais interativo e proveitoso
61. Foram ótimos professores que trabalhavam para ajudar as dificuldades que cada um, individualmente, possuía.
62. em cursos particulares os professores sempre foram excelentes. Eu particularmente gosto muito da metodologia que você adotou, pois se parece muito com o ensino de cursos particulares, fazendo relações com coisas do cotidiano, etc. não só preso à gramática
63. Sempre tive excelentes professores, porém, na escola pública que estudei, a professora tentava ajudar os mais necessitados e "deixando os outros de lado". Já você, percebi que tenta ajudar todos por igual.
64. Não vejo nenhum defeito nos professores de inglês que já tive até hoje, porém o problema é que nas escolas públicas o sistema não incentiva os professores a melhorarem seus métodos de ensino.
65. Os professores que tive eram bem básicos, mas você, diferente deles, interage muito com a turma, e é super engraçada
66. Os professores antigos que tive não se preocupavam muito no ensino e com a de agora consigo aprender muito mais
67. Alguns professores tinham um conhecimento mais vasto sobre sua área e tinha uma facilidade para apresentar o conteúdo, outro não. Nunca tive um professor considerado ruim. De igual, vocês apresentam uma didática não muito linear, não a ponto de ser confuso, mas de lidar com vários pontos ao mesmo tempo. De diferente, você é 3 vezes mais carismática do que o mais carismático deles (e a mais tia do zap XD)
68. Todos bons, porém entre meus professores de escolas, sem dúvidas você foi a melhor, pois é paciente e tem uma ótima explicação.
69. Um professor antigo de inglês que eu tive passava uma lista de vocábulos que deviam ser decorados para uma atividade avaliativa, e isso me ajudou muito, acho que esse seria um bom ponto para você utilizar nas suas aulas. Mas seu trabalho é excelente com ou sem isso, é mais uma sugestão mesmo.
70. Somente dois realmente dominavam a língua, você é uma deles, seus métodos são diferentes, muito bons.

71. Não tenho nada a reclamar. Pelo contrário, só tenho a elogiar. Todas as minhas professoras de inglês foram (e são) maravilhosas. A Karina tem de igual todo o carisma, amor pelo idioma e comprometimento que minhas professoras anteriores. Já de diferente com certeza é a didática (que funcionou bastante comigo) e, é claro, as piadinhas do zap (que fizeram do meu tempo na escola muito mais feliz).

**5. Além do conhecimento linguístico, você acredita ser possível aprender também algo “sobre a vida” durante as aulas de inglês? Se sim, indique um exemplo de algum aprendizado desse tipo que você tenha vivenciado no IF ou em outra escola em que tenha estudado.**

1. Não.
2. não sei
3. com certeza, no ifes foi tratado com muita ênfase a questão de orientações sexuais e quebrado preconceitos.
4. sim
5. sim a gente aprendeu muito sobre a orientação sexual
6. SIM
7. Sim, valores de outras culturas pode beneficiar o aprendizado da vida.
8. sim, apesar de não ser muito boa em inglês, não sinto que passo "vergonha" nas aulas, por ser todo mundo igual e no mesmo processo de aprendizagem, e sua explicação diferente traz a tona diferentes curiosidades durante a aula, que são levadas para toda vida
9. Não sei responder
10. sim,além da gramática aprendemos sobre outras culturas
11. Sim. Não nos prendemos só em gramática, mas aprendemos também sobre a cultura americana, e o porquê falam e agem de tal modo.
12. sim, uma das coisas que eu vi foi como a língua portuguesa e sexista e como que existem diferenças culturais de uma língua para a outra
13. Sim, aprender valores e outras culturas é muito importante para o conhecimento de mundo de um jovem.
14. Sim, é possível aprender sobre a vida, eu mesma aprendi que nunca devo desistir de aprender inglês e de realizar meu sonho de intercâmbio.
15. Sim, acredito e muito. Durante todos os anos que estudei inglês aprendi muito sobre história, cultura e durante esse ano no IFES, também sobre diversidade e orientação sexual.
16. SIM, porém não lembro de nenhum aprendizado.
17. acredito que sim, dependendo do professor podemos aprender várias coisas diferentes, mas vivenciei muito pouco esse aprendizado além do 'de sempre'.
18. Sim. A gente aprendeu que o jeito deles é bem diferente e nos mostrou como a cultura de lá é bem diferente.
19. Sim, no IFES, como conciliar uma conversa.
20. com certeza, e é também além de possível, necessário. muitos professores me influenciaram em diversas coisas. em minha antiga escola eu possuía um professor em particular que sempre incentivou meu espírito de debate e para que eu defendesse meus ideais.
21. Sim, nós vimos um vídeo onde um menino foi no show da Katy Perry em que ela o chamou no palco porém ele não sabia falar inglês. Isso nos mostra como a fluência é importante em tantos casos.
22. Eu acredito que sim, um exemplo é que além de nos ensinar apenas a gramática, o básico, nos falava um pouco sobre as diferenças que existia entre os países que tem o inglês como língua materna.

23. Sim, em uma aula a Karina mostrou um vídeo do show Kate Perry e um menino que estava no show foi chamado ao palco para conversar por ele não saber falar inglês ele não conseguiu se comunicar com ela e nem entendia o que ela falava.
24. Sim, muitos professores do ifes tentam passar para os alunos a visão de mundo das situações cotidianas. E essa visão é extremamente importante. Na escola particular, eu particularmente, não tive um professor que tentasse me mostrar o mundo como ele realmente é, e que me fizesse entendê-lo.
25. Sim. No inglês normalmente aprendemos novas expressões o que nos dá novas possibilidades de comunicação.
26. sim, no primeiro dia de aula foi mostrado um vídeo que mostrou como o inglês é importante para a vida.
27. Sim a Karina foi a melhor professora de inglês que eu já tive me mostrou a importância do inglês e nos ensinou que podemos sorrir independente das circunstâncias
28. Sim, a Karina mostrou um vídeo onde um menino foi no show da Kate Perry e ela chamou ele no palco e ele não sabia falar em inglês. Isso me mostrou que até pra ir em um show deveríamos saber pelo menos o básico dessa língua
29. sim. Na aula da Karina e das outras professoras da escola particular trazem para a sala de aula a cultura dos povos nativos realizando trabalhos que promovem o estudo de outros países e suas culturas e também com histórias que passam o conhecimento para nós alunos.
30. Sim, difícil citar um exemplo, como passamos muito tempo na escola, acabamos aprendendo várias coisas para a vida aqui, como você nos ensinou a ser esforçados.
31. Como passamos muito tempo na escola aprendemos várias coisas por aqui e como você nos ensinou a ser esforçados
32. Sim. Acho bem importante que esses assuntos sejam discutidos. Além de aprender mais sobre o inglês, pude aprender mais sobre a cultura dos demais países e um pouco mais de mim mesmo.
33. Sim.
34. Você me ensinou valores e lições que eu com certeza eu jamais vou esquecer, posso dizer que hoje sou uma cidadã melhor.
35. Acho que sim, porém não tenho nenhuma experiência ainda
36. Sim é possível, ademais, um exemplo seria o aprendizado cultural.
37. Sim é possível umas das coisas mais marcantes é que com as aulas de inglês você acabou por conhecer mais sobre seus colegas de classe ao realizar atividades em grupo proporcionada pelo aprendizado da matéria
38. no meu curso de inglês o professor é muito vivido e possui muito conhecimento de mundo e ele repassa esse conhecimento aos alunos durante as aulas
39. Sim, Músicas.
40. Sim, pois a professora sempre busca mostrar a realidade em conjunto com o ensino, fazendo comparações com o nosso dia a dia.
41. Percebo principalmente a cultura de outros países de acordo com as expressões utilizadas, diferença em costumes e maneiras de realizar ações
42. Sim, por que a nossa professora é uma professora muito qualificada e tem vários exemplos da vida
43. O aprendizado sobre diferentes culturas é algo muito importante e acontece com frequência nas aulas de inglês.
44. Creio que você possa aprender as gírias e a origem das palavras, além de ser muito importante o conhecimento da língua inglesa para viagens e trabalhos.
45. Sim, acredito. Principalmente no ifes, tratamos de muitos assuntos fora da matéria, que deixam o conhecimento mais amplo, como me lembro de uma aula em que a prof Karina falou sobre as origens das línguas, misturas de línguas pelos povos e etc, diferença de sotaques e etc.
46. Aprendi, por exemplo, que nos EUA existe um dia de ação de graças
47. Sim, música.

48. Hoje o inglês é uma língua muito falada,então ter o inglês como segunda língua é algo que agrega a vida,para posteriores viagens por exemplo.
49. Acho que sim, mas não posso dizer por conta própria.
50. ---
51. sim, com os textos que fazemos na aula acabamos discutindo sobre a vida , maneira de pensar , e fatos do dia a dia isso ainda misturando o conteúdo de inglês .
52. Sim, no mundo em que vivemos, o inglês se tornou algo globalizado, muito importante, tanto para o cotidiano, quanto para o mercado, as musicas, as palavras usuais, estão inteirando essa língua cada vez mais e mais, ou seja, através da aprendizagem do Inglês é nos dado uma maior facilidade no convívio social.
53. Não só na disciplina de inglês, mas no geral, todas as matérias podem nos passar um conhecimento "de vida". No momento, não me lembro de nenhum exemplo.
54. sim, aprendi que lá eles tem seus próprios esportes que não são comuns na maioria do mundo.
55. Sem opinião
56. Não
57. O dia que sairmos da língua padrão e gramaticalmente correta para expressões populares e língua coloquial
58. Sim, embora nunca eu acredite que nunca tenha vivenciado tal coisa
59. Acho possível.
60. Sim, quantas vezes houveram conversas sobre o modo que eles lidam com vícios de linguagem ou variações linguísticas por exemplo.
61. Sim, já que sempre foram dados exemplos em torno do cotidiano, o que nos facilitava a associação dos momentos das aulas com nossa vida.
62. Em cursos particulares eu aprendi muito sobre o estilo de vida norte-americano, e nas aulas no ifes, por vezes a professora ensinava expressões ou gírias muito utilizadas na língua inglesa
63. Sim, os costumes e a cultura americana.
64. Sinceramente, não.
65. Não
66. sim, aprendi a ter uma melhor convivência com os colegas
67. Acho possível, porém não me recordo de nenhum
68. Acredito. Em uma aula quando você recebeu a notícia do falecimento de uma ex aluna, deu uma lição de vida sensacional.
69. Sim mas não me recordo de um exemplo agora
70. O ambiente é muito bom para aprender de tudo.
71. Sim, acredito que seja possível aprender mais sobre a cultura e costumes de outros países, o que afianço ser de muita importância.

**6. O que você tem a dizer sobre as aulas que eu tenho ministrado?  
Mencione pontos positivos e/ou negativos.**

1. foram muito boas durante todo o ano, não tenho reclamações.
2. suas aulas são maravilhosas
3. ótimas, não tem pontos negativos, suas aulas são perfeitas
4. Muito boa, é interessante, podemos interagir com os outros e praticamos escrita, fala e entendimento
5. Falta o ensino da pronuncia, você foca muito na gramática.

6. sinceramente, inglês não é uma matéria que gosto e nas minhas outras escolas eu sempre detestei, mas aqui me sinto mais a vontade, justamente por ter essa liberdade, que é muito boa para aqueles alunos mais vergonhosos e que não desenvolvem a língua muito bem!
7. Suas aulas são ótimas//Pontos positivos: Interação entre a sala com a professora
8. Pontos positivos são muitos,acho sua aula ótima,a aula e de qualidade e a interação aluno e professor ajuda no ensino,porque não fica uma aula cansativa,em que os alunos ficam "massacrados". O ponto negativo eu não vejo só em sua aula,percebo em outras também,a turma conversa muito e acaba não respeitando o professor.
9. São excelentes. Não são padronizadas, e sempre procura fazer algo diferente em prol do nosso aprendizado.
10. Eu acho que suas aulas são muito boas e que você explica muito bem, não mostrou em hora nenhuma nas suas aulas preferencias politicas e nem nada polemico(ao contrario de vários professores) porem deixou a turma fugir do foco muitas vezes durante varias aulas e isso por mim tem que ser mais contolado, ah e eu gostei muito dos jogos ortganizados e de suas listas de exercicios
11. Suas aulas são muito boas, você foca mais em gramatica mas não deixa de treinar a pronuncia.
12. Positivo: Certeza do que faz e conhecimento de mundo. Negativo: Perder o domínio da turma, ao interagir muito com ela.
13. todas sempre muito legais e dinâmicas, mas por opção particular, gostaria de um quadro com anotações um pouquinho mais organizado.
14. Gosto muito das suas aulas, você tem um conhecimento bem amplo da língua inglesa e sabe passar seu conhecimento para a gente. Único ponto negativo que eu tenho para apontar é que as vezes você perde um pouco do controle da turma na questão da conversa, fora isso só pontos positivos
15. Acho seu método bem descontraído, o que é muito bom e mais fácil de aprender, gosto das coisas diferentes que dá em aula e o seu modo de dar a aula. Te amo, beijos da M.!
16. Bom a professora Karina nos ensinou muito bem muita coisa e nos fez gostar mais de aprender. Os pontos positivos foram a gincana a roda de leitura de textos que fizemos e os vídeos que animam as aulas. Nenhum ponto negativo.
17. Em minha observação não há pontos negativos. Podemos ressaltar pontos positivos como a proximidade da professora com os alunos, sua dedicação e vocação para tal atividade.
18. suas aulas são muito interativas, e você é uma profissional que pode fazer até mesmo conteúdos "chatos" tornarem-se interessantes. não tenho críticas negativas, e espero que você alcance tudo de melhor.
19. As melhores que eu ja tive, voce é uma professora maravilhosa e competente, aprendi bastante coisa e estou melhorando minha fluência alem de me ajuda no meu curso de inglês.
20. Eu gostei muito das aulas, você deixava a aula leve e com seu jeito descontraído nos fazia aprender de uma maneira divertida. Sua metodologia de ensino me fez aprender mais do que em todo o meu ensino fundamental.
21. Enfim, suas aulas são maravilhosas.
22. Suas aulas são incríveis. A forma com que você passa seu conhecimento e tenta dividir com os alunos é muito boa, e chama atenção. Faz com que nós tenhamos vontade de nos aprofundar no assunto.
23. uma ótima metodologia que nos interessa de forma sensacional pelo conteúdo
24. Você é maravilhosa explica muito bem rainha do inglês.
25. Nao ha pontos negativos so positivos a Karina e a melhor professora do mundo
26. Eu achei maravilhosa, aprendi em meses mais do que aprendi em anos bjs vou sentir sdd S2
27. Acho que suas aulas foram ministradas com muita excelencia e carinho isso a torna diferente das demais professoras de ingles. Nao tenho nada a reclamar da sua aula.

28. São excelente, apesar da sala conversar bastante as vezes (quase sempre) seus métodos são muito bons para nossa aprendizagem, e para não perdemos o interesse. você tem um ótima interação com a turma e vai fazer muita falta, love u, KARINATION! Kisses, <3
29. Maravilhosasss,apesar de as vezes ter um pouco de conversa paralela (desculpa por isso) os metodos de ensino sao otimos para nossa aprendizagem,e para nao perdemos o interesse.vou sentir sddsss!!!! Kisses :-)
30. As suas aulas são ótimas, você tem bastante entusiasmo e dedicação no que faz. Em todas aulas pudemos aprender algo novo sobre inglês e também sobre a vida. O método de ensino com o uso de slides, gincanas, trabalhos que haja interação entre os alunos é ótimo.
31. Negativos: por ser muito divertida e descontraída a turma nem sempre respeita como deveria. Positivos: sabe sobre o assunto que ensina, é divertida durante as aulas, se importa se os alunos aprendem ou não e faz de tudo pra todo mundo aprender o máximo possível que tem a ensinar.
32. Muito produtivas.
33. Suas aulas são incríveis, aprendemos não só inglês, mas também lições de vida, de civismo e valores que iremos levar para a vida toda, porque esse é o papel de um professor, além de passar conhecimento transmitir valores e nos incentivar a sermos pessoas melhores.
34. Excelentes. Aprendemos muito com base em acontecimentos e utensílios do nosso dia a dia.
35. Muito bem ministradas, ótima metodologia
36. As aulas ministradas foram ótimas, entreteridas e educativas.
37. Aulas são muitas boas porém um ponto negativo é a quantidade de aulas ministradas por semana que é muito pouco
38. positivos: aula rápida fácil entendimento. negativos:?
39. Aulas muito legais e produtivas, uma pena que são apenas duas na semana.
40. Boas, ajuda a todos e compreende as dificuldades, pontos negativos poucas aulas.
41. Muito boas, com uma boa metodologia e explicação, ritmo e frequência. Ensinado de maneira natural, não focando somente em regras e normas, mas na sua real utilização
42. São as melhores aulas de inglês que já tive, primeira vez que aprendo ingles de verdade, sentirei saudades.
43. Aulas com muito aprendizado, mesmo com o pouco tempo. Sem pontos negativos.
44. As aulas são muito interessantes com conteúdo bem diversificado e divertido de aprender.
45. Acho as aulas muito boas no geral, mas um ponto bem negativo é sua dispersão em assuntos variados o que acaba por perder tempo de explicação e tudo mais da matéria mesmo, considerando que temos tão pouco.
46. Aulas são com boas metodologias e descontraídas, não ficando algo chato
47. Muito boa as aulas
48. Acho que deveria ter mais aula.
49. Ótimas aulas e muito controle sobre o conteúdo.
50. Os pontos positivos são a atenciosidade, a paciência com os alunos em tudo tanto conversas quanto em duvidas. Os pontos negativos são fala muita coisa em inglês, logo, eu, mal formado na língua não entendo muito e interrompo a aula pra perguntar coisas bobas, mas eu sempre decoro.
51. As suas aulas são ótimas. Um ponto positivo geral são as atividades que envolvem assuntos até do nosso cotidiano em conjunto com o inglês, junto da conversação e etc. Não vejo nenhum negativo nas aulas em si.
52. foram as melhores aulas de inglês que já tive , em que pude aprender mais o conteúdo discutindo com meus amigos e a escrita com textos juntando isso com um modo descontraído que incentiva o aluno a aprender e gostar de inglês; seus métodos de ensino nos incentiva a participar das aulas, e a realmente aprendermos falando, não só escutando.
53. É brilhante como você consegue brigar e ao mesmo tempo manter a turma "calma". Porém, acho que slides só são uteis para demonstração de exemplo como no caso das peças de roupa, no geral, é interessante ter uma resumo no quadro.

54. São excelentes aulas, até o momento em que tivemos aulas só vi pontos positivos nas aulas, principalmente na maneira como tenta tornar mais fácil o aprendizado para aqueles que não sabem de nada
55. São muito boas, tirando o medo de falar, adoro suas aulas
56. Ótimo método explicativos e bem divertida
57. A atenção dada ao aluno, mostrando os erros comuns e chamando atenção sobre possíveis erros futuros
58. Foram sem dúvidas as melhores aulas de inglês que eu tive, elas foram muito efetivas e estimularam bem a parte da conversação.
59. Lindaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa, Sua aula é maravilhosa, não existem pontos negativos nessa aula maravilhosa de tia do zap.
60. as aulas tem uma boa metodologia e são descontraídas, ponto negativo é que você vai embora
61. Tem feito um ótimo trabalho, tenta fazer o possível com o pouco tempo que tem e tem se saído muito bem.
62. São ótimas aulas que buscam ajudar ao máximo cada um, dando exemplos do cotidiano para facilitar a associação e trabalhando as dificuldades de cada um. Por outro lado, pelo tempo limitado de aula às vezes não era possível ajudar cada um individualmente.
63. Suas aulas são excelentes, dando muito atenções para os alunos
64. Suas explicações são muito bem esclarecida e divertidas, porém o tempo é muito curto. Espero que continue melhorando cada vez mais :)
65. Muito boas, sempre atendendo a todos com atenção e dedicação.
66. Bem eficientes e claras, com métodos explicativos ótimos para a aprendizagem
67. As aulas são muito boas, pois consegui aprender bastante em pouco tempo
68. Você é tudo de bom e eu não tenho LITERALMENTE nada a reclamar
69. Muito boas, não tenho nada a reclamar, pois não tive professora melhor. E como eu disse, você é paciente e tem um ótima explicação, fazendo com que quem não sabia absolutamente nada de inglês começasse em tão pouco tempo a falar algumas coisas e a escrever também.
70. Excelente forma de aplicar a prova com gravuras no slide.
71. São muito boas, muito fácil de aprender e muito divertidas.
72. As aulas da Karina são maravilhosas, elas sempre melhoram o meu dia. Não há nada para reclamar das aulas delas e sim elogiar o seu comprometimento e domínio do inglês e, é claro, o seu carinho com todos nós.

## APÊNDICE C

### **QUESTIONÁRIO REALIZADO COM (EX)COLEGAS/PROFESSORES DE LÍNGUAS DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHO (20 participantes)**

**Obs.:** Embora o questionário original tivesse sido aplicado com mais perguntas, estão listadas abaixo somente as perguntas/respostas sobre as quais foram feitas referências na tese, ou outras que podem ser utilizadas para reafirmar algumas colocações feitas por mim (e sobre mim) no decorrer do texto.

#### **1. Qual sua visão sobre o ensino de língua(s) estrangeira(s) na escola pública?**

1. Fundamental
2. Uma batalha necessária, porém árdua.
3. Ensina o que não é necessário. Não tem foco e não prepara o aluno.
4. Ainda é muito voltado para a leitura
5. Superficial
6. Falta espaço para o ensino de um segundo idioma
7. Importante, porém turmas muito grandes para trabalhar as quatro habilidades.
8. Acho que falta empenho por parte dos professores
9. Diversas iniciativas exitosas vêm sendo realizadas, porém de forma isolada. Penso que são necessárias políticas públicas educacionais de cunho prático, alinhadas às demandas do mundo contemporâneo.
10. Acredito que muito ainda deve ser feito para melhorar a situação desse ensino. As condições para o ensino de língua estrangeira não são favoráveis nem para os alunos nem para os professores. Turmas com níveis heterogêneos e extremamente cheias. Alunos com baixo nível de inglês. Pouca carga horária semanal de língua estrangeira. Crença de ser uma disciplina marginalizada e menos importante.
11. É de suma importância o ensino de línguas estrangeiras na escola nos dias de hoje. Ainda percebo que está muito longe a sua devida valorização pela sociedade brasileira.
12. Insuficiente e distante da realidade do aluno
13. O ensino da língua é colocado em segundo plano. A carga horária é baixa e não há uma padronização do ensino. O professor ensina o que quer e como quer. O aluno não é capacitado para desenvolver as habilidades necessárias ao domínio da língua em qualquer nível. A língua é simplesmente apresentada a ele. Não há produção, apenas reprodução. Fala-se sobre a língua e não a língua em si.
14. Há um mito de que o ensino de inglês na escola pública está fracassado. Entretanto, o nosso projeto de ensino de inglês no IFES tem demonstrado que é possível sim aprender uma língua estrangeira na escola pública. O que torna isso possível é que o IFES, enquanto instituição pública, dispõe da infraestrutura e quantitativo de professores necessários.
15. O ensino de idiomas na escola pública ainda não é visto como parte importante na formação do aluno.
16. O ensino de língua estrangeira na escola pública precisa melhorar, visto que os alunos não possuem base ao chegarem no Ensino Médio Técnico.
17. No caso do Espanhol, penso que há muito mais para se avançar no que diz respeito às políticas linguísticas do que o inglês. No contexto do Ifes, acredito que o professor de LE

consegue trabalhar melhor por uma série de fatores, como infraestrutura, material, público mais interessado, entre outros.

18. Dependendo da escola pública, da gestão dessa escola pública, desse professor da escola pública e do público alvo dessa escola, o ensino de língua estrangeira poderá não ser eficiente.

19. De forma geral tenho uma visão ruim. Baseio-me no que os alunos provenientes da rede pública relatam. Descaso do sistema e das instituições, professores sem condições de trabalho, algumas vezes despreparados...

20. Depende da escola... existem escolas com professores bons e com ruins.

## **2. Se já foi docente em outros lugares, compare o ensino de língua estrangeira do Ifes com o de outras escolas em que já tenha trabalhado. (Lembre-se de mencionar se foi escola pública ou particular, ou curso de línguas)**

1. Já trabalhei em escola pública municipal e cursos livres. No ifes tenho total liberdade em minha pratica. Gosto bastante.

2. Trabalhei no D... A mesma qualidade de ensino do Ifes.

3. A diferença está no número de alunos por sala e nas estratégias de ensino que tendem a ser mais coletivas do que individualizadas visto que em uma sala heterogenea em níveis de proficiência não é possível atender a cada aluno de forma individualizada

4. Respondi na anterior.

5. Somente públicas.

6. Dei aula no CL da U., no P., na S. por três anos, no ensino médio. A única diferença é o tempo de exposição e o foco dos alunos.

7. Já atuei em cursos de Línguas é sem dúvida, o próprio ambiente educacional, proposta metodológica e público atendido fazem a diferença na qualidade dos resultados entregues. Porém, vejo o ambiente educacioinal do Ifes como um espaço riquíssimo em especial por sua diversidade sócio-econômica e de base cultural. Isso, por si só estimula o trabalho colaborativo, uma ótima oportunidade, inclusive para implementar o ensino centrado no aluno.

8. Em escolas particulares muitos alunos também faziam cursos de inglês particulares, o que ajudava muito no processo de leitura de textos mais complexos, uma vez que o repertório de vocabulário dos alunos era maior. Além disso, os alunos eram mais familiarizados com a língua inglesa, utilizando-a mais no seu dia-a-dia, o que contribui para a visão de valorização do ensino dessa língua.

9. Comparando com outras escolas públicas, houve pra mim a diferença do número de aulas semanais. No Ifes é possível trabalhar textos diversos, vídeos, músicas e outras tecnologias que, em outras escolas, eu não podia. Comparando com outras escolas particulares, encontrei um pouco mais de semelhança, no que respeita ao número de aulas e ao uso dos recursos citados.

10. Não percebi diferença significativa

11. Sempre trabalhei em escolas regulares: uma particular, outra pública estadual e agora no Ifes. Em todas elas encontrei turmas muito numerosas e heterogêneas, mas isso nunca foi problema. Os de nível mais alto se tornavam âncora daqueles de nível mais baixo. Apenas na escola estadual não consegui desenvolver as competências em nível intermediário ou pré-intermediário. Só consegui trabalhar com o nível básico. Naquela escola não havia infraestrutura adequada para produção de material instrumental e isso dificultava muito meu trabalho. O tamanho das salas não era grande o suficiente para o número de alunos. O perfil dos alunos era diferente: pareciam estar acostumados a aprender pouco e reclamavam das dificuldades. Tive que criar um método behaviorista para fazê-los aprender alguma coisa. No Ifes, me realizei como professora. Os alunos são selecionados por concurso e muito interessados em aprender porque

valorizam a escola. Posso aprofundar conteúdos e exigir mais deles. Os resultados que alcanço são surpreendentes. Mas a carga horária destinada ao ensino da língua estrangeira ainda é muito baixa.

12. Já trabalhei em cursos de idiomas, em escolas regulares privadas e em outras escolas públicas. Acho que o ensino público dá mais liberdade aos professores para trabalhar e desenvolver projetos com os alunos.

13. Basicamente é o mesmo, com enfoque mais na leitura, marginalizando as outras três habilidades linguísticas.

14. Iniciei meus trabalhos em Língua Inglesa no Ifes.

15. Ensinava as 4 habilidades comunicativas em cursos de língua e inglês para leitura em outras faculdades particulares.

16. Antes de trabalhar no Ifes, fui professora da rede estadual. Há uma grande diferença de uma para a outra. O Ifes tem infraestrutura, tecnologia e alunos motivados e interessados em aprender um idioma. Diferente de onde trabalhei, não se tinha acesso à internet, material impresso limitado, alunos desmotivados, entre outros.

17. Ifes: o uso de livro didático, ter duas aulas semanais, material como data-show, som, computadores, quadro branco, pincel, turma heterogênea. Escola da prefeitura: uma aula semanal, sem livro didático, giz, quadro verde.

18. No Ifes trabalho com todas as modalidades. Integrado/ subsequente/Proeja/ Superior. Cada nível tem uma realidade bem diferente da outra. O Técnico Integrado se assemelha aos cursos de Inglês. Mas por ter um alunado seletivo devido ao teste de seleção é muito melhor em vários aspectos. Pelas condições que conquistamos: divisão de turmas, acaba sendo melhor também do que minhas experiências anteriores na rede pública e/ou privada.

### 3. O que você entende por “educação crítica”?

1. Aquela que educa para vida.

2. A compreensão do contexto de uma situação, a tomada de posição sem agressão e com respeito à não concordância do nosso ponto de vista.

3. A educação que potencializa a capacidade do indivíduo de intervir na realidade e transformá-la positivamente sem desconsiderar a relevância de sua cultura e suas peculiaridades

4. É mais do que ensinar por ensinar, deve criar ou proporcionar discussões e troca de ideias

5. Uma educação que vai além do ensino dos conteúdos, que faça o aluno pensar criticamente acerca do senso comum.

6. Educação para a formação do indivíduo crítico e consciente de seu papel na sociedade.

7. Uma educação voltada para a prática de leituras mais atentas da realidade que cerca o aluno.

8. Uma educação de co-responsabilidade e de colaboração. Consciência sobre o próprio papel a fim de contribuir com as demais pessoas para a transformação do mundo.

9. Entendo que é quando ajudamos os alunos a pensarem sobre o que estão aprendendo e a construir opiniões conceituais sobre o assunto.

10. Uma educação voltada para o desenvolvimento do senso crítico do educando. Buscar desenvolver estratégias que facilitem o uso da criticidade dos alunos, orientando-os a saberem explorar tal capacidade humana.

11. A que não se limita a transmissão de conteúdos

12. Uma educação que abre horizontes e faz o educando pensar, refletir e agir, de acordo com os princípios e valores que, aos poucos, vai desenvolvendo ao longo de sua vida escolar.

13. Educação crítica para mim é uma educação de empoderamento baseada nas contribuições teóricas de Paulo Freire, e que no ensino de língua inglesa tem sido tecida por teóricos como Monte-Mór e Menezes de Souza. Em linhas gerais, eu traduziria para aprender a ler o mundo e a sua complexidade, compreendendo a diferença do outro e também as diferenças que nos habitam. Como salienta Menezes de Souza, essa leitura do mundo não significa mais

"ler a verdade por trás do texto", mas entender que há muitas verdades e discursos e que nós estamos a todo momento negociando essas discursividades. Nesse sentido, o professor não é detentor da verdade.

14. Em termos de ensino da língua inglesa, é a educação voltada para o desenvolvimento de um pensamento crítico no aluno através do uso de textos de vários gêneros.

15. É a educação voltada para instigar no aluno a necessidade de questionar aquilo que lhe é imposto, colaborando, assim, com o ensino de qualidade e de importância para torná-los cidadãos não passivos.

16. Quando questionamos a nossa própria prática e levamos os alunos também a pensar

17. Aquela que ensina a pensar e não apenas faz do aluno um depósito de conteúdo estrutural.

18. Entendo que seja um processo de formação pelo qual o sistema como um todo deve passar, levando o indivíduo a pensar, a agir, a refletir criticamente quando estiver diante de um texto, diante da vida.

19. Educação que tem por objetivo tornar o sujeito-aluno mais crítico, mais debatedor dos assuntos, que tenha uma visão mais crítica sobre tudo e todos que o cerca. É através dessa educação que formarei um aluno com a consciência mais crítica.

20. Vejo o crítico em todos os sentidos. Na construção de um cidadão crítico, capaz de ser, viver, conviver e analisar antes de agir. Vejo-a também no âmbito do professor que faz uma análise crítica do seu aluno para saber o que deve trabalhar e após cada aula avaliar se seus objetivos foram alcançados, estão no rumo certo ou não....

#### **4. Que tipo de material utiliza? (Se usa livro do PNLD, indique o nome do mesmo)**

1. Realia , inclusive o livro: Alive
2. High Alive e material próprio criado para cada curso.
3. Livro Alive High e outros materiais (vídeos, jogos, materiais impressos e etc)
4. Não sigo apenas um livro ou o livro, mas utilizo muito o New English File
5. Livro sentidos, dvds, cds etc
6. Textos técnicos e científicos voltados para área do curso
7. Touchstone, Grammar in Use
8. Cursos Online, Massivos e Abertos
9. Utilizo vídeos (youtube e internet), utilizo o livro High Up 1 e apostilas como material de suporte extra.
10. Uso livros didáticos em geral, atividades de sites especializados e materiais preparados por mim mesma.
11. Cercanía joven e Alive
12. Para os iniciantes, uso como base o livro Interchange 1A. No ano seguinte adoro apostila elaborada por mim.
13. Não utilizo livro didático. Os materiais são planejados por aula, de acordo com as necessidades de cada turma, respeitando o conteúdo curricular e os objetivos propostos.
14. Livro do PNLD, associado a outras ferramentas tecnológicas
15. Livros didáticos e pesquisas na internet.
16. Sim. Mesclado a outros materias
17. Wilian Cereja
18. Geralmente preparo os matérias para atividades que serão realizadas em sala de aula e o livro didático para revisar conteúdos e reforçar o que foi dado em sala.
19. Way to go! 1 (Claudio Franco e Kátia Tavares)
20. material próprio e de algumas editoras (Pearson/Longman/ Macmillan/Oxford..)

## APÊNDICE D

### **QUESTIONÁRIO REALIZADO COM (EX-)ALUNOS DE LETRAS (DA FACULDADE EM QUE ESTUDEI), INCLUINDO EX-COLEGAS DE TURMA**

**Obs.:** Embora o questionário original tivesse sido aplicado com mais perguntas, estão listadas abaixo somente as perguntas/respostas sobre as quais foram feitas referências na tese, ou outras que podem ser utilizadas para reafirmar algumas colocações feitas por mim (e sobre mim) no decorrer do texto.

#### **1. Alunos(as) de Letras em Formação (2 participantes)**

**a) Qual sua visão sobre o ensino de inglês na escola pública?**

**D\_Prof.1.1Qa:** Muito fraco, na minha visão a metodologia é totalmente ineficaz. Professores desqualificados para a prática de ensino de Língua Estrangeira.

**D\_Prof.1.2Qa:** Ainda é muito limitada e subestimada por parte dos alunos, por acharem que não vão aprender nada.

**b) Em sua opinião, o que é possível ensinar nas aulas de inglês na escola pública?**

**D\_Prof.1.1Qb:** Transformar as aulas mais dinâmicas, com mais diálogos. Ensinar o básico inicial já que são poucas aulas, curto tempo.

**D\_Prof.1.2Qb:** É possível se ensinar gramática, e vocabulário para conversação.

**c) Você já ouviu falar de “educação crítica”? Se sim, comente o que conhece a respeito.**

**D\_Prof.1.1Qc:** Não, nunca ouvi.

**D\_Prof.1.2Qc:** Não.

**d) Você teve aulas de inglês antes de iniciar o curso de Letras? Se sim, em que série(s)/escola(s)?**

**D\_Prof.1.1Qd:** Sim, cursei 3 anos.

**D\_Prof.1.2Qd:** Sim, nas séries do fundamental e médio.

#### **2. Alunos(as) de Letras com licenciatura concluída (39 participantes)**

**a) Você trabalha como docente? Em caso afirmativo, favor identificar qual língua leciona, a rede (municipal, estadual ou federal), o nível escolar (infantil, fundamental, médio e/ou superior) e se o ensino é público ou**

**particular. E em caso negativo, favor identificar sua função empregatícia atual, explicitando o que te levou a desistir da docência.**

1. Não
2. Sim. Inglês para o Ensino Fundamental e Médio. Rede Pública Estadual.
3. Inglês, educação infantil na rede particular
4. Sim, Língua inglês, na rede pública municipal para ensino infantil e ensino fundamental nos anos iniciais e finais.
5. Língua portuguesa, Rede estadual, Ensino Fundamental anos finais e ensino médio, o ensino é público.
6. Sim. Língua portuguesa na rede municipal de 6° a 9° ano do ensino fundamental, ensino público.
7. Língua Inglesa, rede municipal, fundamental, público.
8. Sim, rede municipal, ensino fundamental, público
9. Sim. Estou professora de Língua Portuguesa, na rede Estadual, no ensino fundamental (6° ao 9° ano).
10. Sim. Língua Portuguesa. Rede estadual, nível médio.
11. Sim. Leciono Língua Portuguesa, numa instituição pública da rede federal, para ensino médio e superior.
12. Instrutora de capacitação profissional e presidente de comissão de licitação. Preferi atuar dessa forma devido aos vários problemas das escolas brasileiras. Gosto muito de trabalhar com licitação.
13. Sim. Leciono língua inglesa para o ensino superior, (curso de Letras, Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, Ciência da Computação, dentre outros) em uma universidade estadual pública.
14. Leciono língua inglesa em uma escola estadual (fundamental II e ensino médio) e uma escola particular (educação infantil ao ensino médio).
15. Professora de língua inglesa, educação infantil e fundamental I Rede particular
16. Escola municipal / ensino fundamental
17. Trabalho como Operadora de caixa num supermercado, não desisti da profissão só não consegui emprego na área
18. Sim, no Estado, língua portuguesa e inglesa ensino fundamental anos finais e ensino médio, ensino Público.
19. Língua inglesa, rede municipal. 6o a 9o ano (ens. Fundamental II)
20. Sim. Leciono na rede estadual de Minas Gerais, ensino fundamental e médio.
21. Sim, na rede municipal da pré escola ao fundamental II
22. Não
23. Sim, trabalho na escola privada Sesi - Colatina com o ensino da língua inglesa para o seguimento infantil e fundamental 1.
24. Inglês e Português na rede municipal de ensino.
25. Sim. Particular. Educação infantil e fundamental I
26. Escola particular de idiomas , com a língua inglesa .
27. Sim. Leciono Língua portuguesa na rede estadual para ensino fundamental em escola pública.
28. Atualmente sou auxiliar administrativo e desisti da docência, pois antes de mim ,os governantes já desistiram faz muito tempo!
29. Não. Assistente de escritório/organizadora de eventos em uma ONG. Período de adaptação em um novo país.
30. Não. Estou desempregada, mas não desistir de aulas.
31. Sim. Língua Portuguesa. Rede estadual (EJA). Particular (ensino fundamental I e II.
32. Assistente de cardiologia. A desvalorização do docente me desmotivou a lecionar.
33. Sim, sou professor de Inglês da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo
34. Não, hoje em dia sou advogada. Desistir da docência devido a falta de incentivo encontrada pelo caminho, tanto nas escolas que passei da rede municipal em

que não encontrei nenhum apoio de docentes responsáveis como falta de incentivo do Governo em priorizar a rede de ensino. E devido a problemas de saúde que foram desencadeados trabalhando nesta área também, por essas razões, optei seguir outro caminho e comecei a faculdade de Direito para isso.

35. Língua inglesa - EJA fundamental e médio - rede estadual
36. Sim. Língua Portuguesa. Rede Estadual. Ensino Médio. Público.
37. Língua Inglesa - municipal - superior - particular
38. Não. Desempregada

**b) Qual era seu objetivo ao entrar na faculdade de Letras (Português/Inglês)? Comente caso o tenha alcançado.**

1. Aprender mais e dar aulas de Inglês.
2. Entender melhor a nossa língua, e aprimorar a língua inglesa
3. Ter mais conhecimento sobre a Língua Portuguesa.
4. Ser redatora de jornal
5. Me tornar professora de língua portuguesa.
6. Atuar em sala de aula no ensino da língua portuguesa e inglesa.
7. Aprender inglês.
8. Ser professora.
9. Tornar-me professora de Língua Portuguesa.
10. Ao ingressar na Faculdade de Letras, eu não tinha a menor intenção de ser professora. Planejava trabalhar como redatora (ou até mesmo revisora) de textos, de preferência em jornais. Não alcancei esse objetivo, graças aos céus, pois adoro lecionar!
11. Acho que pensei em escrever. Nunca tentei.
12. Na época foi ter um curso superior e uma profissão
13. Lecionar para o ensino superior. Alcancei meu objetivo. Leciono há 10 anos no ensino superior; inicialmente no ensino particular e, há 8 anos, no público.
14. Não tínhamos muitas ambições, até por quê, não nos era “ensinado” a ter essas ambições. Porém, entrei na faculdade com intuito de ser professora e, alcancei esse objetivo.
15. Na verdade o único objetivo era ter um diploma.
16. Inglês
17. Quando eu iniciei a faculdade eu não gostava de português, eu era apaixonada por química, mas não consegui uma bolsa e então fui fazer letras e me encantei com o que eu aprendi lá, embora a faculdade deixou muito a desejar e acabamos perdendo os melhores professores ao longo do curso
18. Tornar-se professora
19. Lecionar língua portuguesa e inglesa.
20. Lecionar inglês. hoje sou professor na rede estadual e confesso que estou frustrado. O professor de inglês não é valorizado pelo sistema e somos obrigados a aprovar os alunos sem conhecimento. Colegas de trabalhos que não entendem, não falam e nem lê em inglês estão dentro das salas de aulas ensinando o que não sabem.
21. Lecionar língua inglesa
22. Na época a ideia inicial era trabalhar como tradutora.
23. O meu objetivo sempre foi ensinar o idioma (inglês) da melhor forma possível. O objetivo está sendo alcançado a cada dia.
24. Atuar como redator, porém lecionar foi o primeiro emprego.
25. Trabalhar em uma multinacional
26. Conseguir posicionamento na área.
27. Aprender mais sobre as duas línguas (português/inglês) e atuar como professora.
28. Conhecer melhor a língua materna, conhecer mais sobre a literatura nacional e poder ter um maior conhecimento de uma segunda língua!

29. Enriquecimento pessoal e cultural.
30. Ter o curso superior para prestar concurso, muitos concursos exige.
31. Lecionar aulas.
32. Dar aulas para a modalidade EJA
33. Aprender línguas (português e inglês), atuar como professor e prestar concurso públicos. Meus objetivos estão sendo alcançados. Já passei num concurso da Rede municipal e recentemente fui aprovado num concurso federal.
34. Ter uma graduação para conseguir emprego.
35. O objetivo era aprender um pouco mais sobre a língua portuguesa e inglesa e poder passar meus conhecimentos para meus alunos. Acredito que foi alcançado sim esses objetivos.
36. Lecionar
37. Ser professora de Língua Portuguesa.
38. Eu queria ser professora dessas línguas. Na graduação, eu também descobri que queria ser pesquisadora na área de linguística aplicada. Meus objetivos foram alcançados.
39. Trabalhar de forma diferenciada com adolescentes, tentando despertar neles o amor pela literatura

### **c) Comente sobre sua formação em Letras.**

1. Foi uma formação mais geral/básica, sendo mais aprofundada nos últimos semestres principalmente em Inglês.
2. Foi maravilhoso
3. Deixou a desejar em relação a alguns conteúdos, mas foi uma boa formação.
4. Muito boa
5. Formada em 2011 e pós graduada em 2012.
6. Todos curso foi muito proveitoso. Os ensinamentos foram de grande importância e me capacitaram para dar continuidade a minha formação para o ensino das línguas.
7. Foi de grande aprendizagem, apesar de trabalhar durante o dia e estudar a noite.
8. Foi por meio do curso e dos excelentes professores que tive que me tornei uma boa profissional.
9. Minha formação durou apenas três anos, o que considero pouco tempo para o curso. Porém, foi bastante proveitosa.
10. A minha formação, em particular, contou com algumas peculiaridades: ingressei numa faculdade da minha cidade natal, depois deixei essa instituição, pois me mudei para outra cidade e lá, depois de uns dois anos fora da faculdade, retomei os estudos. Contudo, retornei para a minha cidade natal e para a faculdade onde eu estudava e lá concluí o curso. Apesar das diferenças na grade curricular, em ambas as instituições eu considero que tive uma boa formação.
11. Boa?
12. O curso foi ótimo p mim. Entrei por acaso, mas abriu novas oportunidades.
13. Minha formação em Letras me fez compreender melhor o funcionamento das línguas portuguesa e inglesa e me fez ler o mundo de forma mais crítica, uma vez que passei a enxergar o discurso com um olhar mais questionador. Comecei a encarar a linguagem como inevitavelmente carregada de ideologia, de vivências e de cultura. Senti falta de uma preparação maior no tocante a metodologia de ensino tanto de língua portuguesa quanto inglesa durante a graduação. Métodos, técnicas e estratégias de ensino foram aprimorados na minha prática docente como professora de curso de idiomas e no ensino superior, quando comecei a pesquisar acerca desses temas.
14. Minha formação foi mais voltada à ser professor do que ser pesquisador/ qualquer outra coisa relacionada ao curso. Não nos foi ensinado a falar inglês, nem mesmo as outras habilidades. Mais do que quer ser "letrado", éramos formados para sermos professores.

15. Minha formação foi ótima, tive excelentes professores!
16. Fui preparado por ótimos professores e licenciados para lecionar inglês/português e literaturas
17. Durante o curso aprendi muitas coisas com os professores não apenas disciplinas, mas lições para a vida
18. Não foi como eu esperava. Algumas disciplinas os professores deixaram a desejar
19. É um curso muito interessante, que proporciona um conhecimento amplo para concursos e atuar na área.
20. Infelizmente minha formação não acrescentou conhecimentos no idioma, não se ensina a falar inglês na faculdade, mostram apenas teorias e mais teorias. Depois da faculdade tive que correr atrás de conhecimentos no idioma.
21. Muita teoria e pouca prática
22. Mesmo não seguindo na área, foi fundamental para o desenvolvimento na minha segunda graduação. Se fosse para escolher uma área para apontar como a mais importante, certamente diria que foi Etimologia.
23. Foi na faculdade particular (que fiz através de bolsa 100%) na Castelo Branco em Colatina.
24. Foi uma formação breve , poderia ser melhor no quesito ensino.
25. Formação simples, não obtive os conhecimentos que havia idealizado. Pois impulsiona o estudante a ser basicamente professor e não abre muito o leque para outros campos.
26. Fui graduado em uma faculdade particular na minha cidade. Considero o ensino de qualidade, pelo menos na época que estudei lá.
27. Minha formação em Letras foi realizada em três anos, com disciplinas focadas na prática docente e no conhecimento de conteúdos específicos de língua portuguesa e inglesa. Apesar de realizarmos estágios assistidos, a prática com a sala de aula foi adquirida com a verdadeira convivência no meio escolar atuando como professora.
28. Me formei em 2013, em português/inglês. mas nunca lecionei língua estrangeira
29. Minha formação em Letras contribuiu para que eu aprimorasse conhecimentos prévios e desenvolvesse novas habilidades, além de permitir que eu trabalhasse na área de educação como professora de inglês.
30. Apesar de nós professores sermos muito mal pagos e respeitados, nossa profissão é linda e cativante. Vale apenas olhar para alguns alunos e ver que fizemos a diferença na educação dele.
31. Foi de bastante aprendizado e cheio de experiências.
32. Vaga no que tange ao Inglês
33. O Curso de Letras é obviamente responsável pela concretização dos meus objetivos. Foram 3 anos maravilhosos, de muito estudo, com professores, no geral, excelentes. Claro, teve algumas falhas, mas nada que tirasse o brilho desta faculdade enriquecedora.
34. Boa
35. Minha formação no curso de letras foi bem completa, tive professores que se dedicavam ao máximo para passar todo conteúdo que sabiam, e que cobram da mesma forma, para que pudéssemos usar de nossos conhecimentos também.
36. O curso não correspondeu ao esperado, foi um pouco descepcionante, mas acredito que não seja pelo curso em si, e sim pela faculdade que frequentei.
37. Considero minha formação muito boa, mais voltada para a prática em sala de aula que para a continuidade dos estudos.
38. Eu sou muito satisfeita com a minha formação, mas senti falta da parte prática unida à teórica. Nossa formação científica, por exemplo, não foi forte e sempre houve grande resistência por parte dos alunos quando algum professor oferecia nos orientar para escrever artigos científicos que valeriam nota em alguma disciplina. Também acho que fizemos poucas leituras desse gênero textual e isso pode ter gerado medo nos alunos. Outro exemplo é sobre o ensino de L2: se eu não tivesse trabalhado em uma escola de inglês durante a graduação, eu

não teria tido muita base para lecionar no estágio obrigatório. Embora a maioria das aulas tenham sido expositivas, elas eram muito bem executadas por professor@s excelentes com @s quais eu aprendi muito. Entretanto, uma grande desvantagem desse tipo de aula mais tradicional, superficialmente falando, era o sono de muitos dos alunos, principalmente, daqueles que trabalhavam durante o dia. Eu, por exemplo, fazia um esforço muito grande para não "pescar" e prejudicar meu próprio aprendizado. Por isso, sentava na frente e participava o máximo que eu podia.

39. Péssima

#### d) Qual sua visão sobre o ensino de inglês na escola pública?

1. Difícil. Pouquíssimas aulas, falta de nivelamento e base nos alunos.
2. Super importante, uma vez que é a segunda língua mais falada no mundo e cada vez mais esta presente no nosso dia a dia.
3. É visto apenas como parte da grade disciplinar, não tem a devida importância.
4. Sem qualidade.
5. Insuficiente.
6. Muito fraco, infelizmente. Os recursos são escassos e os livros enviados pelo governo, não atendem as dificuldades dos alunos. Todos os anos são deixados de lado e o professor acaba tendo que se desdobrar para alcançar as diversas necessidades encontradas diariamente em sala de aula.
7. Deixa muito a desejar. Há uma falta de interesse dos alunos. Porém isso acontece com alguns profissionais da área.
8. Acho importante os alunos aprenderem outra língua
9. Considero a carga horária curta para a necessidade dos alunos.
10. Como aluna, tive boas aulas de inglês, numa instituição pública federal, mas também tive aulas sem muito aproveitamento, quando eu estudava na rede pública estadual. Como professora, apesar de não trabalhar com o ensino de inglês, acompanho (em parcerias e projetos) o trabalho de colegas professores de inglês que se propõem a, mesmo com carga horária reduzida etc, oferecer um ensino de qualidade para os seus alunos.
11. Não tenho.
12. Horrível
13. O ensino de inglês na escola pública constitui um desafio para o professor devido a todas as condições desfavoráveis que se apresentam, como a falta de estrutura, equipamentos (aparelho de som e projetor multimídia, por exemplo), escassez de tempo, superlotação das salas, falta de interesse por parte de muitos alunos etc. Entendo que seja possível trabalhar a língua inglesa na escola pública, mas isso exige um grande esforço e preparação por parte do profissional, que precisa atrair a atenção dos alunos a partir da abordagem de temas significativos e que se aproximem da realidade desses estudantes, além de mostrar a utilidade de se aprender essa língua.
14. Acho que essa discussão vai muito além do que eu possa escrever nessas poucas linhas. Acho que temos que levar em consideração situações tais como: vida particular e/ou social do aluno, burocracia entorno à educação brasileira, aceitação de uma LE por parte da gestão escolar, número de alunos em sala e número de aulas semanais. Sem falar do currículo! O que querem que ensinemos e o que conseguimos ensinar. Mas, respondendo sua pergunta, minha visão, infelizmente, é a mesma que tenho acerca de tudo relacionado à escola pública: governos inteiros que querem cidadãos que não sejam inteligentes suficiente para entender o mundo que o cerca! A LE é somente um "tapa buraco" na grade escolar.
15. Precária!!!
16. ainda defasado, as escolas de rede municipal e estadual deveriam ensinar inglês no currículo desde o primeiro ano

17. A minha visão sobre o ensino é de que existem escolas e escolas e sei que existem escolas como eu pude perceber durante o estágio que alguns professores deixam muito a desejar como também existem professores que fazem aquilo por amor e não apenas por dinheiro
18. Muito superficial. Somente gramática e muito conteúdo repetitivo.
19. Muito complexo, pois os alunos de periferia em sua maioria demonstram pouco interesse em aprender e a carga horária é pequena demais para o professor fazer um trabalho diferenciado. Sem contar na falta de material, como xerox, dicionários, dentre outros.
20. A grande maioria não domina o idioma, ensinam apenas gramática e não sabem sequer pronunciar as palavras.
21. A visão que tenho é que somos desvalorizados e que só estamos lecionando para as professoras regentes terem tempo para planejar suas aulas.
22. Acho que a grade precisa melhorar muito, mas antes disso, os pais/responsáveis devem conhecer e incentivar a criança/adolescente a criar o interesse por um novo idioma e entender a grande importância do mesmo.
23. Estudei a vida toda em escolas públicas, porém, desde que me formei na faculdade nunca mais tive contato com as escolas públicas porque desde então trabalho em escolas particulares. Mas do que me lembro sobre escola pública é que o inglês era 1x por semana e mal dava para aproveitar como deveríamos pela falta de tempo.
24. Na escola pública é preciso dar aulas diferenciadas para chamar atenção do aluno, é preciso cantar, dançar, dar aulas em círculos para poder garantir e marcar a vida dos estudantes e assim despertar interesse pelo aprender.
25. Precisa melhorar e ter mais ferramentas digitais.
26. Acho que o ensino deveria ser voltado para a prática e não somente para a gramática. Mas tal forma é compreensível uma vez que as escolas do nosso país apresentam, em sua maioria, situações precárias para a prática docente.
27. Ainda muito superficial por ser pautado na gramática. O currículo precisa ser voltado para a prática de pronúncia e compreensão de textos e situações cotidianas para que o aluno adquira uma base satisfatória em conversação da língua estrangeira, no caso, o Inglês.
28. Totalmente necessário, principalmente neste mundo globalizado em que vivemos!
29. Antiquado e repleto de medidas paliativas. O professor, porém, pode mediar a desigualdade e estagnação do sistema e tornar a experiência do ensino mais positiva para os alunos.
30. Muito mal. A língua Inglesa deveria ser introduzida no ensino desde o primário, assim nossos alunos aprenderiam a amar essa língua que é tão importante para a formação de cada indivíduo.
31. Na escola pública, o ensino é superficial. Pouco tempo, muito maçante.
32. Fraco, precisa ser mais produtivo já que o inglês é a língua universal.
33. O ensino de Inglês na escola pública está tendo uma melhoria ao longo dos anos, mas há ainda muito o que se fazer, como o aumento da carga horária semanal, estruturação de um plano de ensino que seja condizente à realidade do educando e capacitação dos professores da área.
34. Péssima e sem objetivo.
35. Infelizmente é uma matéria desvalorizada tanto pelo corpo docente como principalmente pelos alunos, em que leva a disciplina de inglês como uma matéria sem importância, o que de fato não é verdade, sabemos a importância de ter conhecimento de outras línguas nos dias atuais.
36. Inglês não é levado a sério, deveria ter uma carga maior, pois parece que só está lá para preencher lacuna, sendo que nos dias de hoje é indispensável você ter o inglês. A comunidade escolar não sabe o peso dessa disciplina, uma vez que a mesma é desvalorizada.
37. A carga horária ínfima não permite muitos avanços. Os resultados também passam pela qualidade do professor.

38. Os professores de inglês encontram seus alunos pouquíssimas vezes na semana. Portanto, eles têm um calendário apertado, cheio de conteúdos para cumprir em salas de aula normalmente cheias. As aulas costumam ser expositivas e dialogadas - mas sem conversação em inglês -, centralizadas no professor e no ensino de gramática e vocabulário com algumas repetições orais.
39. Pouco eficiente

**e) Você teve aulas de inglês antes de se formar em Letras? Se sim, em que séries/escola?**

1. CCAA
2. Não
3. Sim. Ensino fundamental (anos iniciais) e todo o ensino médio.
4. Sim. Ensino fundamental e médio. Curso particular (Number One)
5. Tive no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Darly Nerty Vervloet" e no ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Davio Roldi".
6. Sim. Yazigi, Number One e Wizard.
7. Sim, no ensino básico e cursinho de idiomas
8. No ensino básico
9. No ensino fundamental e médio, da 5ª série ao 3º ano do ensino médio.
10. Sim, escola particular e estadual.
11. Sim, a partir da 7ª série escola pública e cursinho particular.
12. Não. Tive que fazer curso depois.
13. sim desde a quinta série e sou formado pelo ensino médio da escola Framingham High School cidade de Framingham Massachusetts EUA
14. Sim, tive aula de inglês quando estudava no ensino fundamental e médio em rede pública de ensino. E fiz um curso de inglês em um cursinho particular.
15. Sim, tive aulas apenas na rede pública . Ensino fundamental e médio.
16. 0
17. Sim, Carolina Pichler, Centro de Idiomas
18. Sim. Na Educação Básica: anos final do ensino fundamental e ensino médio. Rede pública estadual.
19. Sim. Da quinta série ao terceiro ano.
20. Faculdade Castelo Branco
21. Sim, ensinos fundamental e médio e em escola de idiomas.
22. Sim, comecei a estudar o idiomas em cursinho particular (CCAA) antes de ter aulas regulares na escola, eu tinha 8 anos.
23. Tive aulas particulares no CCAA.
24. Sim. Da quinta série até terceiro ano do ensino médio
25. Sim. Desde o Fundamental 2 até o Ensino Médio na rede Pública e também em cursinho particular.
26. Desde a 5ª série até o 3º ano do ensino médio, em escola de estado..
27. Sim. Desde a primeira série do ensino fundamental.
28. No ensino fundamental em diante. Oraide Gomes de Miranda e Arariboia.
29. Sim, no ensino regular do ensino fundamental e médio.
30. Sim. Tive aulas da 8ª série (9º ano) ao 3º ano do Ensino Médio - Escola Estadual Geraldo Vargas Nogueira - Colatina - ES. Tive, também, aulas em escola de idiomas (curso particular), por 7 anos, tendo iniciado 2 anos antes de ingressar no curso de Letras.
31. Sim. Ccaa
32. Sim. Apenas no ensino regular. Da antiga 5ª série ao 3º ano do ensino médio.
33. Sim. Ensino fundamental II e Ensino médio
34. Sim, rede pública e curso de inglês na Inglaterra
35. Sim, ensino fundamental anos finais e ensino médio
36. ccaa

37. Sim . Do 6 ano ao ensino médio.
38. Sim. Na escola, da quinta série até o ensino médio

**f) Você já ouviu falar de “educação crítica”? Se sim, comente o que conhece a respeito.**

1. Não
2. Não
3. Não.
4. Não.
5. não
6. Sim. É a educação que faz o aluno pensar, ser crítico, não apenas visando matéria/conteúdo.
7. Educação crítica é onde o aluno pode debater e expor sua opinião. O aluno também tem voz.
8. Educação voltada para a formação do cidadão capaz de interagir de forma inteligente em sociedade.
9. Já ouvi a expressão, mas sinceramente, não li nada a respeito.
10. Sim. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio e, atualmente, a nova BNCC defendem que o ensino de língua estrangeira/inglesa na escola pública deve contribuir para o "agenciamento crítico" e o desenvolvimento da cidadania ativa do estudante, sendo assim, nós, professores de línguas, precisamos ensinar mais do que um idioma; precisamos fazer da aula de língua um lugar de reflexão, posicionamento crítico e aprendizagem significativa a fim de que os alunos sejam capazes de transformar sua realidade por meio do conhecimento que adquirem. Além disso, Paulo Freire (1996), grande educador brasileiro, assevera que uma das mais sérias responsabilidades do ato de ensinar é a de auxiliar os aprendizes a desenvolverem consciência crítica, a fazerem uso de sua voz enquanto cidadãos e, segundo Pennycook (1990), essa responsabilidade precisa ser exercida especialmente por professores de língua estrangeira, haja vista todas as implicações sociais, culturais e políticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na prática, essa educação crítica se materializa quando o professor ensina a língua de forma contextualizada e levando em consideração o cenário histórico-social de seus alunos, buscando abordar temas que façam sentido para eles ou que sejam úteis para que esses alunos ampliem sua visão de mundo e aprofundem seu conhecimento acerca de assuntos pertinentes à realidade que os cerca.
11. Sim. Se não me engano é uma educação que forma cidadãos. Acho que é inspirado em Paulo Freire (se não for, desconsidere essa informação!)
12. Nao
13. Nunca ouvi essa expressão
14. Sim. As críticas são feitas diariamente, entretanto, não há ações por parte dos responsáveis da educação para que hajam melhorias no ensino e na educação.
15. Sim, é quando exploramos e induzimos o aluno a ser mais participativo na sala de aula e a ter debates saudáveis, a discutir sobre temas, ter a capacidade de interpretar e analisar.
16. Educação crítica é a mesma que liberta o aluno e põe os estudantes a pensar, refletir e indagar sobre determinado ponto de vista ou assunto.
17. Quando proporcionamos o direito de dialogar, refletir sobre o assunto deixando o aluno expor sua opinião também.
18. Nunca ouvi falar.
19. Sim,, que todos temos direito a opinar e dialogando ensinamos e aprendemos, pois ninguém é dono absoluto do saber!
20. Sim. Inspirada em Paulo Freire, a educação crítica busca envolver os alunos mais ativamente no processo de aprendizado.

21. Conheço pouco, mas deveria ser sempre assim as aulas. Os alunos aprenderiam mais debatendo os temas abordados, e o professor teria como analisar melhor a capacidade interpretativa de cada um.
22. Não
23. Sim. Na educação crítica o professor é o mediador dos saberes e tem por objetivo levar o educando à consciência crítica da sua realidade. Nesta educação, o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem e cabe ao professor estar incentivando, problematizando, auxiliando o educando a refletir sobre o contexto em que vive.
24. Não o suficiente para comentar a respeito.
25. Sim. Em linhas gerais, acredito que seja uma educação na qual o aluno tenha a oportunidade de analisar, refletir e discutir temas diversos e procurar soluções para problemas e questões sociais, levando em consideração a(s) sua(s) realidade(s) e a(s) dos outros. Por isso, a educação crítica tende a formar alunos ativos e mais preparados para a vida em sociedade.

**g) Você estudou comigo (como alun@ ou colega)? Se sim, o que você pensava ou pensa a meu respeito, enquanto professora e/ou colega de faculdade?**

1. Não
2. Sim. Você foi (e continua sendo) uma das melhores professoras que tive na vida, fonte de inspiração e exemplo profissional e também pessoal.
3. Não estudei, apenas tive o prazer de ser aluno (a).
4. Não.
5. Não estudei
6. Enquanto professora, muito competente e educada.
7. Não
8. Sim, excelente professora
9. Não.
10. Sim, estudei!! Como colega de faculdade (e de mestrado também!!) Como professora, penso que você deve ser bastante criativa para elaborar aulas para os alunos, pois como colega de sala você sempre tem ideias diferentes e divertidas para apresentar seus trabalhos!
11. Ótima aluna.
12. Sim. Estudei e trabalhei com você. Te acho muito responsável, capacitada e competente tanto como aluna quanto professora. Você está sempre buscando se atualizar e investir na sua profissão, o que é essencial para ser uma grande educadora.
13. Sim!!! Amo você como pessoa e sei quão boa profissional você é!
14. Quanto professora, a melhor que já tive. Todos os dias da minha profissão me espelho na profissional que você é. Além de ter um conhecimento enorme e saber transmiti-los muito bem. Sempre foi humana sem perder o profissionalismo. Sem dúvidas, a melhor professora que eu já tive.
15. Não tive a honra de estudar com você e/ou de ser seu aluno por pelo menos um semestre (foi só um dia), mas sei que você é uma excelente profissional e uma pessoa muito querida em seu meio de trabalho e amigos e que você tem um ótimo carisma
16. Nunca estudei com você, mas durante a faculdade você deu uma palestra e eu assisti e achei ótima sua palestra e a sua visão enquanto a escola pública é bem diferente da visão dos professores tanto que já me deram aula antes da faculdade, como dos professores durante o estágio. Eles pareciam que estavam ali simplesmente por estar, sem amor pela profissão e nenhum carinho pelos alunos
17. Não. Tive uma palestra e te achei rica de conhecimento.
18. Sim, como professora. Excelente!!!

19. Estudei na faculdade Castelo Branco de Colatina. Tive a honra de te-la como minha professora. Meu pensamento sempre foi em chegar ao seu nível e ainda estou lutando pra chegar lá. Não a invejo, tenho admiração e torço para que o seu sucesso seja ainda maior.
20. Sim, uma das melhores professoras, apaixonada pelo profissão.
21. Sempre te achei excelente profissional. Sempre tratou todos de maneira igual. E quando eu passei por uma situação de exclusão na sala ( provavelmente você nem deve saber disso) eu vi seu empenho em me colocar junto aos outros alunos. Acho que falta muito disso nos professores desde sempre. O professor tem que olhar para turma como um todo e não apenas para aqueles que supostamente aparentam ter mais interesse.
22. Sim, infelizmente foi menos do que um semestre na faculdade porque você teve que se ausentar pelo Ifes, mas me recorde de aulas super divertidas e que contavam com a nossa participação como alunos. Torço muito para ser sua aluna um dia no mestrado ou doutorado, você é minha maior inspiração.
23. Sim. Estudei e foi uma das mais dinâmicas professoras de inglês que tive. E isso que é necessário , a língua é viva , dinâmica e evolutiva. Acompanhar e usar estratégia de ensino é primordial na era contemporânea. Penso que como professora utiliza todos os recursos para garantir a aprendizagem e ensino da língua inglesa.
24. Como colega. Era visível que você era uma pessoa especial, super inteligente, simples e humilde. Estava sempre disposta em ajudar as colegas que tinham dificuldades como eu. Muitas vezes, explicava melhor que as professoras, com muita simplicidade e clareza. Hoje, você está conquistando um nível que nem todas conseguiremos talvez, mas está de certa forma nos representando e sendo orgulho para todas nós. Um forte abraço e sucesso no seu doutorado!!
25. Estudei como aluno. Você foi a melhor professora de inglês que já tive, sem dúvidas. Você tem amplo domínio na prática docente, além de ensinar estratégias que facilitam o ensino e aprendizagem da língua. É um modelo profissional e de pessoa para mim!
26. Sim. Fui sua aluna. Tenho você como referência de professora de língua inglesa. Seu domínio sobre a língua inglesa era algo que marcava muito as aulas.
27. Simplesmente sinônimo de competência profissional
28. Sim, como aluna. Excelente profissional, comprometida com ensino de qualidade, conectada, criativa, organizada e empática.
29. Sim. Foi uma das melhores professoras de Língua Inglesa que tive.
30. Sim. Ótima professora! Dinâmica, explica bem e sabe lidar com a sala de aula.
31. Sim, uma professora dedicada ao real aprendizado dos alunos.
32. Sim, fui seu aluno na Faculdade de Letras. Você foi uma professora maravilhosa e compromissada. Sempre teve domínio da teoria, buscava formas para aplicá-la de maneira dinâmica, interessante. Você buscava avaliar os alunos como um todo e não apenas de forma fragmentada e tradicional. Sempre entendeu a realidade dos alunos, os apoiou e manteve o sorriso no rosto.
33. Sim, e achava suas aulas incríveis, principalmente pelo fato de que como eu era da turma avançada de inglês na faculdade as aulas eram todas em inglês então era uma forma de fazer com que os alunos praticasse cada vez mais a língua inglesa, mesmo que eu morria de vergonha de fazer isso. Mas hoje eu vejo como foi importante isso, sem contar das inúmeras maneiras que você tinha de deixar a aula bem dinâmica, afinal, até teatro em inglês você nos propôs a fazer e foi um sucesso.
34. Não, só te vi pelos corredores do IFES ou na organização da encenação de natal. Você transparecia estar empolgada e determinada.
35. Sim, como aluna. Achava uma professora muito competente, comprometida e criativa nos planejamentos.
36. Infelizmente não.
37. Só tive contato com você em uma palestra, foram poucas horas.

## **APÊNDICE E**

### **QUESTIONÁRIO COM EX-PROFESSORES DE GRADUAÇÃO E/OU PROFESSORES DE INGLÊS/ COLEGAS DE TRABALHO DE ENSINO SUPERIOR EM LETRAS (1 participante)**

**Obs.:** Neste apêndice, como só houve 1 participante, estão listadas abaixo não só as perguntas/respostas sobre as quais foram feitas referências na tese, mas também outras que podem ser utilizadas para reafirmar algumas colocações e feitas por mim (e sobre mim) no decorrer do texto.

#### **1. Qual sua visão sobre o ensino de língua(s) estrangeira(s) na escola pública?**

**E\_ Prof.1Q1:** Em escolas públicas, principalmente as do interior, ensinar uma língua estrangeira é um processo desgastante e difícil devido a realidade dos alunos, como a falta de conhecimento prévio, falta material adequado...

#### **2. De acordo com sua vivência de sala de aula, o que é possível ensinar de língua estrangeira na escola pública?**

**E\_ Prof.1Q2:** É possível ensinar o Inglês fazendo uma relação com o cotidiano, rotina dos alunos. O inglês Instrumental é uma ótima ferramenta.

#### **3. Você diria que é possível ensinar algo “sobre a vida” durante as aulas de língua estrangeira? Se sim, indique um exemplo de alguma situação que você tenha vivenciado onde tenha trabalhado.**

**E\_ Prof.1Q3:** Sim. Trabalhei com projetos de músicas e histórias, abordando valores como, amor, bondade, fraternidade, encontrados nas letras das músicas e nas histórias. Era possível fazer reflexões sobre a vida.

#### **4. O que você entende por “educação crítica”?**

**E\_ Prof.1Q4:** Na educação crítica os alunos aprendem a pensar, dar opiniões, analisar, discutir, construindo seu saber, sua cidadania...

#### **5. Comente a visão que você teve/tem de mim como aluna e/ou como professora de Letras.**

**E\_ Prof.1Q4:** Você como aluna sempre foi muito simples e humilde, buscando conhecimento na língua, e sendo sempre colaborativa com os colegas.

## **ANEXO A**

### **TERMOS DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Obs.: Os termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos participantes da pesquisa estão de posse da autora, que optou por não os deixar expostos em anexo para preservar a privacidade e nomes reais dos participantes, os quais seriam identificáveis por suas assinaturas. Contudo, demonstro o modelo dos termos utilizados abaixo e me coloco à disposição para o caso de haver a necessidade de comprovação dos mesmos:

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar deste estudo autoetnográfico para fins acadêmicos (tese de doutorado). Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(a) Sr.(a) tem a garantia de que o seu nome ou o material que indique sua participação serão mantidos em sigilo e confidencialidade. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Em caso de dúvidas ou para qualquer esclarecimento a pesquisadora responsável poderá ser acionada.

Nome da Pesquisadora Responsável: Karina Antonia Fadini

Endereço profissional: Centro de Ciências Humanas e Naturais

Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514 Goiabeiras, Vitória, ES, CEP 29075-910. Telefone: (27) 99977.7093. E-mail: kfadini@gmail.com/ karina.fadini@ifes.edu.br

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa, o/a participante poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFES) pelos seguintes meios: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Por estarem em comum acordo, assinam abaixo:

Pesquisadora:

---

Orientador:

---

Participantes:

---

---

## ANEXO B – TRABALHO SOBRE O QUE É CULTURA

NO.0

O QUE (NÃO) É/SÃO CULTURA(S)?

Narrativa  
Simples e  
contundente!

Karina A. Fadini

O que é/são cultura(s) não posso dizê-lo com a certeza de que seria (se é que há) a “resposta certa” para a pergunta-título. A cultura pode dizer respeito a tudo que caracteriza a existência social de um povo e/ou de uma pessoa. Vejo a(s) cultura(s) como meus próprios olhares sobre tudo o que acontece ao meu redor, e o que absorvo disso para mim, para meus comportamentos, hábitos e formas de viver seriam minhas culturas. E, nesse processo, se eu seguir o que um grupo faz, isso pode significar que faço parte do grupo e, portanto, a semelhança em nossas ações seria a característica do “meu povo”. Isto é, a cultura pode ser definida individualmente ou num grupo de pessoas, de forma generalizada, o que acaba por apagar as diferenças.

Há aí uma limitação que pode ser grande ou afunilada: a cultura brasileira, a capixaba, a cultura dos Fadinis, a cultura da Karina... são todas culturas que podem fazer parte do que sou, ou “estou” (afinal, acredito que ela possa ser mutável com o tempo, assim como eu). Ademais, até onde ela é minha, e até onde ela é também dos outros vai depender não só de mim, mas de quem são “os outros”, isto é, as pessoas que têm suas próprias visões sobre mim. Isso porque minha cultura pode ter hierarquias, por exemplo: se eu estou com pessoas da capital, por eu ser do interior posso ser inferiorizada por eles; e o contrário acontece, por exemplo, quando estou com alguém de cidade menor que a minha. Felizmente não é do meu feitio (ou cultura “Karinense”) fazê-lo.

Para muitos, a cultura diz tudo sobre a identidade. Já fui considerada burra por ser loira, linda (nos antigos sites de bate-papo) por ter olhos azuis, má motorista por ser mulher, “santinha” por ser católica praticante, metida por ser capixaba, uma professora “maleável” (leia-se “enrolável, enganável”) por parecer ser mais nova e ter me formado há pouco tempo, e ser pobre por ser professora. Não posso afirmar que NUNCA fui um pouco de cada coisa, algumas foram condições temporárias que realmente aconteceram comigo e penso que isso pode ter definido (na visão dos outros) minha identidade por algum tempo. Mas minha real identidade cabe a mim definir. E aprendi e reconsidero isso todas as vezes que julgo alguém também através das crenças que aprendi, mas que acabam por me surpreender com fatores contrários, seja quando acho que todo homem traia, que todo político seja corrupto, que todo bar só tenha bêbados, que os baianos sejam lentos, entre outras crenças, tão “típicas da cultura brasileira”, entre outros clichês que aprendi sobre as pessoas dos demais países.

No fim, pertencço à mesma cultura de alguns grupos, como feijão com arroz todos os dias, mas ainda apresento características diferentes dos demais (dependendo de quem sejam), afinal coloco o feijão abaixo do arroz, como todos da minha família. Exemplifico mais: sou professora de inglês, mas não amo os Estados Unidos; sou colatinense e não odeio Colatina; moro num bairro nobre, mas minha casa não é uma mansão; sou latina, mas não sou sexy; sou mulher, mas não gosto de fazer unhas; sou caçula, mas não sou mimada; sou loira, mas não sou metida; frequento a academia, mas

também leio; curto rock, mas não odeio axé; sou efetiva, mas não enrolo em serviço; sou brasileira, mas não sambo bem; entre outras tantas outras características que fazem de mim diferente, única, mas também pertencente a subgrupos.

O contrário também já foi pensando ou realizado por mim - já mudei para diminuir minhas diferenças e me encaixar ao grupo: quase comprei óculos para parecer "mais professora", já usei roupas mais formais para parecer mais velha, já fiquei sem usar short por "não ser coisa que uma professora faria", já tentei ser séria e não falar bobagens e piadinhas, enfim, deixei crenças de nossa cultura me definir, mas foram tentativas mal sucedidas exatamente por não fazerem parte de minha identidade.

Na minha visão, portanto, eu tenho uma cultura 'flexível', muda com o tempo, com o contexto, com a maturidade. Ainda assim ela é apenas a "minha" visão sobre "minha cultura", que nem deve ser só a minha, mas quem a limitará? Nem eu...

### **Um pouco mais sobre BABEL e questões culturais**

O filme Babel descreve bastante sobre as diferenças culturais e como elas podem ser destacadas de forma hierárquica, exemplificando com as histórias de pessoas do Marrocos, dos Estados Unidos, no México e do Japão. O filme mostra como, apesar do mundo ser globalizado, tão conectado (como as próprias histórias desse enredo), ainda exista tanta diferença: uma cultura é considerada melhor que a outra (percebe-se pela forma cuidadosa como os americanos foram tratados, em comparação a como foram acusados os marroquinos); ou como é difícil alguém entender que uma surda-muda (como o caso da japonesa) possa ter uma vida normal/anormal como a de qualquer outra jovem, mesmo com as peculiaridades de sua condição; ou perceber que nem todo mexicano é traficante ou está tentando passar ilegalmente pela fronteira; ou, ainda, como nem todo policial americano é preconceituoso com mexicanos.

Em todas essas situações, porém, fica claro como o fato de ser minoria pode determinar a visão dos outros sobre você, como pode acabar se sentindo de "cultura menor" e, portanto, desvalorizado e tratado de forma degradante. Daí a importância que se dá à cultura e saber até aonde ela pode te levar (ou não).

## ANEXO C – NARRATIVE DRAFT

### What roles can we make out of English Teaching?

By Karina Fadini

“Não nasci, porém, marcado para ser um[a] professor[a] assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. (Paulo Freire, *Política e Educação*)<sup>97</sup>

On the day I decided to become a language teacher, I still had no idea how important this choice would become for me as a human, too. I had the certainty that I would somewhat achieve professional improvement through studies and research, but I was clueless about how much more I would learn from language teaching practice.

My mother language is Portuguese, and English got into my life (and in most of Brazilian public school curricula) in 1999 when I was at school, on the 8<sup>th</sup> grade. I was so delighted to the idea that the language could show me some more information from the rest of the world that I motivated myself into learning its different sounds and meanings the fastest I could. Well, not so fast since I have still been learning it ever since.

At that time (and sadly in many public schools in my country until today), English teaching was/has been very weak, due to many reasons which include poor teacher education and motivation, besides numerous scholastic limitation issues, such as a big number of students in class (usually 40) and few number of language classes a week, just to mention a couple. Hopefully, this is changing slowly. But you know, I like things to happen fast.

For this reason, I realized I needed more of the language than I was getting at my regular school. That is why, a year later, I begged my father to register me in a

---

<sup>97</sup> “I was not born, however, marked to be such a teacher. I have become, in this way, in the body of the plots, in the reflection over the action, in the attentive observation of other practices or the practice of other individuals, in the persistent, critical reading of theoretical texts, whether or not I agreed with them.” (Paulo Freire)

language school, so that I could learn it more deeply and faster. Well, not so fast, since it took me 6 years to complete that whole course.

By the time I was 17 years old, I had to decide what professional path I would want to follow. There was a big fight between Computing and English for some months inside my brain (or heart), until I decided to go for the language. That is when I started studying at a Faculty of Arts, and I was naïve enough to think I would learn all I needed to be an excellent teacher there! Of course, theories helped and have been helping me a lot, but it was only when I started teaching that the real value of the English expression “practice makes perfect” (which now I also use in Portuguese) totally made sense.

Oh, if only I had a bible of teaching... and as a matter of fact, I did for some time! That was exactly the name of the lesson plan they gave me in my first job as a teacher, in the same language school I had been studying for years. I felt like home there... I knew everyone, I only had to follow the “script” and the methodology they showed me how to teach (which was equally used in every branch of this school), I was feeling very comfortable. We always had a small group of students in every class, I had fun telling them my jokes and some funny extra stories as didactic examples (what usually caused me a delay on the schedule at the end of the year), but classes used to be as simple as that. By then, schools could not hire me as a teacher, but as an English “instructor”, because I had not finished college yet.

However, after I graduated, with some more experience and a new job in a regular public school, I already knew classes use to have some patterns, like having an official troublemaker, a funny guy, some gossip girls, and stuff like that. On the other hand, I am thankful to have learned very early too that no new group of students would be like any other I would have had. I had figured out I needed to become someone with flexibility, because not even that (almost) complete lesson plan I had before would guarantee effective language learning in every class, with every student, especially with my now crowded classrooms.

At this time, I was not an instructor anymore. I was finally a teacher! Ironically, life has these things: when we change our role, be it social, professional or academic, our relationships are also changed, wanting or not. That is why I think of this step forward in my career as an analogy: I mark this period of my life as the time when I changed from

being like an “aunt” for my students to be a “mother” to them. What is the difference? The difference is huge: aunts give presents, play with them, have fun with them, but only mothers are their psychologists, nurses, etc. and tell them off too, whenever it is necessary. I mean, I realized I not only had to teach them how to speak English, but I also had the role of someone who had to teach them for life, too.

This way of thinking conquered my heart. Later on, I had another striking period in my life. It was during my masters’ studies, in the Language, Culture and Diversity classes, by Professor Daniel Ferraz, when I heard about Critical Education for the first time. That was a defining moment for me because I demarcated right there, in 2015, the point where my life (as a whole, and not only in the professional and academic fields) was divided between a before and after I learned that my points of view could be more critical. I mean, that is when I realized the importance of seeing through other people’s eyes. I started reflecting (even more) over my practices, and that is when I convinced myself that I needed the Ph.D. to better understand theories in critical education, and then educate myself more in order to educate my students.

I had finally found an experience that would give me the opportunity to better understand my way of looking at the world (and reviewing, reflecting, changing what was needed, accepting what could not be changed, and the skills and imperfections that I would possibly encounter). This is only possible, however, if we assume our role as a political and ideological teacher, knowing our values and functions in our social relations, and if we also involve students in a movement with an interventionist and ethical agenda, in order to recognize the differences and transformations of life conditions.