

Ideias Decoloniais sobre minha Práxis: Autoetnografia de uma Professora de Inglês

Decolonial Ideas about my Praxis: An Autoethnography of an English Teacher

Josiane Prescendo Tonin¹

Universidade de Brasília

Resumo: Este artigo consiste numa busca autoetnográfica sobre meus primeiros contatos com a língua inglesa e sua contribuição na construção da minha identidade docente. Desse modo, procuro lançar um olhar decolonial a essas experiências por entendê-las envoltas em “uma matriz de poder colonial” (MIGNOLO, 2014, p. 63). Nesse contexto, entendo que o pensar decolonial demanda um desprendimento da busca por acertos e/ou resultados positivos (BORELLI, 2018). Descrevo-me aprendendo a língua inglesa na 5ª série (atual 6º ano) e como isso influenciou minha práxis docente. Discuto como a formação continuada e os letramentos na sala de aula foram capazes de transformar meu trabalho. Pois, em um mundo em constante mudança, os professores necessitam estar sempre atentos ao surgimento de novas demandas sociais que podem modificar estruturas consideradas, em determinados momentos, como fixas e estáveis. Por último, questiono os discursos e crenças arraigados na educação vislumbrando possibilidades de escrever novas histórias. Histórias onde nós, professores, possamos encontrar nossa voz e atribuir à escola básica seu papel de co-constutora de conhecimentos ao lado da universidade.

Palavras-chave: Autoetnografia; Práxis docente; Identidade; Decolonialidade; Letramentos.

Abstract: This article is an autoethnographic inquiry about my first contact with the English Language and how it contributes to the construction of my teaching identity. Thus, I seek to take a decolonial look at these experiences by understanding them as involved in “a matrix of colonial power” (MIGNOLO, 2014, p. 63). In this context, I understand that decolonial thinking demands a detachment from a search for correct and/or positive results (BORELLI, 2018). I describe my experience as an English learner since 6th grade and how it influenced my teaching praxis. Thus, in a constantly changing world, teachers need to be constantly alert to the emergence of new social demands that can modify structures considered, at certain moments, as fixed and stable. I discuss how continuing education and classroom literacy have been able to transform my teaching. Finally, I question the discourses and beliefs rooted in education, glimpsing possibilities of writing new stories. Stories in which teachers can find our voice and give the school its role as a knowledge co-builder alongside the university.

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

Submetido em 30 de outubro de 2021.

Aprovado em 26 de maio de 2022.

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: josiprescendo@gmail.com.

Percursos que conduzem ao ensino crítico

Até pouco tempo atrás, eu pouco havia pensado nos motivos que me fizeram optar pela profissão de professora. Imaginava que minha escolha profissional fosse baseada no fascínio que eu tinha em relação à língua inglesa. Porém, ao lançar um olhar mais atento sobre a minha profissão, percebo que me tornei professora porque desde o meu nascimento, em 1991, tive em casa o exemplo de pessoas apaixonadas pelo ofício e que sempre procuraram exercê-lo da melhor forma possível. O fato de duas das maiores referências femininas da minha vida serem professoras de escolas da rede pública, a imersão nesse ambiente familiar onde os discursos não raramente eram voltados à vida escolar e a presença de livros, provas e a velha máquina de escrever da minha avó, sem dúvidas, influenciaram não só a minha escolha profissional, mas a maneira de perceber e entender essa profissão.

Neste artigo de cunho autoetnográfico, apresento relatos da minha trajetória como docente e estudante de língua inglesa e busco discuti-los com o propósito de entender como fatores socioculturais, políticos e históricos podem interferir na maneira como agimos quando estamos em sala de aula. Apesar de minha história ser o foco da investigação “porque essa é a história de formação de professor que eu acredito conhecer melhor” (HAYLER, 2011, p. 20), aliarei a minha fala a outras porque tenho interesse de “envolver as vozes dos outros como uma forma de questionar e desenvolver esse entendimento e compartilhar e comparar experiências de modo a ampliar esse entendimento ainda mais” (HAYLER, 2011, p. 20).

O objetivo do presente estudo é discutir, por meio da escrita autoetnográfica, como se deram os meus processos de formação e o exercício docente na escola regular da educação básica com as bases epistemológicas nos construtos de identidade, decolonialidade e letramentos. Ademais, almejo contribuir, por meio da minha experiência, para compreendermos como a adoção de um olhar localizado pode ser uma possibilidade de atuação decolonial na escola pública regular. Assim, mais que um processo pessoal, a autoetnografia é extremamente social porque possibilita examinar com cautela como é nossa interação com outras pessoas em contextos socioculturais e de que maneiras “as forças sociais” influenciam a maneira como agimos (CHANG, 2016, p. 117).

Dessa maneira, e no “ir e vir de leituras, discussões, reflexões, aproximações com diferentes teorias e práticas” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 151) surgiu a necessidade de repensar a lógica acadêmica que torna a universidade o principal centro de produção de conhecimento válido e, a escola, um local com pouquíssima produção de conhecimento científico legítimo, apenas ocupando um espaço de fonte e aplicação de pesquisa. Segundo Castro-Gómez (2007, p. 81), a universidade “é concebida como uma instituição que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (quer dizer, o que goza de ‘validade científica’) e o conhecimento ilegítimo”. No entanto, ao mesmo tempo que buscamos respostas para alguns questionamentos no ambiente acadêmico, também surgem perguntas na universidade que outros espaços estão habilitados a responder. É preciso perceber que a universidade não é a detentora de todo conhecimento e, sendo assim, não tem apenas respostas, mas também perguntas. Na busca de uma tentativa de romper com a “monocultura do saber”, este trabalho se desenvolve nas premissas da ecologia dos saberes definida como: “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2006, p. 154).

1. Escrita autoetnográfica – Uma missão (im)possível?!

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

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

aos outros sobre suas próprias experiências? No entanto, durante o processo, quando comecei a escrever, entendi que falar sobre mim e minhas experiências pode trazer à tona sentimentos nem sempre tão fáceis de lidar. Visto que uma autoetnografia voltada para a educação linguística crítica envolve também ser capaz de realizar uma autocrítica (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018). Pois, “na autoetnografia, a escrita não é um ato dissociável, mas um processo que sustenta, ou talvez constitua, a conexão do eu e o sociocultural” (COLYAR, 2016, p. 431). Sendo assim, foi preciso olhar para a minha práxis reconhecendo-me como “sujeito da incompletude” ao reconhecer as “lacunas que nos constituem, frutos de nossas identidades sempre em falta, que vão, em todo tempo, permear nosso fazer e pensar pedagógicos” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 148). A proposta deste artigo é envolver novas vozes “a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa” (KLEIMAN, 2013, p. 40). Não busco criar novas teorias ou métodos de ensino, mas fazer “uma pesquisa que dialogue, inverta e cruze as fronteiras” (KLEIMAN, 2013, p. 49) e olhe para a escola regular, levando em conta as potencialidades e desafios, como um local onde a aprendizagem de línguas estrangeiras acontece.

1.1 Memórias

No processo de escrita e reescrita das minhas memórias, resgatei detalhes de acontecimentos às vezes não percebidos imediatamente, lembranças que puderam surgir nos momentos mais inesperados, como ao dirigir, por exemplo. Então, manter um caderno ou gravador sempre por perto foram ferramentas indispensáveis. Ao longo dessa jornada autoetnográfica, busquei retratar e compreender minhas identidades socialmente construídas, desde aprendiz (que embora tenha tido diferentes matizes, ainda permanecem até hoje, pois somos sempre seres em aprendizagem e transformação) até professora em formação continuada. E, uma das maneiras de fazer isso foi trazendo à tona narrativas em forma de memórias. Bosi (2006, p. 55 - grifos da autora) ampara essa ideia ao afirmar que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora,

à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 2006, p. 55).

Ao considerar as palavras de Bosi, relembro alguns fatos marcantes da minha história com a aprendizagem da língua inglesa, do início do Ensino Fundamental II² até o final do Ensino Médio. O intuito foi perceber de maneira mais ampla como esses processos são partes constituintes da minha identidade docente, por ela estar em formação desde quando sequer pensava em exercer essa profissão.

2. Para começar a construção do lugar de fala: Nasce a não falante do inglês

Minha história com a língua inglesa começou em 2002 quando estava iniciando a 5ª série (atual 6º Ano) do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada do Distrito Federal (DF). Eu tinha dez anos e tudo naquela nova etapa da vida era muito diferente, desde o aumento do número de professores, um para cada disciplina, até as disciplinas acrescentadas na grade curricular, entre elas o inglês.

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

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

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

aqueles que usam o inglês como sua primeira língua possuem uma vantagem sobre aqueles que a adotam como língua estrangeira. A meu ver, essa vantagem é tão substancial que não pode ser superada por simples fatores que compõem o contexto

² Atualmente, corresponde ao período do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

de aprendizagem, tais como motivação, atitude, perseverança, experiência, educação, ou qualquer outra coisa.

Apesar dessa ideia, apesar da superioridade do falante nativo não ter “nenhuma validade científica” (PHILLIPSON, 2003, p. 195), seguimos nos “deparando com a idealização e glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não-nativo” (FIGUEIREDO, 2011, p. 69). Ao usar como referencial o falante nativo, entendendo-o como o “ponto de chegada” da língua, eu, estudante, acreditava não saber nada. Entretanto, questiono: será que não sabia nada mesmo? O que é não saber nada? Ainda hoje, professora de inglês, depois de tantos anos de estudo da língua, me sinto confrontada com a ilusória “superioridade do falante nativo” como se esses fossem os verdadeiros “donos da língua”. Em suma, a persistência desse meu pensamento revela a força da colonialidade, que coloca os Países do Norte em posição de superioridade, uma vez que eles são os falantes nativos e, em sua maioria, pertencem a eles as teorias que definem como ensinar língua (KUMARAVADIVELU, 2012).

2.1 *No pain, no gain... Será?*

Por estar submetida a essa lógica de colonialidade, iniciar o processo de aprender formalmente uma língua estrangeira não foi fácil e/ou prazeroso, muito pelo contrário, foi difícil e cheio de frustrações. O resultado foi que naquele ano eu passei “raspando” em inglês. No ano seguinte, na sexta série, não tive a mesma “sorte”, fiquei de recuperação final. A maioria dos meus colegas fazia cursos de línguas fora da escola e acompanhava bem. Eu, por outro lado, estava completamente perdida, acredito ser essa a razão por que a professora “pegava no meu pé”. Ela sempre me chamava para responder algumas perguntas diante de toda turma e quando notava que eu não participava dos *drillings* me fazia repetir tudo em voz alta sozinha. Em uma ocasião ela fez um ditado em forma de competição onde precisávamos ir ao quadro escrever uma palavra relacionada ao vocabulário do livro didático. Tentei escapar pedindo para ir ao banheiro, mas ela não permitiu. Na minha vez, ouvi-a dizer a palavra; mas eu não sabia escrever, pedi para voltar para o meu lugar e ela não permitiu. Mandou-me tentar escrever alguma coisa, estava com tanta raiva que soltei o giz e não escrevi nada. Após o que me pareceu uns cinco minutos em pé em frente a toda a turma, ela autorizou-me a retornar para o meu lugar.

Eu me sentia perseguida, constantemente chateada e algumas vezes humilhada com aquelas atitudes. O comportamento da professora parecia ser intencional. Ante esse contexto, detestava as aulas de inglês, tinha pavor da professora e, principalmente, não entendia nada. Estava num ambiente completamente hostil. O início do meu processo de aprendizagem foi marcado por muita dor e não resultou em conhecimento. Através desses exemplos, podemos ver como as relações de poder estão presentes em várias esferas da vida social e, principalmente, em sala de aula. Dessa forma “a assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos, em virtude, por exemplo, da diferença de idade, da diferença de experiência e conhecimentos e, principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes interagentes [...]” (BRANTS, 2004, p. 2).

A partir do uso das relações de poder, o professor acaba marcando as identidades dentro de sala de aula. Segundo Silva (2000, p. 81), ao afirmar uma identidade e marcar a diferença, estamos criando, sempre, operações que visam “incluir e excluir”. Por consequência, apontamos quem são aqueles que pertencem ou não a uma determinada identidade e, ao demarcarmos essas fronteiras, dizemos quem está fora e quem está dentro. Depois da sexta série, não enfrentei mais problemas com a língua inglesa na escola, pois comecei a frequentar um curso de idiomas como atividade extracurricular. Entretanto, os sentimentos despertados em mim nessa primeira experiência foram muito importantes, uma vez que me faziam, sempre, refletir que não gostaria que nenhum dos estudantes com os quais eu dividiria a sala de aula se sentisse assim. Pensar que eu poderia estar reproduzindo esse tipo de sentimento em alguém foi um dos fatores que fez/faz imperativo o repensar na minha práxis, por saber o quanto o que as pessoas fazem com a língua pode machucar, busquei/busco ter atitudes cautelosas como docente.

3. Formação Docente – O primeiro contato

Após um primeiro contato bastante doloroso com o inglês comecei a fazer um curso de idiomas e me apaixonei pela língua e todas as novidades que ela me oferecia. Adorava o fato de compreender pessoas de outros países falando e ficava muito feliz em assistir a filmes e séries em inglês e compreender boa parte do que era falado. Eu gostava tanto da língua que me pareceu uma opção natural prestar vestibular de Letras - Inglês. Os dois primeiros anos do curso universitário foram muito voltados à língua inglesa e às suas literaturas, pois não tive disciplinas específicas que tratassem do ensino de línguas.

Fiz algumas disciplinas na Faculdade de Educação (FE), porém elas tinham um caráter mais generalista, eram disciplinas voltadas para todos os cursos de licenciatura e não apenas ao ensino de línguas. Dentre essas disciplinas, houve um momento que me marcou bastante. Foi no decorrer da disciplina de didática fundamental, quando fizemos um trabalho onde deveríamos montar um plano de aula com mais dois estudantes de cursos de licenciatura diferentes dos nossos e esse plano de aula interdisciplinar deveria contemplar igualmente cada uma das três disciplinas. Recordo-me da dificuldade que tivemos para criar essa aula e da minha descrença quanto à possibilidade de trabalhar em conjunto com meus colegas. Acreditava que esse tipo de aula abrangendo várias disciplinas tirava o foco da aprendizagem da língua inglesa. Também tivemos dificuldades em negociar porque cada um queria que sua disciplina fosse protagonista no plano de aula, porque acreditava ser ela mais importante que as outras.

Hoje, consigo perceber que trabalhar interdisciplinarmente contribui para a aprendizagem dos estudantes. Quando apresento aos alunos atividades relacionadas aos conteúdos que estão aprendendo em outras disciplinas é nítido o maior interesse à aula e a vontade de participar, principalmente quando conseguem fluir no assunto. Além disso, precisamos entender a graduação na formação docente como uma etapa que não termina quando recebemos o diploma.

3.1 Formação docente inicial – Professora de línguas

Durante minha vida estudantil sempre tive aulas com o que chamaríamos de método comunicativo, tanto no curso de idiomas quanto na escola e quando chegou o momento de replicar esse método como professora, aparentemente não senti nenhuma dificuldade porque eu realmente tinha um entendimento de língua como algo neutro. Porém, a grande questão para mim foi o momento quando percebi que a maneira como eu havia aprendido a língua não funcionava da mesma forma em todos os espaços. Se para mim era normal fazer exercícios ou ler textos sobre esporte de inverno ou sobre a calçada da fama em Hollywood, mesmo sem nunca ter viajado para fora do Brasil à época, meus alunos da escola regular resistiam aos mesmos exemplos.

Diante das múltiplas identidades existentes no ambiente escolar não posso simplesmente contribuir para que aconteça o apagamento e a invisibilidade de algumas delas gerando, assim, uma exclusão dos alunos. Como professora de inglês trabalhando

em uma região vulnerável do DF, precisei em primeiro lugar conhecer um pouco mais sobre meus alunos e concomitantemente a isso, de maneira autônoma, procurar diferentes métodos. Observar as práticas sociais locais, como prevê o ensino para letramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2006) que enfoca o objetivo de construir um ensino mais significativo com os estudantes. Muitos métodos e teorias de ensino de língua estrangeira são idealizados em Países do Norte (Europa e Estados Unidos), vindos pelas vias dos falantes nativos e pressupõem um contexto de ensino idealizado e “uma clientela comum com objetivos comuns” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 19). Se pensarmos no ensino de línguas como necessidade, desejo e situações imprevisíveis, não existe método capaz de prever todas essas variáveis.

4. EJA, docência e Paranoá... Por onde começar?

Apresento brevemente, algumas memórias relacionadas ao primeiro ano de carreira como professora de inglês na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Ao relatar as experiências, mantenho em mente as demandas exigidas pela autoetnografia. Para Bochner e Ellis (2006, p. 111) a pesquisa autoetnográfica mostra as “pessoas no processo de descoberta sobre o que fazer, como viver, e o significado de suas lutas [...] pessoas desejam fazer a coisa certa, a coisa mais sensata e útil”. Desse modo, é por meio da autoetnografia que as pessoas até então marginalizadas, o sujeito exótico das etnografias tradicionais, têm a chance de contar sua própria história dispensando a intervenção de pesquisadores não pertencentes ao meio (DUNCAN, 2004). Ter a oportunidade de refletir sobre as questões de poder instauradas na sociedade e no meio acadêmico, pode proporcionar ao pesquisador enxergar como os discursos dominantes fazem parte da nossa vida e, assim, fazer uma tentativa de romper com eles (DUTTA; BASU, 2016).

4.1 O primeiro dia na escola regular

Logo após me graduar, consegui emprego em uma pequena escola de idiomas. Essa foi a minha primeira experiência profissional. Pouco tempo depois, resolvi fazer o concurso para professora em regime temporário de contratação na SEEDF. No dia que cheguei na escola, já fui dar aula. Não tive qualquer orientação. Ao entrar em sala de aula,

fiquei imóvel, acho que me sumiram as palavras. Não lembro direito. Sentia um desespero enorme, tinha vontade de sair correndo, não queria assumir uma sala de aula assim, sem ter preparado nada. Não conseguia acreditar que estava no início de um trabalho em um novo local e não havia nenhum tipo de orientação ou treinamento, como aconteceu no curso de idiomas. Ninguém iria me falar como a escola funcionava e quais eram as regras daquele local. Não foi assim que esperava as coisas acontecerem. Um enorme conflito se instaurou em mim, a realidade era diferente, muitíssimo diferente do imaginado. Queria um suporte, uma conversa, um alento antes de começar, mas não teve nada! Sequer me perguntaram se eu já havia dado aula ou se conhecia a escola.

4.2 Sentimentos que surgem ao lembrar

Ao evocar essa minha primeira experiência, me pergunto se não fiz com que alunos, naquele momento, se sentissem incapazes de aprender ou desmotivados por causa da forma como eu dava aulas. Interrogo-me: tive atitudes semelhantes às que no passado, quando eu estava na quinta série, quase me fizeram desistir de aprender inglês? Torço para que os alunos, assim como eu, encontrem um estímulo para persistir na aprendizagem. A inexperiência de antes me causa frustração e angústia, mas infelizmente não podemos voltar no tempo. Hoje, sinto-me mais segura, mais bem qualificada: a práxis, a troca de experiências com colegas, a participação em cursos, os estudos realizados na pós-graduação contribuem para minha formação. Mizukami (2013) afirma que ser professor não é tarefa fácil, é uma profissão cujo processo de aprender a ensinar é demorado e complexo; a escola, para o docente, se constitui em local de aprendizagem e desenvolvimento.

Hoje estou mais confiante, conheço melhor a escola e a comunidade escolar onde estou inserida. No começo, ignorava o que acontecia fora da escola, porém chegou um momento em que não pude mais me furtar a isso. A comunidade, a “rua” adentravam minhas salas, meus alunos e todas as suas complexidades chegavam até mim, então, esses fatores não podem ser postos de lado, pois, com certeza, influenciam o relacionamento entre professor e estudantes e, por sua vez, a aprendizagem. Por isso, “diferentemente das outras profissões, o ensino é sempre feito na perigosa intersecção da vida pessoal e pública” (PALMER, 1998, p. 17) e não é possível ensinar sem se relacionar. Porém, esse

relacionamento pode ser “uma relação muito complicada, já que [é] ao mesmo tempo afetiva, muito disciplinar e muito rígida” (DUBET, 1997, p. 224).

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

Imaginei que o semestre seguinte seria tranquilo. Além de outras turmas, meu horário de aulas continha três salas de quinta série. Foi nesse momento que enfrentei um dos maiores desafios da minha carreira até hoje: dar aula na quinta série “C”. Era uma sala composta, em sua maioria, por adultos do programa de Ensino para Jovens e Adultos (EJA). No primeiro dia de aula, me apresentei e falei para eles como seria a disciplina. Depois, perguntei um pouco sobre a vida deles e comecei a escrever no quadro. Minha caligrafia não é das mais bonitas; mas, me esforço para que seja legível. Abriram o caderno e começaram a copiar. Em instantes, as reclamações do traçado da minha letra surgiram. A princípio, tratei com normalidade, contudo as reclamações foram crescendo e me aborrecendo, as críticas eram bastante severas. Cerca de quinze dias depois do início das aulas, entendi que vários estudantes da 5ªC não sabiam escrever ou reconhecer todas as letras cursivas e tinham vergonha de dizer. Então, a estratégia deles era reclamar da caligrafia dos professores e induzir a escrever com letra de forma.

Segui com meu planejamento, preparava as aulas para as três quintas séries da mesma maneira. Os outros alunos das quintas séries, em sua maioria, eram de repetentes e já tinham uma noção de inglês. Então, não percebia a necessidade de criar uma transição entre a língua que circulava nos ambientes informais, provavelmente conhecidos por eles através de músicas e filmes, e o inglês, como disciplina da escola, onde eles precisam estudar o conteúdo, são avaliados, fazem provas e trabalhos. Dessa forma, não procurei qual seria a melhor maneira de estabelecer um primeiro contato formal entre a língua inglesa e os estudantes.

Diante disso, começou a existir uma resistência por parte dos alunos da 5ªC ao conteúdo. Em geral, essa hostilidade se concretizava por meio de reclamações e críticas às minhas aulas, o que me deixava frustrada, tão frustrada que um dia chorei em sala. Chorei por me sentir desesperada, sem saber como agir, por perceber que não estava conseguindo avançar no conteúdo e, quando passava tarefas, elas não eram feitas. Não sabia por onde começar a resolver essa questão. Entretanto, depois desse episódio, repensei a minha aula, e decidi optar por atividades com o mínimo de conexão com a vida

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

Escolhi atividades com temas próximos à vida deles. A primeira foi sobre profissões. A aula sobre as profissões consistiu basicamente em observar as figuras de pessoas trabalhando e escrever as palavras correspondentes às profissões, além de identificar quais palavras eram similares ao português ou não, o uso do verbo *to be*. Não incitei qualquer tipo de problematização sobre o tema trabalho, era uma aula focada em vocabulário específico.

Quando chegou o momento de elaborar a avaliação fiquei preocupada, sabia da necessidade de analisar a aprendizagem dos estudantes de forma diferenciada. Supunha que seria incoerente avaliar em sala de aula de uma maneira e na prova de outra, resolvi utilizar exercícios semelhantes aos feitos em aula. Recordo-me de colegas que ao verem o material por mim preparado e começaram a fazer piadas. Segundo Palmer (1998, p. 17) “ao tentarmos nos conectar nós mesmos e nossas matérias aos alunos nos fazemos [...] vulneráveis à indiferença, ao julgamento e ao ridículo”. Porém, fiquei tranquila, pois o que me movia era ensinar inglês e não o desdém, apesar do desconforto com os comentários. Elaborei uma avaliação para os estudantes da 5ªC com o objetivo de dar-lhes autonomia, com respeito aos seus limites e estímulo às suas potencialidades.

Durante a semana de provas, quando aplicávamos avaliações de outras disciplinas, lembro de alunos da 5ªC saírem chorando por não conseguirem resolvê-las. Nas escolas, não é incomum a existência de um distanciamento grande entre as tarefas realizadas em sala de aula e os testes. Desse modo, vários alunos ao receberem a prova ficavam paralisados e sequer conseguiam ler as questões, diziam que em sala o professor não passava atividades tão difíceis ou textos tão grandes. Acredito ser essa a razão do abandono dos estudos de um número significativo de alunos no decorrer do semestre: não conseguiam acompanhar o ritmo dos estudos, embora empreendessem um grande esforço.

Dessa experiência na 5ªC, guardo forte lembrança da questão da mudança do comportamento da turma na aula. As reclamações diminuíram, os alunos começaram a se envolver mais nas tarefas. Inclusive alunos das outras duas 5ª séries ficaram sabendo que eu fazia atividades “diferentes” na 5ªC e também queriam tarefas parecidas. A partir dessas solicitações, repensei meu planejamento e estendi certas estratégias adotadas na

5ªC para as outras turmas. O resultado foi bastante positivo, houve maior interesse pelas aulas e o desempenho melhorou.

Para Palmer (1998), depois de passada a fase de sobrevivência, o professor começa a repensar seu ensino, a avaliá-lo, e foi exatamente essa minha experiência. Além disso, foi nesse momento que comecei a questionar os motivos das escolhas sobre os conteúdos e temáticas a serem ensinados. A partir dessas reflexões percebi a urgência de ligar a vida deles ao que estávamos aprendendo nas aulas. Em primeiro lugar, precisava me aproximar dos alunos e “falar” a língua deles, entretanto, ainda que fosse graduada em Letras, não conhecia muito bem a teoria dos letramentos, sobre a qual ainda falarei posteriormente neste trabalho.

5. Reflexões sobre a docência

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

[o] facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (GROSGUÉL, 2010, p. 459).

Uma das formas de proporcionar aos alunos a crítica a esse entendimento é garantir a eles o acesso aos letramentos diversos, mas, para isso, os professores precisam estar preparados para lidar com um contexto de sala de aula que envolve inúmeras variáveis. Quando iniciei a minha práxis tinha em mente como foco principal aspectos

metodológicos e de conteúdos, já que a questão de lidar com as diferenças era menos significativa para mim. Pensava ensinar em sala de aula de forma mais homogênea, embora tivesse consciência de que não necessariamente seria um lugar onde todos fossem idênticos, mas seriam pelo menos bem parecidos; ou seja, minha percepção era de que os alunos tivessem semelhantes pré-requisitos e comportamentos, bem como histórias de vida sem grandes sofrimentos e singularidades que dificultassem o cotidiano escolar. Ao trabalhar em uma zona de vulnerabilidade social, onde existem várias questões que podem emergir do cotidiano todos os dias, eu optava por utilizar exemplos, exercícios e textos que reforçavam a dominação, uma vez que esses eram provenientes de Países do Norte e traziam realidades incompatíveis com a dos estudantes. Talvez, sem querer, acabava reforçando “a incompetência da escola pública em fazer dos filhos das classes menos favorecidas usuários do inglês”, o que, para as Assis-Peterson e Cox (2007), “vem colaborando, ano após ano, para a reprodução da atual ordem econômica e social” (p. 6).

Ensinar bem não é necessariamente uma habilidade inata do ser humano. Entretanto, pode melhorar com formação inicial e continuada de qualidade (DE COSTA; NORTON, 2017). Para que possamos realmente ter acesso a uma formação docente de qualidade, com uma real diferença na vida dos professores, principalmente os da Educação Básica, é preciso começar a voltar o olhar para os centros de formação. Para Nóvoa (2007), a formação do professor é demasiadamente teórica e metodológica, com pouca prática e reflexão sobre ela. O autor discorre ainda sobre os modelos tradicionais a que estamos arraigados e sobre o enorme desafio para mudar e aprender a fazer de outro modo o trabalho docente.

Devido à minha própria experiência, posso afirmar que não é fácil iniciar na docência. Foi somente nessa vivência de dentro da escola que pude dar continuidade e entender a importância de minha formação. Além disso, corroboro Featherstone (1993, p. 2) quando infere que “o autoconhecimento é o principal fruto da experiência de ensino inicial”. Realizando esta reflexão introspectiva entendi que aceitar “fazer parte do problema reflete não só sobre os recursos materiais e as pessoas que fazem parte do meio educacional como também sobre a forma de superar problemas e limitações do meio” (SILVA; ZEULLI, 2010, p. 50). Nesse sentido, minha autoetnografia não é minha somente. Torna-se social e comunitária à medida que outras vozes possam se apropriar e entender as experiências aqui narradas e interpretadas como suas histórias também e, de

alguma maneira, ressignificá-las para entendermos o que é tornar-se professora, o que é ensinar inglês, o que é formar professoras de inglês.

6. De volta à formação

Foi ao buscar novas maneiras de compreender como lidar com a dor instaurada durante uma crise profissional que busquei ampliar minha formação. Na tentativa de superar esse sentimento tão angustiante e que parecia me sufocar, resolvi voltar ao lugar onde achava ser possível encontrar as respostas para os meus dilemas profissionais, o ambiente acadêmico. Minha crença sobre a universidade, à época, era motivada pelo fato de que “ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’ [...], os nossos conhecimentos são, sempre, situados” (GROSFUGUEL, 2008, p. 118). Assim como existem essas classificações, também há a hierarquia do saber, que legitima os conhecimentos produzidos na universidade e rejeita, muitas vezes, os saberes da escola.

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

Além disso, me sentia isolada na escola. Apesar de dialogar sobre vários assuntos pedagógicos com meus colegas, não existia ninguém com quem eu pudesse discutir sobre as questões específicas do ensino de língua inglesa. Procurava, sozinha, maneiras de compreender e modificar minha práxis na escola regular, porém os avanços eram pequenos. Em consequência dessa dor causada pela solidão e pelo desejo de trazer maior relevância às minhas aulas, retornei à universidade por acreditar que lá poderia encontrar conhecimento teórico e outros professores de línguas, assim como eu, em uma busca por melhorar e compartilhar nossas práxis. Nesse ambiente de aprendizagens e compartilhamento de conhecimentos, passei a participar de grupos de estudos e a ter contato com as teorias de identidade segundo Hall (2003), Silva (2000), Woodward (2000) e letramentos, conforme Soares (2010), Kleiman (2005) e Janks (2010). A partir desse período, comecei a planejar as aulas refletindo sobre quais temas escolher,

entendendo a necessidade de pensar sobre como relacionar o que é aprendido na escola com a vida fora dela. No entanto, num áudio gravado no celular, em dezembro de 2016, após uma reunião do nosso grupo de estudos e pesquisas, fiz o seguinte desabafo:

Não estou sendo capaz de *aplicar* a teoria dos letramentos na minha sala de aula, apesar de ter confiança de que estava, minhas aulas ainda são voltadas para a decodificação de palavras e práticas desvinculadas da realidade dos estudantes. Me sinto um pouco perdida, o letramento está abstrato para mim. Apesar de entender o que é letramento, ainda não consigo aplicá-lo em sala (MATERIAL EMPÍRICO³ / gravação em áudio - 09/12/2016).

Essa minha fala aconteceu depois de partilhar no grupo o resultado da experiência de uma aula quando escolhi o tema esportes de inverno, por ocasião das olimpíadas envolvendo essas modalidades, evento amplamente divulgado na mídia. Acreditei que seria uma prática situada e utilizei recursos como: texto, imagens e vídeo. Por muitos estudantes serem adeptos a atividades físicas e gostarem de jogos, pensei que seria algo interessante. Entretanto, não vi empatia pelo assunto, em suas faces percebia o tédio estampado e alguns chegavam a bocejar de sono. De repente, lembrei-me de uma situação por que passei relacionada a esportes de inverno. Conte da minha experiência aprendendo a patinar no gelo, numa pista de patinação em Gramado-RS, do meu jeito desengonçado para deslizar no gelo, da minha queda no meio da pista e de não conseguir me levantar sozinha. Só assim houve um momento de descontração em sala de aula e o ambiente entediante cedeu lugar a risos.

Acabada a aula, me senti desapontada, pois o propósito naquele dia não foi alcançado como havia previsto, mas, depois de pensar calmamente sobre as razões disso ter acontecido, não cheguei a uma conclusão exata sobre os motivos dos estudantes não terem se engajado na aula. Não fui capaz de notar que, apesar de gostarem de esportes, a grande maioria dos meus alunos não tinha familiaridade e/ou interesse por essas modalidades; na verdade, quem tinha interesse era eu. Essa ação demonstrou, àquela época, a minha incapacidade de conseguir enxergar os desejos, necessidades e anseios dos alunos. Anseios que só eu poderia conhecer naquele momento. A universidade não saberia me responder. Meus professores formadores não conheciam minha turma de alunos e não podiam ter me “passado” aquela lição (se é que conhecimento e experiência

³ Utilizo a denominação “materiais empíricos” para referir-me ao que é tradicionalmente chamado de “dados”; prefiro esse termo porque ele me parece descrever melhor “a rotina, os problemas e os significados nas vidas das pessoas” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 4). Em síntese, cabe ressaltar que os dados não foram gerados para realizar uma pesquisa; ao contrário, a pesquisa “nasceu” porque esses dados existem.

se transmitem assim, o que na verdade aqui questiono). Eles não haviam ensinado ali naquele contexto e, possivelmente, não passaram por experiência semelhante a que eu acabara de ter. Por essa razão, entendi que o quê eu denominava inexperiência estava se tornando, no processo, experiência pura! A prática da inexperiência é a possibilidade de experiência e sabedoria para ensinar. Eu me tornava experiente à medida que me aproximava dos alunos, à medida que, com minha inexperiência, com o desejo de tentar e conseguir dialogar verdadeiramente com meus alunos, entendia dia após dia o que poderia ou não ser levado para minha sala de aula.

Naquela mesma semana, no grupo de estudos, discutimos o livro *Letramento: Um Tema Três Gêneros*, de Magda Soares. Em um dos trechos, a autora ressalta a diferença entre letramento e alfabetização. Para Soares (2010, p. 39-40), “alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, [...] usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.” Ao ver esse fragmento do livro, inferi que minha aula estava focada em tradução, decodificar palavras, gramática e não em compreender que “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos” (MOITA LOPES, 1996, p. 182).

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

fazer diferença em seus locais? Se, conforme Freire (1994), somos seres da incompletude, a perfeição (ou a completude) é apenas uma idealização de nós mesmos. A realidade é que compartilhar as experiências malsucedidas é nos tornar mais experientes à medida em que conseguimos enxergar, a uma certa distância, nossa incompletude e inexperiência. A verdadeira experiência está em entender nossa constante inexperiência. Afinal, quando seremos de fato experientes a não ser quando entendermos que nosso trabalho é sempre um movimento faltante, como argumentam Lopes e Borges (2015)? Se, conforme argumentam as autoras, nossa formação é um “projeto impossível”, isso implica estarmos sempre em formação, pois ela nunca é estanque ou definitiva.

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

Ao aliar esse aspecto à formação continuada, Nóvoa (2015, p. 14) chama atenção ao fato de que ela “não se faz ‘fora’, mas ‘dentro’ da profissão, não se faz através de catálogos de cursos que, regra geral, de pouco servem. A formação continuada faz-se quando um grupo de docentes se institui como espaço coletivo de trabalho e de reflexão”. Apesar de partilhar não ser fácil, foi através das reuniões do grupo de estudo, da coragem de me expor, mesmo sutilmente, que fui capaz de examinar como minhas crenças e valores ainda estão imbricados com minhas práxis; como, enquanto professora, ainda estava sendo o centro do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos questionamentos levantados nesse espaço coletivo pude constatar que, apesar de já ter clareza da inexistência de fórmulas mágicas ou receitas, ainda insistia em buscá-las. Meu grande anseio ainda era entender como “*aplicar*” os letramentos. Ao ponderar sobre minha escolha semântica “*aplicar*”: “pôr em prática, manipular, ajustar a um modo que caiba, adaptar, empregar” (APLICAR, 2018), acredito que essa opção se deva ao fato de, inconscientemente, esperar nos letramentos, assim como nos métodos, uma teoria que oferecesse manuais ou respostas, onde as possibilidades de “aulas que não dão certo” fossem mínimas. Entretanto, “assim como as identidades hoje são vistas como

transitórias, móveis, fluidas, tendo as carteiras de identidade uma validade bastante limitada, assim parecem ser os métodos: furtivos, descentrados, múltiplos, porque assim são os sujeitos aos quais se aplicam” (BOHN, 2009, p. 175). Entendi que nem mesmo procurando por diferentes métodos haveria garantias de sucesso no processo de ensino e aprendizagem, se esses não forem ajustados ao ambiente educacional onde nos encontramos.

7. Letramento: Uma alternativa para a mudança

Estudar os letramentos me fez entender que não bastava mais ensinar o aluno a ler, escrever, ouvir e falar, muito menos submeter os alunos a respostas prontas e desconexas da realidade. Para ensinar línguas como prática de letramento, é preciso incentivar o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação entre pares enfatizando a importância de desenvolver a capacidade do aluno de observar a realidade de múltiplas formas. Há de se encorajar o aluno a sair da passividade, do estado de quem se limita a receber informações para passar a ser agente de transformação, mantendo a mente aberta ao despertar do conhecimento, da criatividade, de uma consciência social, de novas alternativas para agir e pensar (DIAS, 2015, p. 313).

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

Ser professora, para mim, requer formação contínua, é um projeto que não tem fim. Cada uma das experiências pelas quais passei me constitui como profissional, entre

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

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

Considerações Finais – O caminho que só se faz caminhando

Ao longo desse percurso, construí um texto com o objetivo de refletir sobre minha práxis docente e, desse modo, trazer alguma contribuição aos estudos sobre formação de professores para atuarem com ensino de inglês na escola pública regular. Procurei uma metodologia que não fosse simplesmente:

um procedimento de inclusão de discursos numa episteme já constituída e delimitada por uma fronteira construída a partir de “nossos” próprios pressupostos. Tampouco se trata de falar sobre “os outros”, descrevendo-os; ou pelos “outros”, tutelando-os. Trata-se de falar com os outros a partir de nosso próprio – do meu próprio – e singular lugar de fala. Trata-se da interlocução com sujeito cuja autoridade sobre seus próprios

saberes é a priori reconhecida. Trata-se da construção intersubjetiva de uma episteme compreendida como policêntrica, aberta e em constante construção (VERSIANI, 2005, p. 245)

Por essa razão, a autoetnografia me pareceu a escolha mais adequada. Nela tenho a possibilidade de ter voz a partir do local da minha práxis; consigo ver de maneira concreta a indissociabilidade entre a teoria e a prática e, por fim, interrogar a maneira como a minha relação com o inglês vem sendo construída desde o primeiro contato com a língua, ainda no Ensino Fundamental II. Repensei minha formação inicial, questionei o imperialismo científico que coloca a universidade como a detentora de todo conhecimento válido. E, no decorrer do relato, busquei entender como as relações de poder e colonialistas em que vivemos, seja na escola ou na universidade, acabam nos constituindo. Assim, estamos todos envolvidos em “uma matriz de poder colonial” (MIGNOLO, 2014, p. 63) que:

nos faz, nos molda, nos localiza, nos classifica ao mesmo tempo que daquele lugar (racial, nacional, gênero-sexual, histórico, linguístico, etc.) entendemos sua estrutura, seu funcionamento, suas transformações, quem a conduz, como a conduz e como ele nos conduz (MIGNOLO, 2014, p. 63).

Portanto, conhecer o funcionamento dessas estruturas de poder, como elas agem sobre mim e sobre os locais de minha formação é uma das maneiras de entender que “o ‘pensar decolonial’ não é um método a aplicar, mas uma maneira de estar em e pensar o mundo” (MIGNOLO, 2014, p. 62). Dessa forma, meu agir no campo da educação é impulsionado por uma possibilidade de valorizar o ensino de inglês na escola pública. Questionar os discursos e crenças tão arraigados vislumbrando a possibilidade de escrever novas histórias.

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

Compreendi que o meu papel como professora é trazer para a sala de aula temáticas capazes de proporcionar aos estudantes questionamentos sobre as relações do “sistema mundo colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459) em que vivemos. Podemos depreender que “o letramento crítico [na escola] só pode ser uma prática

descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso” (CARBONIERI, 2016, p. 133). Assim, proporcionar aos estudantes a possibilidade de redimensionarem suas histórias é uma forma de termos uma educação libertadora. As palavras de Freire (1996, p. 47- grifos do autor) retratam com propriedade essa função da educação ao afirmarem que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”.

Acredito que, como professora da educação básica ensinando língua na escola regular, escrever essa autoetnografia sobre minha formação/atuação é meu meio de resistir às formas hegemônicas. Os poderes hegemônicos excluíram, silenciaram, ignoraram e/ ou omitiram os saberes considerados subalternos por tantos séculos (GROSGOUEL, 2008, p. 136). No entanto, anseio garantir espaço para um dia realmente fazer minha voz ser ouvida como saber a ser de fato considerado.

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

Referências

APLICAR]. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aplicar/>. Acesso em: 10/09/2021

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14. 2007.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M.N.; Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011.

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

BOHN, H. I.; O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 169-178.

- BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 13ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.
- BORELLI, J. D. V. P.; *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BRANTS, G. W. Estudo da relação poder/submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. *Revista Eletrônica de Divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2004.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.
- CHANG, H. Individual and Collaborative Autoethnography as Method - A Social Scientist's Perspective. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 117- 134.
- COLYAR, J. E. Reflections on Writing and Autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 425- 447.
- COSTA, P. I de; NORTON, B. Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*. v. 101, p. 3-14, 2017. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12368/abstract>
- DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Orgs.) *Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 305-325
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.
- DUBET, F. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet” - Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, ANPED, p. 222-232, 1997.
- DUNCAN, M. Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 3, n. 4, Artigo 3, 2004. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_4/pdf/duncan.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- DUTTA, M. J.; BASU, A. Negotiating Our Postcolonial Selves from the Ground to the Ivory Tower. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p.162- 181.
- FEATHERSTONE, H. Learning from the first years of classroom teaching: the journey in, the journey out. *Teachers College Record*, v. 95, p. 1- 19, 1993.

- FIGUEIREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, n. 1, p. 115-147, 2008.
- GROSGOUEL, R. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. In.: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 7-46 e p. 77-89.
- HAYLER, M. *Autoethnography, Self- Narrative and Teacher Education*. University of Brighton: Sense Publishers, 2011.
- HOOKS, B. "Theory as Liberatory Practice," *Yale Journal of Law & Feminism*: v. 4, n. 1, p. 1-12, 1991.
- JANKS, H. *Literacy and Power*. New York: Routledge, 2010.
- JONES, S. H.; Autoethnography: Making the personal political. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Org.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 3. ed. 2005. p. 763-791.
- KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?* Série Linguagem e Letramento em Foco. Campinas: Unicamp/IEL, 2005.
- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. New York: Routledge, 2012.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198. Disponível em: https://www.academia.edu/39980426/Perspectivas_criticas_ebook
- MEDGYES, P. Native or non-native: who’s worth more? *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 340- 349, 1992.

MIGNOLO, W. D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IIICE*. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MOITA LOPES, L. P.; “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. *Desafios do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.Org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.

NÓVOA, A. Nota de abertura. In: BARBOSA et al. (Org.) *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 11-16.

PALMER, P. J. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

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

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SILVA, C. C; ZEULLI, E. O Professor Reflexivo No Processo De Ensino Aprendizagem De Língua Estrangeira. *Revista Triângulo*, n. 1, v. 3, jan-jul, 2010. p. 47-55.

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

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

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

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