

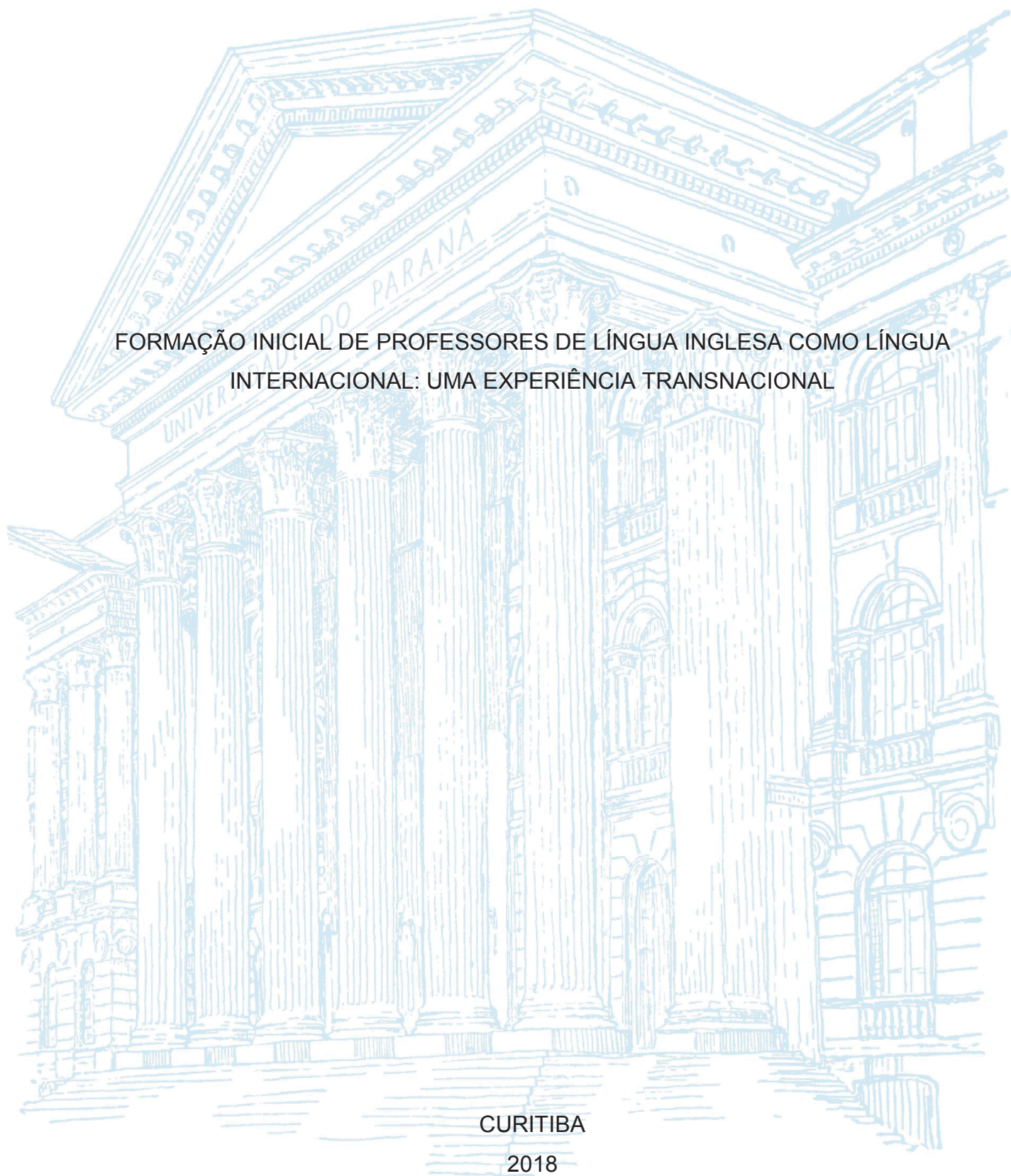
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IARA MARIA BRUZ

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
INTERNACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA TRANSNACIONAL

CURITIBA

2018



IARA MARIA BRUZ

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
INTERNACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA TRANSNACIONAL

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Letras, Área de concentração em Estudos
Linguísticos,
Setor de Ciências Humanas, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Bruz, Iara Maria

Formação inicial de professores de língua inglesa como língua internacional :
uma experiência transnacional / Iara Maria Bruz. – Curitiba, 2018.

191 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas e Letras da
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores de língua inglesa - Formação. 2. Língua inglesa – estudo e
ensino. 3. Professores de línguas – Identidade. I. Título.

CDD – 420.7




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **IARA MARIA BRUZ** intitulada: **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA INTERNACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA TRANSNACIONAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Junho de 2018.



CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora



RUBERVAL FRANCO MACIEL
Avaliador Externo



LEINA CLÁUDIA VIANA JUCÁ
Avaliador Externo



ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Avaliador Interno



FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Avaliador Interno

Dedico este trabalho e a trajetória que me trouxe até aqui a toda a minha ancestralidade, em especial minha mãe, Tereza, e meu pai, João.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Capes pela bolsa recebida durante o período de pesquisa, inclusive a bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche.

A Brian Morgan e Ian Martin, pela recepção no Canadá e pelas trocas tão importantes. James e Thaissa, obrigada por terem sido minha família nesse período.

À banca de qualificação e à de defesa, que trouxeram contribuições mais que relevantes para a versão final deste trabalho: Prof. Dr. Ruberval Maciel, Prof.^a Dr.^a Leina Jucá, Prof.^a Dr.^a Adriana Brahim, Prof. Dr. Francisco Fogaça, Prof. Dr. Eduardo Figueiredo.

Gostaria de agradecer a todos que leram este trabalho antes, em especial a Marcos Freitas, que me ajudou a encontrar o amor necessário, o carinho e cuidado para seguir na jornada, e a Jeanine Galvarez, que, através de sua amizade e simples presença, me deu forças e trouxe leveza para meu dia a dia.

Aos amigos verdadeiros, Taiana Meister e sua família, onde encontrei carinho e acolhimento. Não poderei nomear todos esses amigos verdadeiros – são muitos os que se encaixam nessa lista, alguns de uma caminhada de anos, outros de uma jornada recente. A todos os ouvidos amigos que escutaram incessantemente sobre este trabalho e ajudaram aconselhando. A todos os doutores que passaram por esse processo antes de mim e puderam me guiar: Denise Kluge, Juliana Martinez, Priscila Marconcin, Anna Beatriz Paula, Elizabeth Pazello, Rafael K. Gonzalez, Marcele Garbin Dagios.

Aos anjos que apareceram em minha vida em forma de pessoas para sustentarem este trabalho: Daniel Reis, Aidée Chelski, Liliane Maia, Jakeline Polese, Christine Marconci, Thiago Quintas, Renan Arantes, Gabriel Ricardo, Denise Mohr.

Aos círculos de mulheres que me apoiaram e me fortaleceram durante essa trajetória, agradeço por cada palavra amiga, cada puxão de orelha. Cada uma de vocês foi essencial para que eu finalizasse este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Clarissa Jordão, mestra, guia e orientadora, que fez além de seu papel de orientar um trabalho acadêmico: também soube me apoiar em momentos difíceis e tirar o melhor de mim nesse percurso.

À minha mãe e ao meu irmão, que sempre estiveram ao meu lado e com quem aprendi as lições mais especiais durante o doutorado.

A cada *pollito* ou *pollita* que permitiu que eu embarcasse com eles no início da jornada de tornar-se professor(a).

Aos meus mestres, que me guiaram até aqui, para que eu continuasse no propósito de terminar a escrita desta tese.

*Quem já passou
Por esta vida e não viveu
Pode ser mais, mas sabe menos do que eu
Porque a vida só se dá
Pra quem se deu
Pra quem amou, pra quem chorou
Pra quem sofreu, ai*

*Quem nunca curtiu uma paixão
Nunca vai ter nada, não*

*Não há mal pior
Do que a descrença
Mesmo o amor que não compensa
É melhor que a solidão*

*Abre os teus braços, meu irmão, deixa cair
Pra que somar se a gente pode dividir?
Eu francamente já não quero nem saber
De quem não vai porque tem medo de sofrer*

*Ai de quem não rasga o coração
Esse não vai ter perdão*

Vinicius de Moraes

RESUMO

A formação de professores é constituída de uma gama de elementos que vão desde a formação básica, construindo a história de cada professor e passando pela unicidade de cada ambiente de trabalho. Existem tantos detalhes na formação de professores, que não é possível considerar todos de uma só vez. Logo, o ser professor é uma construção sempre em andamento, tanto para professores em pré-serviço quanto de carreira. O pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003; 2012) considera ensino e aprendizagem como atividades complexas, que envolvem diferentes aspectos inter-relacionados, tais como: conteúdos, contextos únicos das salas de aula e relação aluno-professor. No entanto, quando o assunto é ensino de língua inglesa, mais um aspecto pode ser acrescentado à lista: o papel dessa língua no mundo. Dessa forma, esta pesquisa, caracterizada como qualitativa de cunho etnográfico, tem por objetivo verificar a influência de diferentes formas de contato (com outros professores, alunos, com diferentes práticas e consigo mesmos) durante o período de estágio de professores em formação num contexto transnacional. Para tanto, a pesquisadora acompanhou, em Cuba, um grupo de formação inicial de professores, vinculado a uma instituição canadense, que se preparava para obter um certificado de professores de Inglês como Língua Internacional. Com base nos dados gerados a partir de observações, entrevistas, análise de material de apoio de disciplinas e de anotações do diário de bordo da pesquisadora, foi possível analisar as diferentes trajetórias de cada um dos integrantes do grupo, que, mesmo tendo se preparado da mesma maneira para o estágio, o fez de forma única. Neste trabalho foram incluídas as leituras que esses professores fizeram em período de preparação para o estágio sobre as perspectivas globalizantes (KUMARAVADIVELU, 2012a; 2006; 2003a; 2003b; 2001), sobre observações. As discussões aqui propostas passam pela questão da concepção de língua sob uma perspectiva pós-moderna (KUMARAVADIVELU, 2012a; USHER; EDWARDS, 2003). Na análise, emergem os questionamentos e dificuldades que aparecem nos dados relacionados à construção da identidade daqueles professores, assim como a relação entre teoria e prática durante a preparação e o estágio em Cuba. Naquele período, as práticas dos professores cubanos, que eram baseadas na Abordagem Comunicativa (OLIVEIRA, 2014; HARMER, 2007; SILVEIRA, 1999; RICHARDS; RODGERS, 1994) e na pedagogia da ternura (SMITH, 2012; TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001), foram relevantes para o percurso desta pesquisa, assim como o papel do construto do falante nativo (WINDLE, 2017; PENNYCOOK, 2007; RAJADURAI, 2007; LEUNG, 2005; RAJAGOPALAN, 2004) é relevante para a análise, pois foi tema constante nas discussões durante todo o processo e, de acordo com as conclusões obtidas a partir desta pesquisa, está diretamente relacionado ao ensino-aprendizagem da língua inglesa no mundo.

Palavras-chave: Formação de professores. Inglês como Língua Internacional. Pós-método. Identidade de professores.

ABSTRACT

Teacher education is constituted by a range of elements, which go since basic education, building the story of each teacher, passing through the uniqueness of every work environment. There are so many details in teacher education, it is impossible to consider all of them at once. Therefore, being a teacher is an ongoing construction, both for pre-service teachers and career teachers. The post-method (KUMARAVADIVELU, 2003; 2012a) considers teaching and learning as complex activities that include different inter-related aspects, such as contents, classroom unique contexts, and student-teacher relationship. This way, this qualitative research of ethnographic character aims at verifying the influence of different ways of contacts (with other teachers, students, different practices and with oneself) during the period of practicum of teachers in formation in a transnational context. To this end, the researcher followed in Cuba, a group of teachers in initial education linked to a Canadian institution, they were getting prepared to obtain a certificated of teachers of English as an International Language. Based on data generated from observations, interviews, analyses of support material from the courses, and notes from the researcher's field diary, it was possible to analyses the different trajectories of the members of the group. Even though, they had gone through the same preparatory course to the practicum, they had done so in unique ways. In this work, it was included the readings these teachers had done in the period of preparation to the practicum about globalizing perspectives (KUMARAVADIVELU, 2012a; 2006; 2003a; 2003b; 2001), about observations. The discussions proposed here deal with the issue of the concept of language under a post-modern perspective (KUMARAVADIVELU, 2012a; USHER; EDWARDS, 2003). In the analyses, the questions and difficulties from the data are brought out related to the identity construction of those teachers, the same way, the relation between theory and practice during the preparation and practicum in Cuba. In that period, Cuban teachers' practices, which were based on the Communicative Approach (OLIVEIRA, 2014; HARMER, 2007; SILVEIRA, 1999; RICHARDS; RODGERS, 1994) and on the pedagogy of tenderness (SMITH, 2012; TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001), were relevant to this research, as well as the native speaker construct role (WINDLE, 2017; PENNYCOOK, 2007; RAJADURAI, 2007; LEUNG, 2005; RAJAGOPALAN, 2004) is relevant to the analyses, because it was a constant theme in the discussions over the process, and, according to the conclusions obtained from this research, it is directly related to teaching-learning of English in the world.

Key-words: Teacher education. English as an International Language. Teacher identity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PARÂMETROS DA PERSPECTIVA GLOBALIZANTE DO PÓS- MÉTODO	67
FIGURA 2 – A RODA PEDAGÓGICA	68

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PERGUNTAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	22
TABELA 2 – ETAPAS DA PESQUISA	33
TABELA 3 – PERFIL DOS <i>POLLITOS</i>	38

LISTA DE SIGLAS

- CUC – *convertible peso*
D-TEIL – *Teaching English as an International Language*
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP – *Presentation, Practice, Production* / Preparação, Prática, Produção
QCERL – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

LISTA DE SIGLAS DO MATERIAL ANALISADO

- AO – 4696 – Áudio das observações
EC – Entrevista com o coordenador da disciplina
ECb – Entrevistas em Cuba
ECn – Entrevistas no Canadá
MA – 4696 – Material de apoio da disciplina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRAÇANDO A ROTA: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	25
2.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
3	IÇANDO A VELA: D-TEIL – PESQUISA	37
3.1	<i>POLLITOS</i> , OS TRIPULANTES	38
3.1.1	Habilitações dos <i>pollitos</i>	40
3.1.2	Línguas e bilinguismo	40
3.1.3	Experiência docente antes do estágio em Cuba	42
4	ZARPANDO PARA O ALTO-MAR: D-TEIL A PREPARAÇÃO	43
4.1	ATIVIDADES REALIZADAS NA DISCIPLINA	45
4.1.1	Sonhos e pesadelos ao aprender uma língua estrangeira	45
4.1.2	Microaulas	47
4.1.3	Projeto de telecolaboração	49
4.1.4	Unidade temática	51
4.2	LEITURAS	52
4.2.2	Perspectivas globalizantes	53
4.2.2.1	Perspectiva pós-nacional	54
4.2.2.2	Perspectiva pós-moderna	56
4.2.2.3	Perspectiva pós-colonial	57
4.2.2.4	Perspectiva da pós-transmissão	60
4.2.2.5	Perspectiva do pós-método	62
4.3	OBSERVAÇÕES NO CANADÁ	70
5	NAVEGANDO EM MARES (DES)CONHECIDOS: D-TEIL – PRÁTICA	76
5.1	CONTATO COM O OUTRO	82
5.1.1	Contato com a abordagem local: Abordagem Comunicativa	83
5.1.2	Contato com os professores cubanos	89

5.1.3	A pedagogia da ternura.....	95
5.1.4	Contato com os alunos cubanos	99
5.1.5	Contato com o outro e as diversas relações interpessoais	101
5.2	CONTATO COM O ESPAÇO.....	104
5.2.1	A economia	109
5.2.1.1	Viagens e motivação para aprender inglês	110
5.2.2	Choques culturais.....	113
5.2.3	A crítica	115
5.2.4	O improviso	117
5.3	CONTATO CONSIGO MESMOS	121
5.3.1	O ser professor – construindo identidades.....	122
5.3.2	A experiência como aluno	124
5.3.3	Duplo papel – professor e aluno.....	127
5.3.4	Legitimidade em ser professor	128
6	DESBRAVANDO ROTAS: A LÍNGUA E O PAPEL DO FALANTE NATIVO	135
6.1	LÍNGUA.....	135
6.2	FALANTE NATIVO.....	152
7	APORTANDO, MAS NÃO ANCORANDO	176
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICES	189

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema amplamente estudado por diversos teóricos e pesquisadores. Professores são formados constantemente, e podemos afirmar que a demanda desse profissional do ensino é indiscutível. Todos que passam por uma educação formal passam pelas mãos de professores. A reflexão do ser professor permeia todo este trabalho e é o que o levou a ser realizado. Dessa forma, para iniciar as discussões aqui propostas, acredito ser relevante apresentar parte do meu percurso pessoal como pesquisadora, pois foi o início da jornada que me levou até a presente pesquisa. Além disso, os questionamentos que me fiz durante minha trajetória podem ser compartilhados por muitos que estão para se tornar professores de línguas, formadores de professores e pesquisadores. Após as motivações que levaram a esta pesquisa, apresento resumidamente em que consiste este estudo, incluindo uma breve explicação do contexto analisado, as perguntas de pesquisa, o embasamento teórico e, por fim, a estruturação da tese.

Desde o início da vida escolar nos deparamos com professores. E, desde sua formação inicial, a realidade do ser professor abarca uma complexidade tão gigantesca que olhar para essa carreira requer muito cuidado. Os professores estão ligados à formação de indivíduos. Seja qual for a fase da vida escolar, existe uma influência desse profissional na vida de seus alunos. Desde a escolha de conteúdos para suas disciplinas até as escolhas de como lidar com conflitos, tudo impacta as salas de aulas e os alunos. Os pormenores da vida professoral são inúmeros. Os professores precisam ocupar-se com burocracia, pensar em atividades e no currículo, entre outras questões da vida escolar; muitas vezes, demandas pessoais dos alunos incrementam ainda mais essa realidade. Pensar no que abrange essa profissão pode levar a uma lista sem fim de ponderações. E tudo isso permeia o ser professor desde os bancos da faculdade em cursos de formação. Se pensarmos que nossos professores do passado influenciam nosso ser professor de hoje, podemos dizer que um professor começa a ser formado desde que inicia seus estudos na escola.

Além disso, não se pode esquecer o fato de que os professores estão em contínua formação durante sua carreira. As atualizações aparecem constantemente, sejam decorrentes de novas tecnologias ou de novos temas estudados. Estar em constante renovação parece ser tanto um desafio quanto uma dádiva. Um desafio,

pois professores precisam encaixar em sua rotina, muitas vezes árdua, tempo para estudar e pensar sobre o novo, que aparece nas mais diversas áreas. E uma dádiva, pois convida esse profissional a estar sempre se reinventando. Até mesmo quando um conteúdo já tradicional é ensinado, pode haver novas referências na atualidade ou novas abordagens.

Assim, quando o assunto é formação de professores, podemos pensar em duas frentes: inicial e continuada. A primeira é a formação do docente ainda dentro de um curso de graduação. E a segunda, a formação durante a carreira do docente, já atuando no ensino. Esta pesquisa objetivou analisar a formação inicial de professores.

No contexto da formação de professores estão grupos diversos, cada um com suas peculiaridades. Nesses grupos, encontram-se professores de línguas que estão envolvidos com o que nos faz comunicar, nos faz interagir. Nesse âmbito, os professores de línguas estrangeiras, além de pensarem sobre questões de comunicação, interação e interpretação, ainda lidam com a construção da identidade dos usuários na língua que estão aprendendo. Quando entramos em contato com diferentes línguas, entramos em contato com diferentes modos de pensar o mundo. Este trabalho traz uma visão sobre a formação inicial de professores de Inglês como Língua Internacional dentro de uma discussão sobre o papel dessa língua no mundo.

Desde os tempos de graduanda, eu tinha um incômodo que, naquela época, não era claro para mim. Cursava disciplinas e estudava temas que muitas vezes não faziam sentido para a aluna de Letras. Eram matérias ditas teóricas, que aprofundavam questões da linguística formal ou da literatura, sem ter necessariamente uma preocupação com a aplicação, muito menos com o pensar a minha futura sala de aula ou minha futura profissão. Muitos cursos de licenciatura ainda utilizam o modelo 3 + 1, no qual nos primeiros anos os graduandos são expostos a teorias e somente no final vão refletir sobre questões práticas da licenciatura, ou seja, pensar o que é ensinar e todas suas complexidades, ficando “a formação de professores relegada a um segundo plano” (GIMENEZ; FURTOSO, 2008, p. 6). Isso corrobora a separação de teoria e prática: primeiro vem a necessidade de teorizar, ligada aos bancos da universidade, e a prática aparece como secundária no contexto universitário, sendo vinculada a um espaço escolar externo ao universitário.

Hoje, em retrospecto, percebo minha graduação cindida em dois momentos bastante diferenciados entre si: um, o das disciplinas iniciais do curso, e outro, o das disciplinas ditas "de formação", nas quais fazíamos reflexões explícitas sobre a prática

docente. Apenas quando cursei as disciplinas voltadas à educação pude lembrar do porquê da opção pela licenciatura. A sala de aula sempre foi minha motivação maior para ter escolhido o curso de Letras, entre tantas opções na época do vestibular. Eu não entendia bem naquele momento as razões da minha insatisfação no início da graduação, sentindo-me deslocada e com a sensação de que havia feito a escolha errada. Atualmente, revisitando aquele período, posso responder a algumas daquelas inquietações.

Como coloca Norton (2008, p. 52), “as vozes dos alunos, às vezes, são um pouco mais do que um pano de fundo nas discussões sobre o desenvolvimento da teoria e os professores, às vezes, sentem-se desempoderados pelas noções abstratas que aparecem, não relacionadas com os desafios que eles enfrentam no dia a dia”¹.² Ou seja, as ideias, colaborações e comentários dos alunos naquelas disciplinas mais teóricas somente eram bem-vindos se estivessem diretamente ligados à teoria que estava sendo estudada. Nem se pensava em colocar questões que diziam respeito à sala de aula, muito menos em relacionar os conteúdos com experiências nossas de quando estávamos na escola.

Eu havia escolhido aquele curso para tornar-me professora, porém apenas ao final de quatro anos e meio a docência passou a ser tema de discussões na minha graduação. Era como se a sala de aula e os futuros alunos que um dia eu iria ter não fossem realidade durante os primeiros semestres. O ser professora passou a ter forma depois que se tornou tópico de discussões durante as disciplinas cursadas. Se alguém tem vocação para ser professor, essa aptidão já pode nascer nos bancos da escola enquanto aluno. Porém, naquele início de graduação, era como se uma pausa nesse processo tivesse acontecido, para depois ser retomado. E aqui refiro-me a um “ter forma” fluido, que jamais chegará a um formato final e pronto. Essa maneira de ser professor estará sempre em constante mudança. E a cada novo encontro, seja com uma nova turma, uma nova instituição ou um novo tema de estudo, isso se modifica: a professora dentro de mim agrega novos conhecimentos, se adapta, pensa e repensa suas práticas.

¹ Texto original: “Students’ voices are sometimes little more than a backdrop to discussions on the development of theory and teachers sometimes feel disempowered by abstract notions that appear unrelated to the challenges they face on a daily basis”.

² Todas as traduções deste trabalho, tanto dos textos quanto das transcrições, foram realizadas pela autora.

Na época da graduação, para alguém como eu, que nunca tinha pisado numa sala de aula como professora, aqueles assuntos e questões voltados à educação eram fascinantes e instigantes. Passei a me encontrar novamente e a lembrar dos motivos que me levaram até ali quando iniciei o segundo momento da graduação. A professora dentro de mim finalmente estava despertando.

Essa breve trajetória explica uma das razões pelas quais a formação de professores é algo que me fascina tanto. Ainda me inquieta imensamente saber que muitos professores em formação inicial não passam pela experiência de relacionar suas futuras salas de aula às matérias estudadas nos cursos de graduação e que ainda existe a separação entre teoria e prática, o que reforça a dicotomia nas licenciaturas - na Universidade existe a prestigiada teoria e, fora dela, a prática. Por isso, este trabalho tem por objetivo maior contribuir para a formação do professor em pré-serviço e trazer reflexões sobre os caminhos únicos que cada futuro professor trilha nessa trajetória, colocando a identidade de professor em construção durante todo o processo.

Prosseguindo na minha jornada pessoal, já como professora de língua inglesa, outra questão começou a chamar minha atenção: a permissão que nós, professores de uma língua estrangeira, nos dávamos ou não para lecionar essa língua aqui no Brasil. Encontrei um contexto em que muitos institutos de idioma dão mais prestígio às experiências de viagem no exterior que a formações em licenciaturas, e essa realidade era assustadora. Assim, uma viagem de turismo poderia ter mais valor no currículo de um professor para conseguir um emprego nesses lugares do que estar cursando Letras, por exemplo.

Depois que finalizei a graduação e assim que iniciei o mestrado em Educação, comecei a trabalhar com formação de professores. Deparei-me, então, com a não legitimidade que muitos sentiam por não serem falantes nativos dessa língua. A síndrome do impostor (BERNAT, 2008) estava muito mais presente que eu poderia imaginar. Ou seja, os professores sentiam-se impostores nas suas próprias profissões por não acreditarem que tinham conhecimento suficiente e por pautarem esse conhecimento em modelos de falantes nativos idealizados. Hoje percebo que existia um conflito no ser professor de língua inglesa, que perpassava questões de concepção de língua e concepção de ensino-aprendizagem de línguas, de forma mais profunda do que eu conseguia perceber naquela época. O objetivo era alcançar um nível de inglês imaginário, que não existe (PENNYCOOK, 2007), e dessa forma usar

a língua da maneira mais próxima possível à de falantes nativos. Quem não conseguia se aproximar de falantes nativos não se sentia legitimado com o inglês que tinha, não tinha tomado posse (RAJAGOPALAN, 2004) dessa língua.

Existe um padrão das universidades brasileiras de colocar os graduandos de licenciatura em contato com a escola apenas no final dos cursos. Um exemplo de programa brasileiro de formação de professores no sentido de quebrar esse padrão é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID³). O PIBID foi uma tentativa governamental de romper com a estrutura 3+1 praticada por grande parte dos cursos de formação de professores, como já mencionado. Esse programa oportuniza aos alunos de licenciatura adentrarem o mundo da escola pública desde o início de sua graduação e ao professor da educação básica de voltar à universidade.

Percebo que, para o “ser professor”, seria fundamental para os alunos estarem em contato com a docência desde o início da sua formação e já ir incorporando a realidade da sala de aula em sua experiência — realidade que pode ser tantas quanto o número de turmas que possam existir; para o “ser professor de língua inglesa”, seria fundamental pensar como a identidade dos professores se constrói com base nas línguas e no papel do inglês no mundo.

A partir dessas questões, escolhi estudar um grupo de formação inicial de professores de Inglês como Língua Internacional de uma universidade no Canadá que coloca seus professores em pré-serviço em contato com uma realidade de trabalho durante a graduação. O grupo escolhido fez seu estágio de ensino em uma universidade em Cuba. O contexto investigado traz aspectos únicos para a formação de professores que pensam o ensino da língua inglesa no mundo, uma língua usada globalmente. Além disso, percebo que, apesar de o contexto ser distinto daquele a que estamos habituados aqui no Brasil, questões parecidas no processo de tornar-se e sentir-se professor aparecem nos participantes do grupo estudado. Assim, as questões aqui levantadas são, a meu ver, de relevância para as discussões contemporâneas na área de ensino e aprendizagem da língua inglesa, podendo ser aproveitadas em contextos brasileiros.

³ Mais informações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article>. Acesso em: 4 jan. 2015.

A discussão do Inglês como Língua Internacional também é levantada aqui. A língua inglesa está presente ao redor do mundo nas salas de aula, sendo obrigatória em muitos currículos de educação fundamental, inclusive no Brasil. Assim, torna-se de extrema importância pensar qual inglês é ensinado, por quem e para quem. E essa discussão perpassa o pensar a concepção de língua que permeia toda e qualquer sala de aula de línguas.

Para tanto, realizei uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; LIN, 2005; BLOMMAERT, 2010) a partir de observações de aulas da graduação em uma universidade no Canadá, observações de aulas dos futuros professores em Cuba e entrevistas com esses alunos/professores e com o professor coordenador do projeto. O material de apoio utilizado nas aulas, fornecido pelo professor, foi considerado como suporte para as análises, complementando minhas observações.

Inserida no próprio contexto de pesquisa enquanto pesquisadora, não tenho como deixar de ressaltar que minhas leituras não foram neutras, pois acredito que essa inserção nunca o é, influenciando o contexto pesquisado (LIN, 2005). Blommaert (2010, p. 12) coloca que, durante a pesquisa, tanto os pesquisados quanto o pesquisador fazem parte de uma relação que mudará todos envolvidos no processo, e isso também se reflete nesta pesquisa.

Muitos pensam que o percurso dos pesquisadores é algo que sempre segue um planejamento e que, durante a pesquisa, hipóteses são levantadas para serem confirmadas durante o processo. Porém, como coloca Blommaert (2010), nem sempre tudo pode ser previsto e planejado. O trabalho de campo geralmente é caótico e não linear. Perceber e aceitar isso também fez parte desta pesquisa. Em muitos momentos, durante as observações, os acontecimentos eram concomitantes. No entanto, essa fluidez não transparece na escrita acadêmica. Como pesquisadora, minhas escolhas tiveram o propósito de acomodar a pesquisa aqui neste espaço, para que ela fizesse sentido num texto acadêmico, o que resulta, involuntariamente, numa aparência de organização prévia do que foi pesquisado.

O grupo estudado foi uma turma de graduação canadense do programa da Disciplina de Ensino de Inglês como Língua Internacional (*Discipline of Teaching English as an International Language — D-TEIL*). Esse grupo cursou disciplinas na Universidade de York, Faculdade Glendon, em Toronto, Canadá, e fez o estágio de ensino na Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (Universidade de Varona), em Cuba, Havana. Como esse curso visa certificar futuros professores

para atuarem ensinando inglês em outros países, o objetivo do estágio é dar oportunidade a esses alunos de estarem inseridos em outra cultura ao mesmo tempo que lecionam. Durante um dos anos em que foram para esse estágio, os participantes do D-TEIL ganharam o apelido de *pollitos*, que significa “pintinhos” em espanhol, pois pareciam pintinhos atrás do galo (o coordenador). Como os graduandos do programa de formação canadense se apropriaram desse apelido e se consideravam *pollitos*, serão chamados assim aqui.

A pesquisa de campo foi dividida em duas partes. A primeira, no Canadá, durante a preparação para a viagem a Cuba, quando foram realizadas observações da disciplina *Teaching English as an International Language* (que será apresentada mais a fundo nos capítulos que se seguem) e feita a primeira entrevista com os graduandos. A segunda parte da pesquisa aconteceu em Cuba, com observações das aulas dos *pollitos* e de alguns professores cubanos, além da segunda entrevista.

Entre os pontos que impactam professores, tanto em formação inicial quanto em formação continuada, encontram-se diversas questões, inclusive pessoais, que abarcam toda a vivência desses indivíduos e influenciam o ser professor de cada um. A essas diversas questões podem ser acrescentadas algumas diretamente ligadas à docência: aprender e revisar conteúdos; refletir sobre quem são os possíveis alunos que cruzarão seus caminhos, como é ou será a sala de aula como espaço físico, quais equipamentos estarão disponíveis; planejar aulas e pensar no que poderia ser feito quando se prepara uma aula e ela sai do planejamento, entre tantos outros temas que compreende a vida escolar.

Nesse contexto, espera-se responder às perguntas de pesquisa, através dos instrumentos citados na Tabela 1, a seguir. Os contextos pesquisados se referem aos dois momentos mencionados, no Canadá e em Cuba, e as etapas podem ser melhor visualizadas na Tabela 2, na página 33.

TABELA 1 - PERGUNTAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Objetivos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos
Verificar práticas de contato com o outro	1. Como os <i>pollitos</i> lidaram com relações de poder entre eles e os alunos e professores cubanos?	Entrevista Observação
Verificar práticas de contato com o espaço	2. Como as interações dos <i>pollitos</i> com seu entorno (universidade e cidade) impactaram as suas práticas em sala de aula?	Entrevista Observação
Verificar práticas de contato consigo mesmos	3. Quais dimensões (questionamentos, dificuldades, facilidades) aparecem durante a preparação e prática dos <i>pollitos</i> em Cuba relacionadas à construção de identidade de professor? 4. Como a experiência transnacional influenciou a perspectiva dos <i>pollitos</i> sobre língua e falante nativo?	Entrevista Observação

FONTE: A autora (2018).

Esse grupo de professores em pré-serviço teve a oportunidade de discutir teorias que refletem sobre a sala de aula, tentando relacioná-las diretamente à prática, para, assim, conhecer mais de perto alguns de seus possíveis contextos. Nessas discussões, estavam questões voltadas ao papel do falante nativo, ao pós-método e ao ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Internacional (KUMARAVADIVELU, 2003; 2012a; 2012b). Pensar a língua inglesa inserida no mundo pode ser tomado de muitas formas, pois não existe uma única terminologia para esse inglês. Os pesquisadores empregam palavras diferentes para se referir ao inglês no mundo, como, por exemplo, “língua franca, internacional, global, estrangeira e adicional” (JORDÃO, 2014)⁴. Aqui utilizamos a expressão Inglês como Língua Internacional (ILI) por ser a terminologia adotada no grupo estudado. Como já mencionado nesta introdução, o curso de formação tem como objetivo formar professores de Inglês como Língua Internacional. A sigla do programa, D-TEIL, se refere ao ensino de Inglês como

⁴ Neste trabalho não serão discutidas as diversas terminologias e seus diferentes usos nas pesquisas.

Língua Internacional, ou seja, esse era o foco na formação dos *pollitos*. Não cheguei a perguntar diretamente para cada um deles qual era o entendimento de Inglês como Língua Internacional. Para o grupo, parecia que estavam pensando em uma língua inglesa que seria construída em cada comunicação, em cada contato. Não parecia haver um conceito fechado que determinasse como cada *pollito* deveria trabalhar em suas aulas.

Por fim, tendo passado pelas motivações desta pesquisa, pela breve explicação sobre o contexto analisado, as perguntas de pesquisa e o embasamento teórico, me resta apresentar como esta tese está estruturada. No próximo capítulo (Traçando a rota: A trajetória da pesquisa) encontra-se o roteiro de pesquisa e como ela foi realizada, incluindo-se aí a metodologia. O terceiro capítulo (Lçando a vela: D-TEIL – Pesquisa) explica o contexto em que a pesquisa aconteceu e apresenta seus participantes. O capítulo seguinte (Zarpando para alto-mar: D-TEIL – A preparação) detalha a etapa de observações no Canadá, considerando as atividades que os *pollitos* realizaram.

No quinto capítulo (Navegando em mares (des)conhecidos: D-TEIL – Prática), são analisadas as entrevistas com os *pollitos* durante a prática, a partir da qual utilizamos algumas categorias, com a finalidade de organizar o texto: I) o *contato com o outro*, em que coloco o convívio dos *pollitos* com os professores cubanos e com os alunos; II) o *contato com o espaço*, em que aparece a influência do país de forma geral e da universidade; e, por fim, III) o *contato consigo mesmos*, ou seja, o que os *pollitos* trouxeram de reflexão sobre o que estava acontecendo com cada um – como por exemplo suas percepções em torno de questões pessoais voltadas à formação de professores –, dividido nos temas identidade de professor, língua e falante nativo.

Em seguida, ainda no capítulo 5, o contato com o espaço é discutido de forma a abranger os lugares além das paredes da sala de aula, para enfim iniciar o contato consigo mesmos, em que discuto experiências resgatadas de quando os *pollitos* foram alunos. Essa discussão continua no capítulo seguinte (Desbravando rotas: A língua e o papel do falante nativo), pois houve necessidade de colocar um capítulo separado para a discussão dos conceitos de língua e falante nativo que os *pollitos* trouxeram nas suas falas e que pude observar. Finalmente, na última parte (Aportando, mas não ancorando) encontra-se o fechamento desta tese, com as considerações finais da pesquisa, impressões da pesquisadora e possíveis futuros encaminhamentos.

Como coloca Clifford (1986, p. 110), “nem mesmo etnógrafos científicos conseguem controlar totalmente os significados – leituras – provocados por suas considerações”⁵. Assim, não posso controlar os sentidos que os leitores construirão na leitura do presente trabalho. Apenas posso anunciar que, dentro dele, encontra-se o caminho de formação de 13 graduandos e de uma pesquisadora. Os encontros e contatos (como foram chamados nesta tese) estão aqui elucidados na maneira como essas trajetórias foram percorridas.

⁵ Texto original: “[...] even scientific ethnographers cannot fully control the meanings—readings—provoked by their accounts”.

2 TRAÇANDO A ROTA: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Neste capítulo, o objetivo é apresentar de que forma os dados foram gerados. Como coloquei já na Introdução, acredito que tanto o pesquisador quanto a pesquisa não possam ser neutros e sejam sempre influenciados por diversos fatores externos. Segundo Glaser e Strauss (1967), na pesquisa positivista, a teoria preexiste e cabe ao pesquisador testá-la. Muitas vezes os dados são “forçados para caber na teoria” (COHEN et al., 2011, p. 599).

Em praticamente todas as pesquisas, é esperado que o contexto seja descrito. Em pesquisas de cunho positivista, essa descrição é feita considerando o contexto como fixo e muitas vezes predeterminante. Diferentemente desse tipo de pesquisa, aqui o cenário é visto como não fixo e impossível de ser controlado. Assim, o contexto em que a pesquisa foi realizada está delineado através do que eu pude abarcar e julguei pertinente destacar. Em outras palavras, a “descrição” aqui apresentada é entendida como uma seleção daquilo que considere relevante, o que significa dizer que o contexto pesquisado se constrói na própria pesquisa, no próprio ato de “descrever”, e não tem existência para além do espaço da pesquisa. Clifford (1986, p. 6) afirma sobre a etnografia que esse tipo de pesquisa “sugere a parcialidade de verdades culturais e históricas, as maneiras como são sistemáticas e exclusivas. Escritos etnográficos podem ser chamados propriamente de ficções no sentido de ser ‘algo feito ou criado’”⁶. Esta pesquisa, tendo cunho etnográfico, segue a mesma linha.

Assim, cabe aqui a afirmação de Lin (2005) de que, “para ter uma compreensão reflexiva das assunções ontológicas e epistemológicas da tradição de pesquisa de alguém, é importante saber onde o pesquisador está em relação a outras tradições de pesquisa e por que escolheu essa posição”⁷ (LIN, 2005, p. 5). Torna-se, portanto, fundamental numa pesquisa qualitativa situar o olhar do pesquisador, além de tratar do contexto da pesquisa e das características do campo.

Nesse sentido, esta pesquisa baseia-se numa perspectiva pós-moderna, que percebe o estudo como “o horizonte sempre mudando; assim que é alcançado, já

⁶ Texto original: “It suggests the partiality of cultural and historical truths, the ways they are systematic and exclusive. Ethnographic writings can properly be called fictions in the sense of “something made or fashioned”.

⁷ Texto original: “To have a reflexive understanding of the ontological and epistemological assumptions of one’s research tradition is thus important to know where one stands in relation to other research traditions and why one chooses such a position in a research project”.

mudou e assim por diante *ad infinitum*; o tópico está sempre no meio desse movimento”⁸ (USHER; EDWARDS, 1994, p. 58).

Assim, o que está aqui registrado não é para ser considerado uma única verdade absoluta e objetiva dos fatos ocorridos, pois, “como versões escritas baseadas no campo, esses relatos não são obviamente a história, mas uma história dentre outras”⁹ (CLIFFORD, 1986, p. 109). Dessa maneira, esta pesquisa é colocada como minha versão da história, com as conclusões e análises que realizei como pesquisadora. A vida escolar, tanto quanto outras realidades pesquisadas, é também formada pelas complexas realidades que a compõem, e aqui está registrada uma parte da complexidade do que é a formação de professores dentro do contexto descrito mais para frente.

A pesquisa etnográfica, por ter um caráter que favorece o “contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Sabe-se que esses processos são reconstruídos através da experiência da pesquisadora. Assim, vale lembrar que essa reconstrução dos processos, como coloca André (1995), é parcial e fragmentada, porque depende do olhar de cada pesquisador. Nesta pesquisa, portanto, analiso o que abarquei em minhas observações, ciente de que se trata de uma visão específica da realidade pesquisada e vivenciada, e que esses dados por si são fragmentados. Isso porque “‘Culturas’ não permanecem paradas para seus retratos. Tentativas de fazer isso sempre envolvem simplificação e exclusão, seleção de um foco temporal”¹⁰ (CLIFFORD, 1986, p. 10).

Dessa forma, os dados aqui gerados e escolhidos para serem analisados são fragmentos do que pôde ser selecionado no momento da pesquisa de campo e das entrevistas. Clifford (1986, p. 100) afirma que a escrita etnográfica é uma alegoria, pois, além de o pesquisador pensar nas diversas escolhas no momento da escrita de um trabalho, as leituras podem remeter aos vários sentidos passíveis de serem construídos pelo leitor no processo de leitura. Assim, o autor (CLIFFORD, 1986, p. 100) afirma: “A alegoria nos pede para dizer que qualquer descrição cultural não é

⁸ Texto original: “The horizon is always shifting; as soon as it is reached it has already moved and so on ad infinitum; the subject is always in the middle of this movement”.

⁹ Texto original: “as written versions based on fieldwork, these accounts are clearly no longer the story, but a story among other stories”.

¹⁰ Texto original: “Cultures do not hold still for their portraits. Attempts to make them do so always involve simplification and exclusion, selection of a temporal focus”.

‘isso representa isso, ou simboliza aquilo’, mas, sim, ‘isso é uma história (moralmente carregada) sobre aquilo’¹¹.

Durante uma observação de pesquisa, é impossível estar atenta simultaneamente a tudo o que acontece no campo. O início da análise dos dados pode ser considerado já no momento em que escolhi direcionar o olhar para um acontecimento e não para outro. Essas escolhas nem sempre são realizadas de forma consciente, mas informadas por vivências anteriores, inclusive pelos três eixos que compõem os objetivos deste trabalho – a minha relação com as práticas de contato com o outro, com o espaço e comigo mesma.

Além disso, entre o que é registrado, uma seleção dos dados precisa ser feita pelo pesquisador, pois nem todos os detalhes e pormenores podem (ou devem) estar presentes dentro do espaço limitado de um trabalho acadêmico. A sala de aula, com todas as suas interações, contradições e conflitos, é um local tão complexo que não temos sequer a ousadia de querer dar conta de todas as relações presentes num ambiente tão rico. De acordo com Kumaravadivelu (2001; 2003; 2012), muito do que os professores fazem em sala de aula é inviável de ser observável ou detectável, sejam ações que funcionem positivamente ou não. Assim, a pesquisa escolar é uma tentativa de “documentar o não documentado” (ANDRÉ, 1995, p. 41), ou seja, sabemos que existe uma limitação no que pode ser apontado dentro de uma pesquisa qualitativa escolar.

Por isso, coloco-me como a pesquisadora que precisou fazer escolhas no campo e está fazendo escolhas do que trazer para esta tese. A isso se costuma denominar “recorte”, que neste caso foi feito na perspectiva de “práticas de contato”, conforme estabelecidas nos objetivos descritos na Tabela 1 (p. 22), na Introdução deste trabalho.

Quando um pesquisador adentra o campo pesquisado, esse lugar já se transforma pela presença de alguém observando o que ali acontece. A pesquisa (LIN, 2005) prevê que o pesquisador está inserido no contexto não apenas para “coletar” dados, como se esses estivessem prontos, acabados, aguardando a “coleta”, mas também como alguém que está interessado em trazer à consciência “diferentes tipos de assunções ideológicas e relações de poder” (LIN, 2005, p. 24)¹² que estão

¹¹ Texto original: “Allegory prompts us to say of any cultural description not ‘this represents, or symbolizes, that’ but rather, ‘this is a (morally charged) story about that’”.

¹² Texto original: “different kinds of ideological assumptions and power relationships”.

presentes nesse contexto. Clifford (1986) desafia essa ideia de que os dados estão prontos apenas para serem desvelados e então registrados na escrita. Nesse sentido, Lin (2005) parece querer alcançar uma verdade para trazer à tona. Assim concordo que verdades dentro de qualquer pesquisa “são inerentemente parciais – comprometidas e incompletas”¹³ (CLIFFORD, 1986, p. 7).

Além disso, a relação entre os participantes da pesquisa não é algo pronto. A interação entre pesquisador e pesquisado pode trazer mudanças para ambos. Um exemplo foram os relatos de vários dos participantes que, depois de entrevistados, disseram ter modificado suas práticas em sala de aula. Assim também eu, como pesquisadora, fui motivada em muitos momentos a refletir sobre minhas próprias práticas durante o processo, tanto em relação à pesquisa quanto à minha própria prática, testemunhando que pesquisador e pesquisado sofrem influências uns dos outros pelo convívio.

Essa experiência me remete às perguntas que Lin (2015, p. 36) sugere para o pesquisador: “além da(s) minha(s) própria(s) voz(es), que outra(s) voz(es) está(ão) sendo representada(s) no conhecimento produzido? Quais as tensões entre essas vozes (se existem) e como estão sendo incluídas no conhecimento produzido?”¹⁴ Acredito que essas perguntas seriam relevantes não somente quando o pesquisador está em campo, gerando dados, mas também no momento das escolhas realizadas ao escrever.

Ressalto, nesse sentido, que esta pesquisa traz em seu cerne várias vozes, que estão presentes através da voz da pesquisadora. Espero que o leitor tenha em mente que o texto foi escrito por mim, mas que essas muitas vozes fizeram parte da construção deste trabalho. Logo, esta pesquisa almeja ser polivalente, no mesmo sentido que Clifford (1986, p. 15) escreve: “uma vez que o dialogismo e a polifonia são reconhecidos como modelos de produção textual, a autoridade monofônica é questionada”¹⁵, pois, ao longo da história das pesquisas, os participantes já foram tratados meramente como informantes, não tendo espaço nos escritos da etnografia.

¹³ Texto original: “are thus inherently partial—committed and incomplete”.

¹⁴ Texto original: “Apart from my own voice(s), whose voice(s) are also reflected in the knowledge produced? What are the tensions between these voices (if any) and how have they been included in the knowledge produced?”.

¹⁵ Texto original: “Once dialogism and polyphony are recognized as modes of textual production, monophonic authority is questioned”.

Dessa forma, reitero que a construção deste texto foi feita por essas diversas vozes que cruzaram o meu caminho como pesquisadora no período da pesquisa.

Lin (2015) também sugere aos pesquisadores para se perguntarem sobre a relevância de seus trabalhos. Uma das perguntas propostas por essa autora diz respeito à possibilidade de a pesquisa ser transformadora e reflexiva. Da mesma forma, Lin convida os pesquisadores a se questionarem sobre o impacto de suas investigações e em quem esse impacto está surtindo efeito. Assim, não foi meu objetivo adotar uma postura neutra. Existe aqui a percepção de que os dados não foram simplesmente coletados ou gerados, foram vividos. No momento em que estava em campo, observei os participantes da pesquisa tanto cursando suas disciplinas quanto atuando no estágio, além de entrevistá-los. Mas não posso omitir que interagia com eles informalmente e que, por vezes, nossas conversas se voltavam para o que eu estava pesquisando. Nessa interação, pude perceber que eu estava imersa no campo. Era mais do que uma mera pesquisadora, era também participante do que estava acontecendo à minha volta.

Coloco essas questões como relevantes, especialmente se consideramos que Blommaert (2010, p. 9) valoriza na etnografia de que “todo o processo de juntar e moldar o conhecimento é parte do conhecimento; o conhecimento é construção de conhecimento, o processo é o produto”¹⁶. O autor também pontua que o objetivo da etnografia é o oposto do de outros métodos científicos, uma vez que ela não visa a simplificação nem a redução da complexidade, pois a “realidade é caleidoscópica, complexa e complicada, frequentemente uma miscelânea de atividades se sobrepondo”¹⁷ (BLOMMAERT, 2010, p. 11). Portanto, tornou-se um desafio fazer escolhas do que seria registrado na escrita deste trabalho: eu sabia que a cada fala, tópico e interação aqui colocada, eu teria deixado de fora algum outro ponto. Assim, percebi que “não há um quadro completo para ser ‘preenchido’, já que a percepção e o preenchimento de uma lacuna levam à consciência de outras lacunas”¹⁸ (CLIFFORD, 1986, p. 18).

¹⁶ Texto original: “the whole process of gathering and moulding knowledge is part of that knowledge; knowledge construction is knowledge, the process is the product”.

¹⁷ Texto original: “Reality is kaleidoscopic, complex and complicated, often a patchwork of overlapping activities”.

¹⁸ Texto original: “There is no whole picture that can be ‘filled in’, since the perception and filling of a gap lead to the awareness of other gaps”.

O campo de pesquisa foi composto por diversos exemplos da realidade complexa da pesquisa. Alerto os leitores de que, apesar de os eventos poderem parecer ordenados e seguindo alguma lógica linear preestabelecida, muitos acontecimentos se deram ao mesmo tempo durante o processo de pesquisa. No caso do D-TEIL no período em Cuba, enquanto um *pollito* era entrevistado, os outros estavam engajados em diferentes atividades: preparando aula, se socializando, explorando um mundo diferente para eles. Enquanto eu estava observando uma aula conduzida por um dos *pollitos*, outras estavam acontecendo concomitantemente. Muitas vezes aulas eram canceladas, salas trocadas, horários modificados e não se podia contar com o planejado e preestabelecido no dia anterior. Os imprevistos eram múltiplos: depois de alguns dias, os *pollitos* estavam acostumados com essa dinâmica de instabilidade e sabiam que nem sempre o combinado significava realmente que um agendamento ou horário estabelecido seria cumprido. Muitas vezes, precisávamos procurar onde as atividades estavam ocorrendo na universidade, pois os eventos planejados podiam mudar de lugar a qualquer momento. Dentro desse contexto, ficaria “muito difícil descrever numa narrativa linear e coerente” sobre os acontecimentos, pois as atividades eram “múltiplas, em camadas, conturbadas e instáveis”¹⁹ (BLOMMAERT, 2010, p. 11).

Neste trabalho, há uma tentativa de organizar esses acontecimentos para a análise, porém peço que se tenha em mente essa fluidez do campo de pesquisa, o que serve de ilustração para o que coloca Blommaert (2010) sobre o fato de o campo na pesquisa qualitativa ser caótico. Enquanto podem existir períodos em que parece que nada de novo acontece, existem períodos em que, “de repente, todos os tipos de coisas parecem acontecer ao mesmo tempo rapidamente e aparentemente sem estrutura ou padrões, certamente sem estruturas e padrões claros”²⁰ (BLOMMAERT, 2010, p. 24). Quando estamos no campo tempo suficiente, “existe uma transformação interessante: a percepção do caos é gradualmente trocada por uma de ordem, e isso está relacionado com o processo de aprender sobre o campo. Quanto mais se entende sobre os contextos dos eventos, menos experienciamos esses eventos como

¹⁹ Texto original: “very hard to describe in a linear and coherent narrative because as an activity it is not linear and coherent but multiple, layered, chequered and unstable”.

²⁰ Texto original: “and then suddenly all sorts of things co-occur rapidly and seemingly without structure or patterns, certainly not with the clear structure and patterns”.

caóticos”²¹ (BLOMMAERT, 2010, p. 25). Isso explica claramente o que aconteceu com esta pesquisa: ao entender e aceitar a imprevisibilidade das práticas no contexto cubano, tanto os *pollitos* passaram a sentir-se mais à vontade quando estavam no estágio quanto eu, como pesquisadora, senti-me mais confortável com as práticas do campo e minhas próprias práticas de pesquisa, que precisaram também se adaptar ao espaço em que ocorreram.

Blommaert (2010) destaca a importância do processo de aprendizagem do campo para a pesquisa etnográfica – ou seja, o caminho percorrido e como isso aconteceu influencia a pesquisa como um todo,

porque é essencialmente um processo de aprendizagem. O pesquisador quase por definição, chega como um *outsider*: alguém que não é parte do ambiente social no qual ele/ela faz a pesquisa, possui conhecimento limitado das pessoas, dos padrões normais de condutas do dia a dia, do clima e cultura do lugar.²² (BLOMMAERT, 2010, p. 26).

No processo desta pesquisa pude vivenciar tal aprendizagem e minha gradativa inserção no campo: à medida que me sentia pertencendo ao campo, podia perceber que estava cada vez mais à vontade em gerar dados, o que é corroborado pelo que Firth (1996, p. 238) apresenta ao discutir o processo de geração e análise de dados: “o analista é capaz de fazer observações dos dados transcritos parcialmente baseado em sua participação como membro da comunidade linguístico-cultural dos participantes”²³. No início da minha trajetória, muitas vezes percebia o campo como algo unificado e somente com o tempo pude entendê-lo como algo complexo e heterogêneo, o que Blommaert (2010, p. 41) explica com as seguintes palavras:

Primeiro, tendemos a ter uma imagem unificada e homogênea do nosso próprio mundo. Tudo parece simples e claro, as pessoas todas parecem as mesmas e falam a mesma língua. Alguns dias de pesquisa ensinam que esse ambiente, antes considerado familiar, agora parece conter pelo menos três ou quatro subculturas, microcosmos, onde as coisas são bem diferentes

²¹ Texto original: “But there is an interesting twist: the perception of chaos is gradually replaced by one of order, and this has to do with the learning process of fieldwork. The more we get to understand the contexts of events, the less we experience such events as chaotic”.

²² Texto original: “because essentially it is a learning process. The researcher almost by definition arrives as an outsider: someone who is not part of the social environment in which s/he will do research, has limited knowledge of the people, the normal patterns of everyday conduct, the climate and culture of the place”.

²³ Texto original: “the analyst is able to make observations on the data transcripts partly on the basis of his or her co-membership of the participants' linguistic-cultural community”.

do que você esperava e é povoado por pessoas que são mais diferentes do que você pensava que elas eram.²⁴

No espaço de pesquisa tratado aqui, tanto os *pollitos* passaram a me considerar como parte do grupo como eu, enquanto *insider*, passei a ter uma visão cada vez mais heterogênea deles e do contexto pesquisado. O “pesquisador não se aproxima da realidade como tábula rasa”²⁵ (BARNEY; GLASSER, 1967, p. 3); ele leva para o campo experiências, ideias, conceitos. No decorrer deste trabalho, foi possível perceber que existia uma ampla troca de experiências entre pesquisadora e pesquisados.

2. 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como apresentado acima, os dados foram gerados dentro de um contexto não linear, fluido e caótico, como geralmente são os contextos escolares, onde várias atividades acontecem ao mesmo tempo, envolvendo inúmeras pessoas. Como em qualquer pesquisa de cunho etnográfico, esses dados foram triangulados (BLOMMAERT; JIN, 2010; ANDRÉ, 1995) com os diferentes instrumentos utilizados para gerá-los, quais sejam, entrevistas, anotações de campo, observações e análise de material utilizado pelos participantes nas disciplinas cursadas no Canadá. Evidentemente, as análises produzidas foram informadas também por leituras da pesquisadora antes, durante e depois da pesquisa de campo. Como este estudo é interpretativista, sabe-se que os dados são “uma representação subjetiva dos fatos e eventos”²⁶ (BLOMMAERT, 2010, p. 63) e com isso não se buscam respostas objetivas para as perguntas de pesquisa (CLIFFORD, 1986).

O processo de geração de dados envolveu, antes de mais nada, o acompanhamento das aulas de um semestre de uma disciplina obrigatória para os *pollitos* ainda no Canadá, antes de embarcarem para a prática²⁷. Nessa etapa pôde ser observada a teoria que estava sendo lida e discutida por eles, assim como as

²⁴ Texto original: “First, we tend to have a unified, homogeneous image of our own life world. Everything looks simple and straightforward; the people all look the same and speak the same language. A few days of research will teach you that this erstwhile familiar environment now appears to contain at least three or four subcultures, microcosms where things are very different from what you expected and populated by people who are rather sharply different from what you thought they were”.

²⁵ Texto original: “the researcher does not approach reality as a tabula rasa”.

²⁶ Texto original: “a subjective representation of facts and events”.

²⁷ Essa disciplina será detalhada no capítulo 4, sobre o programa pesquisado – Zarpando para alto-mar: D-TEIL — a preparação (p. 43).

interações e os comentários dos participantes. Essas aulas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes. O material de apoio utilizado pelo professor da disciplina também constituiu parte dos dados aqui analisados. Ao final daquela disciplina, as primeiras entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os *pollitos* (Apêndices 2 e 3), durante as quais os *pollitos* estavam cursando as disciplinas no Canadá, ainda planejando e imaginando como seria a prática em Cuba.

Depois disso, os *pollitos* foram acompanhados no estágio realizado em Cuba, onde mais uma vez foram entrevistados, agora durante o período de imersão e trabalho, quando também foram feitas observações das aulas de professores cubanos e dos *pollitos* fazendo suas intervenções. Essa segunda entrevista ocorreu durante a prática deles em Cuba, no meio de preparação de aulas, escrita de relatório, enquanto estavam conhecendo a cidade e o povo cubano.

Uma última entrevista foi realizada depois do período de estágio, quando todos os participantes já haviam retornado a seus países de origem. O entrevistado foi um dos coordenadores do programa e professor da disciplina acompanhada na geração de dados. As etapas desta pesquisa estão organizadas na tabela a seguir (Tabela 2).

TABELA 2 - ETAPAS DA PESQUISA

ETAPA 1	Acompanhamento/observação de disciplina no Canadá	Observação/Canadá
ETAPA 2	Primeira rodada de entrevistas semiestruturadas, no Canadá	Entrevistas/Canadá
ETAPA 3	Acompanhamento/observação do estágio em Cuba	Observação/Cuba
ETAPA 4	Segunda rodada de entrevistas semiestruturadas, em Cuba	Entrevistas/Cuba
ETAPA 5	Entrevista semiestruturada com um dos coordenadores do programa, no Canadá	Entrevista

FONTE: A autora (2018).

Uma *pollita* não pôde ser entrevistada no Canadá na etapa 1, por conta de conflitos na sua agenda. Na etapa 4, como houve apenas uma semana para realizar as entrevistas em Cuba, não tive tempo de entrevistar todos os *pollitos* durante o período de estágio. Por isso, foram consideradas 12 entrevistas.

Como já mencionado na primeira seção deste capítulo, meu olhar de observadora mudou durante a pesquisa. À medida que fui me adaptando ao contexto e conhecendo melhor os entrevistados, também a maneira como conduzi as entrevistas foi se modificando. Percebi que precisava adaptar meu modo de fazer as perguntas no início do encontro com eles, durante o período em Cuba, para otimizar o tempo restrito que tínhamos, diante da grande quantidade de atividades que eles precisavam realizar. Por isso, as perguntas foram se modificando, o que é perfeitamente natural em pesquisas de natureza etnográfica, como coloca Blommaert (2010). Por exemplo, na etapa 4 da pesquisa (Tabela 2, p. 33), em Cuba, as perguntas iniciaram de uma forma específica, que precisou ser alterada quando percebi que os entrevistados estavam relatando mais uma experiência pessoal de forma geral do que relacionada às salas de aula em Cuba. Nas primeiras entrevistas, tive que insistir para que os *pollitos* fizessem referência a suas vivências no momento, mas, ao modificar o modo como formulava as perguntas iniciais, já solicitando que remetessem à experiência em sala de aula em Cuba, as entrevistas ficaram mais ágeis.

Durante as primeiras análises dessas entrevistas, percebi que alguns daqueles fatores pessoais, que na hora me pareceram redundantes, poderiam estar interligados à experiência pela qual eles estavam passando em sala de aula. Um exemplo são as cantadas que as *pollitas* recebiam nas ruas cubanas e que as deixavam constrangidas. Duas entrevistadas iniciaram falando sobre isso e outras trouxeram a questão à tona pelo menos uma vez. O assunto também foi recorrente durante conversas informais durante todo o período do estágio. Em suma, minha atitude como entrevistadora foi deixar que os *pollitos* falassem à vontade, mesmo quando pareciam “fugir” do assunto ou abordar questões pessoais. Busquei formular minhas perguntas de forma a permitir-lhes entender com a maior clareza possível minhas intenções, num processo que foi se adaptando conforme as entrevistas iam acontecendo.

Um exemplo específico foi que, nas primeiras entrevistas em Cuba, deixei a primeira pergunta aberta para os *pollitos* colocarem o que esperavam da experiência naquele país em geral; depois de algumas entrevistas realizadas, limitei essa primeira pergunta, pedindo que falassem especificamente sobre a experiência de ensinar – ou seja, direcionei essa pergunta para os entrevistados falarem diretamente sobre a experiência em sala de aula e sobre ensinar inglês naquele contexto. Como já mencionado, foi necessário, por uma questão de tempo, fazer esse ajuste, apesar de

eu ter percebido que, mesmo assim, por vezes os *pollitos* se referiam a experiências fora da sala de aula, o que deixei acontecer, ciente de que tais experiências influenciam a construção do que acontece dentro do ambiente escolar.

Portanto, conforme fui conhecendo o campo e me familiarizando com ele, pude perceber certos padrões para guiar as perguntas e, também, meu olhar para as observações: estar no campo me levou a adotar diferentes práticas, tanto na minha pesquisa quanto na minha percepção de mim mesma enquanto pesquisadora e dos meus entrevistados, enquanto a vivência se delineava em momentos diferentes.

Assim, a maneira como percebemos o campo modifica-se com as observações. Muitas vezes o que inicialmente parece desorganizado ou desestruturado e sem sentido passa a fazer sentido: “já que eu como um analista ‘conheço’ ou ‘pertencço’ à comunidade linguística e cultural dos participantes, eu posso com segurança reconhecer maneiras situacionais de fazer as coisas que sejam (a)normais, (des)organizadas”²⁸ (FIRTH, 1996, p. 238). Exemplo disso foram os desencontros com os grupos na Universidade de Varona: uma vez que aceitei a imprevisibilidade do espaço como parte da cultura local, fui ficando mais e mais preparada para isso, construindo antecipadamente com os *pollitos* uma espécie de plano B que determinasse como poderíamos nos encontrar caso a sala de aula prevista fosse alterada ou a aula cancelada. Ainda preciso destacar aqui que, assim como na sala de aula, “ninguém entra numa situação de entrevista como uma página em branco, assim que você entra nessa situação, você é alguém”²⁹ (BLOMMAERT, 2010, p. 49), carregando consigo todas as experiências prévias para o momento da pesquisa. Isso reafirma como o contexto em que estamos inseridos, tanto da entrevistadora/pesquisadora quanto dos entrevistados, é relevante. Era comum que, assim que o gravador era desligado, os *pollitos* fizessem algum comentário relacionado ao nervosismo de serem entrevistados; muitos até perguntavam se haviam respondido corretamente, como se estivessem sendo testados. Geralmente, no momento em que uma entrevista formal é realizada, as respostas são pensadas e planejadas mais do que se estivéssemos em algum contexto informal. Assim, sabemos que expectativas eram criadas e trazidas para aquele momento de

²⁸ Texto original: “since I as an analyst ‘know’ or ‘belong’ to the participants’ linguistic and cultural community, I can warrantably recognize situationally (ab)normal, (dis)orderly – and hence describable – ways of doing things”.

²⁹ Texto original: “Nobody enters an interview situation as a blank page; as soon as you enter, you are someone”.

entrevista. Esses comentários informais foram acrescentados e considerados depois, durante as análises, como notas de campo.

Os próximos dois capítulos tratam do contexto pesquisado nos dois países: Canadá e Cuba. Para tanto, os contextos foram divididos em dois momentos, assim como a pesquisa aconteceu em dois lugares distintos, em tempos diferentes. No próximo capítulo, encontra-se a descrição do D-TEIL e da universidade canadense, além da apresentação dos participantes da pesquisa. No capítulo 4 (p. 43), estão as informações da disciplina observada na etapa de preparação dos *pollitos*, incluindo as atividades que antecederam o estágio e uma breve discussão acerca dos textos teóricos lidos por eles. Os dados gerados sobre o contexto cubano constam do capítulo 5 (p. 76).

3 IÇANDO A VELA: D-TEIL – PESQUISA

Neste capítulo e no próximo será detalhada a estrutura do programa D-TEIL na etapa canadense e serão apresentados os participantes da pesquisa.

O Certificado na Disciplina de Ensino de Inglês como Língua Internacional (*Certificate in the Discipline of Teaching English as an International Language*, doravante D-TEIL)³⁰ é um curso de formação inicial de professores do Departamento de Inglês da Faculdade de Glendon, que pertence à Universidade de York, localizada em Toronto, Canadá. Esse programa é dividido em duas partes: uma teórica, cursada no Canadá, e outra prática/teórica, realizada em uma instituição onde os alunos fazem o estágio de ensino.

Uma peculiaridade desse programa é justamente o estágio obrigatório de três semanas, que ocorre num país estrangeiro. O D-TEIL existe há cerca de 20 anos, e há 8 anos esse estágio acontece em Havana, capital de Cuba (MARTIN; MORGAN, 2015). Atualmente, esse país é escolhido pela facilidade de se viajar para lá, muito por conta de os valores serem acessíveis aos canadenses. Os próprios alunos pagam a viagem e, para arcar com a despesa, fazem diversas ações para arrecadar fundos. Às vezes conseguem um subsídio da universidade, mas o total concedido não paga nem a passagem aérea. Além disso, segundo Martin (2007), os laços do país norte-americano e do país caribenho sempre foram fortes, considerando-se desde o turismo até questões governamentais. O autor lembra que o Canadá foi um dos únicos países, junto com o México, a não cortar relações com Cuba depois do embargo norte-americano³¹.

De acordo com as informações encontradas no site da Universidade de York, esse curso foi desenhado para interessados em atuar na área internacional do ensino de língua inglesa, com o objetivo de “aumentar as oportunidades de trabalhar no exterior numa área profissional em crescimento”³². Para conseguir o certificado, os alunos precisam cursar 24 créditos, sendo 21 obrigatórios, dentro de temas voltados a línguas e sociedade. Geralmente, são necessários 3 anos para obter esse certificado.

³⁰ Disponível em: <<http://www.glendon.yorku.ca/english-studies/dteil/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

³¹ O contexto cubano é melhor explicado no capítulo 5, intitulado: D-TEIL: Prática – Navegando em mares (des)conhecidos (p. 76).

³² Texto original: “to increase your opportunities of working overseas in a growing professional field”.

Foram feitas observações durante uma das disciplinas (o que será explicado com mais detalhes a seguir, no capítulo 4, sobre a preparação) e em parte do estágio, em Cuba. Todos os participantes tinham entre 20 e 22 anos, sendo 13 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Desses 15, 12 participaram das entrevistas. Todos estavam presentes durante as observações das aulas.

3.1 POLLITOS, OS TRIPULANTES

Dentro do programa, foram estudados os participantes no período de 2015 a 2016, que, como já mencionado, são chamados de *pollitos*. No início da pesquisa, foi pedido a eles que respondessem um questionário para formar o perfil (Apêndice 1) dos participantes. Assim, foram colocadas perguntas sobre o percurso pessoal de cada um, sobre o percurso de estudos deles em Glendon, sobre línguas, bilinguismo e sobre ser professor. Na Tabela 3³³, encontram-se as respostas resumidas sobre algumas dessas questões. Na primeira coluna está a informação para a pergunta sobre a graduação – em qual(is) habilitação(ões) iriam se formar. Na segunda coluna estão as respostas referentes às línguas que falavam. Na terceira coluna respostas sobre o bilinguismo³⁴ – se eles se consideravam bilíngues e por quê. Na última coluna estão informações sobre a experiência prévia deles como professores.

TABELA 3 – PERFIL DOS *POLLITOS* (continua)

	Habilitações – cursos de graduação	Línguas	Bilinguismo	Experiência em sala de aula
Carmela	Linguística	Inglês (fluente), francês (básico). Já estudou espanhol e alemão (muito básico).	Não se considera completamente bilíngue. Vai se considerar bilíngue em francês quando se sentir mais confortável falando nessa língua.	Não.
Charo	Estudos Franceses; Educação	Duas fluentes; duas mediocrementemente (alemão; espanhol).	Sim. Ela pode conversar espontaneamente sobre tudo em francês.	Aulas numa imersão em francês por três anos. No verão passado ensinou inglês na Alemanha. No momento é tutora de francês.

³³ Os nomes dos participantes foram modificados. A maioria dos nomes foram escolhas dos próprios participantes, de como gostariam de ser identificados na pesquisa. Os dados foram transcritos na tabela conforme constavam dos questionários.

³⁴ Não discutirei aqui o conceito de bilinguismo. Entendo como bilíngue qualquer falante que se considere apto a interagir em duas línguas.

TABELA 3 – PERFIL DOS POLLITOS (conclusão)

	Habilitações – cursos de graduação	Línguas	Bilinguismo	Experiência em sala de aula
Clara	Inglês	Três: francês; espanhol (muito básico); inglês.	Ela se considera bilíngue, mas apenas diz isso para pessoas que não falam francês como primeira língua.	Já foi tutora de francês e inglês no Ensino Médio.
Fernanda	Inglês	Duas, trabalhando na terceira.	Sim. Cresceu falando francês e inglês.	Sim. Tutoria em aula de conversação para adultos aprendendo inglês. Ajuda no curso de inglês para iniciantes num instituto de línguas. Também ensinou resolução de conflito para as turmas de 4º ano.
Gutierrez	Linguística	Inglês. Um pouco de francês e espanhol.	Não	Tutoria.
Helena	Francês	Quatro línguas (não cita quais).	Na maior parte do tempo bilíngue. Não com as duas primeiras línguas, e sim com inglês e francês.	Tutoria numa escola Kumon. Tutoria particular de estudos franceses e ensinando nas turmas de nível 5 numa imersão de francês.
Juanita	Estudos Hispânicos; Língua e Cultura	Três: francês, inglês e espanhol.	Espanhol e inglês: sim. Francês e inglês: não. De acordo com falantes nativos, sim. De acordo com ela mesma, ainda precisa melhorar muito.	Sim, ensinando espanhol básico por dois anos em Glendon. Também ensinou inglês na Nicarágua por três meses.
Linda	Estudos Franceses e Educação	2.5: inglês, francês e espanhol (básico).	Sim, apesar de saber que certas regras gramaticais não são seu forte. Sente-se confortável em inglês e francês.	Bastante tutoria; ensinando inglês e durante o programa de estágio.
Marta	Linguística	Duas: inglês; francês. Mínimo de espanhol.	Sim. Estava trabalhando para ser bilíngue.	Professora assistente na Escola Francesa de Toronto (crianças 2-6).
Mirana	Linguística e Psicologia	Duas: inglês e francês.	Sim, participa e argumenta em conversas, porém tem muito que aprender para ser totalmente bilíngue.	Não.
Miguel	Linguística	Inglês (fluente), francês (B2), espanhol (A2).	Não se sente confortável em francês ou espanhol para se considerar bilíngue.	Não.
Solana	Estudos Hispânicos e Estudos Franceses	3.5: inglês francês; espanhol holandês (básico).	Não.	Tutoria.

Fonte: Material empírico do estudo.

Nas próximas partes desta seção, encontramos as respostas detalhadas para cada pergunta do perfil.

3.1.1 Habilitações dos *pollitos*

Segundo o que reportaram Martin e Morgan (2015), os alunos cursando o D-TEIL podiam estar ligados à graduação de Educação, Estudos Internacionais ou até mesmo Relações Públicas. Na Tabela 3 (primeira coluna), encontram-se informações sobre as habilitações que os participantes do programa do período estudado estavam cursando. Na Universidade de York, como na grande maioria das universidades canadenses, os alunos podem escolher uma habilitação principal e uma segunda, que é chamada de *minor*. Por isso, na tabela encontram-se mais opções para alguns participantes. O interesse dos envolvidos no programa ia desde estudos formais de linguística até sociologia, passando pelas habilitações envolvendo línguas, como inglês, estudos hispânicos, estudos franceses, e língua e cultura.

3.1.2 Línguas e bilinguismo

De acordo com a Lei de Línguas Oficiais³⁵ canadense, inglês e francês são línguas oficiais naquele país. Da mesma forma, a Faculdade de Glendon também se coloca oficialmente como “comprometida com o bilinguismo”³⁶, então os alunos ali matriculados precisam no mínimo passar por aulas de inglês e/ou francês obrigatoriamente. Quem se declara usuário de inglês precisa ter aulas de francês como segunda língua³⁷ e vice-versa. Acrescenta-se a esse contexto uma base de espanhol para os *pollitos*, também obrigatória, já que é pré-requisito para cursar as disciplinas do D-TEIL: “o programa requer que os alunos de Glendon estejam, pelo menos, a caminho de se tornarem bilíngues em inglês-espanhol”³⁸, isso em

³⁵ Official Languages Act. Disponível em: <<http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/O-3.01/page-4.html#h-13>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

³⁶ Texto original: “commitment to bilingualism”. Disponível no site da faculdade: <<http://www.glendon.yorku.ca/about/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

³⁷ Estou ciente da limitação dos termos *primeira* e *segunda língua*, pois vêm das teorias de aquisição tradicionais, que partem do princípio que as línguas são aprendidas primeiro uma, depois outra. Mantive esse emprego aqui porque, durante o período da pesquisa, esses eram os termos utilizados pelos participantes.

³⁸ Texto original: “the program requires the Glendon students to be at least ‘on the path’ towards personal English-Spanish bilingualism”.

contrapartida à instituição cubana, que, atualmente, os recebe para o estágio. (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 248). Dessa forma, como eles estavam num país oficialmente bilíngue, estudando numa faculdade bilíngue e participando de um programa que exige conhecimento em uma língua estrangeira, no formulário inicial foram colocadas perguntas sobre as línguas que falavam e se eles se consideravam bilíngues.

Apesar de todos colocarem que falam mais de uma língua (Tabela 3 – segunda coluna), nem todos se consideram bilíngues (Tabela 3 – terceira coluna). Percebe-se que alguns optaram por responder que falam um pouco de espanhol e um pouco de francês. Como essa pergunta sobre as línguas era aberta, cada um respondeu de forma diferente. A maioria citou as línguas que fala, mas em alguns formulários colocaram apenas números. A *pollita* Helena, por exemplo, colocou o número de línguas que fala (quatro), sem especificar quais são.

Durante as disciplinas obrigatórias discute-se a questão do bilinguismo relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas. O relato dos *pollitos* sobre suas experiências como falantes bilíngues nesse contexto de ensino serão esmiuçadas mais adiante neste trabalho. Porém, já nesse formulário inicial, me dei conta de que a percepção deles sobre se assumir como bilíngues não é igual para todos, mesmo num país em que as duas línguas são ensinadas oficialmente desde o ensino fundamental, como ocorre no Brasil com a língua inglesa. Todos os *pollitos* responderam que falavam inglês e mais uma língua. Apesar de o espanhol básico ser pré-requisito para a ida ao estágio em Cuba, apenas sete responderam que falavam espanhol; desses, dois responderam que falavam um pouco.

Pude perceber, durante a pesquisa, que ser bilíngue ou assumir falar uma língua estrangeira difere para cada um. Cinco deles colocaram que não se consideram bilíngues. As *pollitas* Juanita e Clara responderam imaginando em como outros falantes as recebem. Juanita escreveu que, de acordo com falantes nativos, ela é bilíngue, mas ela mesma não se considera, pois tem muito a melhorar, como se houvesse um nível que ela ainda não atingiu. Clara, ao contrário, escreveu que se considera bilíngue, porém omite essa informação para falantes nativos de francês. Ou seja, ela não consegue se assumir bilíngue para quem fala francês como primeira língua.

3.1.3 Experiência docente antes do estágio em Cuba

Com relação à docência (Tabela 3 – quarta coluna), a maioria não tinha experiência em sala de aula. Se tinha, era pouca, tendo trabalhado apenas com tutoria. Ou seja, poucos participantes da pesquisa tinham efetivamente vivência como professores e, quando tinham, a experiência era em salas de aula com crianças. Está claro no descritivo do curso que ele é destinado para futuros professores que pretendem lecionar para adultos em um país estrangeiro e que não queiram lecionar ESL (English as a Second Language – Inglês como Segunda Língua) no Canadá.

Aqui percebemos que a maioria dos *pollitos* iria ter sua primeira experiência como professor na Universidade de Varona. A tutoria no Canadá funciona como uma aula de reforço e é dada para retomar conteúdos já ministrados por professores, com o intuito de tirar dúvidas. Ela acontece como aula particular ou em pequenos grupos. Os professores assistentes ficam em sala de aula apenas para auxiliar os professores das turmas. Só Charo e Juanita já tinham experiência como professoras, Charo ensinando inglês na Alemanha para adolescentes. Juanita foi a única que teve uma experiência mais parecida com o que encontraria em Cuba: ensinou inglês na Nicarágua para adultos, num curso de graduação. Mas ela comenta que aquela experiência foi bem diferente da cubana, pois as alunas na Nicarágua não eram motivadas e Juanita percebia que estavam estudando inglês porque eram obrigadas. O nível das alunas não permitia que Juanita lecionasse somente em inglês e ela precisava usar espanhol na maior parte do tempo.

No próximo capítulo, a parte canadense do D-TEIL será descrita, detalhando-se a disciplina que observei e que foi parte importante na preparação dos *pollitos* para a viagem de estágio em Cuba. Para tanto, o D-TEIL será mais detalhado, assim como serão descritas e analisadas as atividades em que os graduandos se engajaram na preparação, junto com alguns dados gerados durante as discussões realizadas em sala de aula pelo grupo.

4 ZARPANDO PARA ALTO-MAR: D-TEIL – A PREPARAÇÃO

Como já detalhado na Introdução e no capítulo 2 (Tabela 3), a primeira parte da pesquisa foi realizada durante o período cursado pelos *pollitos* no Glendon College, no Canadá. Existe uma lista de disciplinas obrigatórias dentro do programa, em que se destacam conteúdos sobre “princípios gerais da linguística aplicados ao ensino de línguas; as noções mais recentes de aprendizagem de línguas; conceitos de língua na sociedade e bilinguismo; história e impacto do inglês como língua global, incluindo observação e prática através de microaulas”³⁹. A lista das disciplinas⁴⁰ dos 21 créditos obrigatórios são: Estrutura do Inglês (EN/LIN/SOSC 1601 6.0); Fonética (EN/LIN 2611 3.0); Aprendizagem de ESL (Inglês como Segunda Língua - EN/LIN 3606 3.0); Inglês como Língua Global (EN/LIN 4695 3.0); Ensino de Inglês como Língua Internacional (EN/LIN 4696 6.0)⁴¹. Para cursar esta última disciplina, Introdução ao Espanhol (SP 1000 6.0) (ou equivalente) é pré-requisito para alunos que não são hispanofalantes.⁴² Três créditos precisam ser escolhidos entre disciplinas optativas: Língua e Sociedade (EN/LIN 2634 3.0); Variedades do Inglês (EN/LIN 3604 3.0); Sociolinguística (EN/LIN 3650 6.0); Uso da Língua em Contextos Bilíngues (EN/LIN 3655 6.0)⁴³.

Esses alunos frequentaram disciplinas específicas cujo objetivo é refletir sobre *Global Englishes* e a cultura cubana, “nas quais o local e o contingente são aspectos da aprendizagem colocados como cruciais para o fazer teórico e pedagógico”⁴⁴ desses futuros professores (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 246). Dentre as disciplinas obrigatórias, destaco duas: Inglês como Língua Global (EN/LIN 4695 - *English as a World Language*) e Lecionar Inglês como Língua Internacional (EN/LIN 4696 - *Teaching English as an International Language*). Essas duas disciplinas foram destacadas por terem sido ministradas pelos professores que acompanham os

³⁹ Texto original: “general principles of linguistics applicable to language teaching; the latest notions of language learning; concepts of language in society and bilingualism; the history and impact of English as a global language, including both observation and a micro-teaching practicum”.

⁴⁰ Informações disponíveis no site da Universidade: <<http://www.glendon.yorku.ca/english-studies/dteil/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

⁴¹ Título original das disciplinas: The Structure of English; Phonetics; Learning ESL; English as a World Language; Teaching English as an International Language.

⁴² Título original das disciplinas: Introductory Spanish (or equivalent) is a pre- or corequisite to EN/LIN 4696, for all non-hispanophone students.

⁴³ Título original das disciplinas: Language & Society; Varieties of English; Sociolinguistics; Language Use in a Bilingual Setting.

⁴⁴ Texto original: “in which the local and contingent aspects of learning are foregrounded as crucial for theory making and pedagogy”.

graduandos a Cuba para o estágio e são consideradas pelos professores como a base para a discussão de língua e cultura.

Durante a disciplina 4695, o objetivo é examinar o desenvolvimento e o estado atual do inglês como uma língua global, principalmente no contexto cultural, econômico e de globalização política. Essa disciplina baseia-se em discussões teóricas e em trabalhos escritos sobre os artigos de referência. Diferentemente da outra, detalhada a seguir, esta é cursada, também, por alunos da pós-graduação. Essa disciplina não foi observada por mim como parte do processo de geração de dados para esta tese porque ela aconteceu fora do período em que eu me encontrava no Canadá.

A disciplina escolhida para ser observada foi *Teaching English as an International Language* (4696), pois, além de dar nome para o certificado que os alunos obtêm ao final do curso, é voltada para a preparação para a viagem de estágio, o que a tornou extremamente relevante para os objetivos desta pesquisa. Assim, será detalhada na próxima seção deste capítulo.

Ao longo do curso, destacam-se os componentes que Martin e Morgan (2015, p. 244) colocam: “existem cinco componentes interligados: tarefas de observação e reflexão em salas de aula de L2, pós-método, gramática pedagógica, consciência cultural de Cuba e o estágio.”⁴⁵ Essa disciplina é dividida em duas partes. Na primeira, os *pollitos* fizeram leituras teóricas, pensaram em planos de aula e ministraram uma microaula, atividades que estão vinculadas ao pós-método e à gramática pedagógica (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 244). Na segunda parte da disciplina, Cuba entra em destaque para a preparação para o estágio que ocorre como parte integrante da disciplina, na qual entra a consciência cultural de Cuba (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 244). Os *pollitos* assistem a filmes e discutem sobre temas relacionados ao país caribenho. Cada aluno prepara um projeto cultural, que é iniciado no Canadá e finalizado durante o tempo em Cuba. Assim podem comparar o que pesquisam sobre o país norte-americano e o país latino e o que realmente encontram em Cuba. Os projetos dos *pollitos* abordaram temas variados, como música, grafite, dança, comida, turismo, café, etc.

⁴⁵ Texto original: “there are five interrelated components: observation and reflection tasks on L2 classrooms, post-methodology, pedagogical grammar, cultural awareness of Cuba, and the practicum”.

4.1 ATIVIDADES REALIZADAS NA DISCIPLINA

Nesta parte do trabalho serão colocadas as atividades realizadas na preparação dos *pollitos* antes de irem para o estágio, ou seja, todas as atividades realizadas durante a disciplina 4696. Primeiro será apresentada e analisada a atividade sobre sonhos e pesadelos ao aprender uma língua estrangeira, depois as observações que os *pollitos* realizaram de aulas no Canadá, e em seguida as microaulas que eles apresentaram. Depois comento sobre o projeto de telecolaboração em que eles participaram com uma universidade brasileira e, por fim, a unidade temática que construíram com o intuito de usar em Cuba.

4.1.1 Sonhos e pesadelos ao aprender uma língua estrangeira

A disciplina iniciou-se com uma tarefa de reflexão intitulada “Sonhos e pesadelos: discussão de como localizar ‘valor’ na sua experiência pessoal de ‘aprendizagem formal de línguas’”⁴⁶ (MA – 4696)⁴⁷. Essa reflexão trouxe à tona experiências boas e más dos *pollitos* como alunos de línguas, algo que os acompanhou durante toda a jornada de estágio e formação. Era objetivo da tarefa eles formarem uma “teoria pessoal da prática”⁴⁸ (MA – 4696) baseada nos parâmetros⁴⁹ de Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a).

Acredito que a experiência pessoal de cada professor acompanhe o ser professor de cada um, precisando ser ressignificada para seus contextos de docentes. Isso aconteceu com os *pollitos* e será melhor explorado na análise dos dados das entrevistas, nos capítulos 5 (p. 76) e 6 (p. 135) deste trabalho. Acredito ser relevante trazer essa tarefa para discussão, pois muitos *pollitos* compararam suas experiências como alunos com a experiência durante o estágio do D-TEIL. No início da preparação, eles refletiram sobre a sala de aula de línguas estrangeiras na perspectiva de alunos, antes mesmo de aprofundarem as leituras teóricas daquela disciplina, o que os ajudou a pensar em sua formação como algo para além da sala de aula do curso de

⁴⁶ Texto original: “Dreams and nightmares: discussion of how to locate ‘value’ in your personal experience of ‘instructed language learning’”.

⁴⁷ Informações retiradas do material de apoio entregue pelo professor da disciplina (doravante identificado como MA – 4696).

⁴⁸ Texto original: “personal theory of practice” (MA – 4696).

⁴⁹ Os parâmetros propostos por Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a) foram explicados na seção 4.2.2.5 Perspectiva do pós-método – p.63.

graduação, de maneira mais integral, que envolve suas identidades como aprendizes de língua.

Como sequência à tarefa escrita, o professor pediu aos *pollitos* que trocassem ideias entre si sobre alguns pontos que ele mesmo destacou de cada tarefa:

Carmela: paixão + uma mente decente = sucesso na aprendizagem de línguas.
 Charo: ansiedade nas línguas: como lidar (como aluno) / como prevenir (como professor)?
 Clara: a chave é comunicação autêntica.
 Fernanda: aprender “organicamente”.
 Helena: “tantas línguas você sabe, tantas vezes você é um ser humano”.
 Juanita: cultura e língua juntos.
 Linda: “medo” pode ser usado como um estímulo?
 Marta: momentos de epifania.
 Mirana: como uma “tempestade perfeita negativa” pode tornar uma sala um pesadelo.
 Miguel: variedade é a chave para um ótimo programa.
 Solana: “equilíbrio” é a chave.⁵⁰ (MA – 4696)

Esses trechos das respostas foram lidos por todos em sala de aula. Depois houve uma discussão em grupos menores, que, num momento sucessivo, se ampliou para a sala inteira. Existe uma variedade de respostas que o professor escolheu trazer para a discussão e nenhuma é igual à outra. Percebemos que, na preparação para tornar-se professor, a trajetória de cada *pollito* já era única. Lembrando a Tabela 3 (p.38 deste trabalho), cada *pollito* passou por experiências diferentes ao aprender línguas: alguns aprenderam mais em uma sala de aula, outros nasceram em um ambiente que não tinha inglês como primeira língua. No caso de Helena, por exemplo, o inglês foi sua segunda língua e ela conecta o saber línguas com “ser humano”. Para ela, a cada língua aprendida, um novo ser humano surge dentro dela. Aqui a identidade de aprendiz está conectada com a língua.

O professor da disciplina trouxe para a discussão trechos que remetiam ao pesadelo de aprender uma língua estrangeira e trechos que remetiam ao sonho de

⁵⁰ Texto original: Carmela: passion + a decent mind = language-learning success.
 Charo: language anxiety: how to cope (as a learner)/ how to prevent (as a teacher)?
 Clara: the key is authentic communication.
 Fernanda: learn “organically”.
 Helena: “as many languages you know, as many times you are a human being”.
 Juanita: culture and language together.
 Linda: can “fear” be used as a stimulus?
 Marta: epiphany moments.
 Mirana: how a “negative perfect storm” can turn a class into a nightmare.
 Miguel: variety is the key to a great program.
 Solana: “balance” is the key.

aprender uma língua estrangeira. Ao fazer isso, as discussões foram guiadas para os *pollitos* entenderem que suas futuras salas de aula poderiam tanto ser um ambiente “equilibrado” e estar relacionando “língua e cultura” quanto ser um ambiente de ansiedade e medo.

4.1.2 Microaulas

Além das discussões teóricas e das observações, os alunos apresentaram em duplas uma microaula para a turma, o que foi realizado, por indicação do professor da disciplina, seguindo os preceitos do PPP (Preparação, Prática e Produção), de acordo com Harmer (2007) e Ur (2009). Esses autores faziam parte da lista de leituras obrigatórias realizadas pelos alunos (cf. seção 4.2 – teorias, p. 53).

No capítulo 4 de Harmer (2007), encontram-se diversas metodologias para o ensino de língua inglesa. Dentre elas, a explicação para o procedimento do PPP, que seria uma “variação do audiolingual”⁵¹ (HARMER, 2007, p. 64). Nesse procedimento, “o professor introduz uma situação que contextualize a língua a ser ensinada”⁵² (HARMER, 2007, p. 64) como etapa da preparação, na qual a língua é apresentada. Na etapa da prática, “os alunos praticam a língua usando técnicas de repetição precisas”⁵³ (HARMER, 2007, p. 64). Na última etapa, de produção, os alunos, “usando a nova língua aprendida, fazem seus próprios enunciados”⁵⁴ (HARMER, 2007, p. 65).

No livro de Ur (2009), encontram-se exercícios, atividades e jogos prontos para serem utilizados em sala de aula. O livro e todas as suas atividades estão divididos em pontos gramaticais. Ur (2009, p. 3) define gramática como “a maneira como uma língua manipula e combina palavras (...) para expressar certos tipos de significados”⁵⁵.

As microaulas foram guiadas para serem baseadas nesses dois livros. Os *pollitos* apresentaram suas aulas em duplas ou trios, e o professor escolheu, junto com eles, um tópico gramatical ou uma atividade desses dois livros para ser o tema das microaulas. Então os *pollitos* apenas tinham que apresentar o assunto escolhido.

⁵¹ Texto original: “variation on Audiolingualism”.

⁵² Texto original: “the teacher introduces a situation which contextualizes the language to be taught”.

⁵³ Texto original: “students practise the language using accurate reproduction techniques”.

⁵⁴ Texto original: “using the new language, make sentences of their own”.

⁵⁵ Texto original: “the way a language manipulates and combines words (...) so as to express certain kinds of meaning”.

Essa maneira de lecionar parece colocar a língua num ambiente controlado, prendendo a aula na estrutura do PPP. No entanto, talvez tenha sido uma escolha para ajudar os *pollitos* na microaula, já que uma estrutura de aula mais fechada auxiliaria numa apresentação como essa. Esse formato aparentemente não vai na mesma direção que o pós-método (cf. seção 4.2), tão discutido em sala e que prevê uma aula não tão presa a um planejamento, como o PPP, ou baseada apenas em tópicos gramaticais, como sugere Ur (2009).

Muitas vezes o professor intervinha com observações relacionadas ao futuro estágio deles, pois acreditava que certas atividades não funcionariam no contexto cubano – por exemplo, na microaula lecionada por dois *pollitos*, foi trabalhado vocabulário usando o supermercado como contexto (uma atividade que encontramos em muitas salas de aula brasileiras). Os mercados e o ato de comprar comida são um dos grandes diferenciais entre os dois países. O professor da disciplina chamou a atenção para o fato de que os cubanos somente compram o que está disponível no momento: quando sabem que algo vai chegar nas lojas, fazem filas para aguardar, pois o estoque é sempre limitado – ou seja, algo que é corriqueiro no Canadá não o é em Cuba, onde essa atividade não funcionaria da mesma forma. O professor da disciplina tinha vasta experiência em Cuba e no ensino de inglês nesse país, fato importante para conduzir essas discussões culturais, o que, segundo Martin (2007), auxilia no momento de preparação.

Além disso, foi utilizado o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁵⁶ (doravante QCERL) como base para avaliar as aulas. Esse quadro “fornece uma base comum para a elaboração de programas de estudos de línguas, diretrizes para currículos, exames, livros didáticos, etc. através da Europa”⁵⁷ (QCERL, 2001, p. 1) e não diz respeito apenas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, pois se aplica a qualquer língua estrangeira. Ele divide a aprendizagem de uma língua estrangeira em níveis. Para cada nível estão descritas competências que o aprendiz precisa atingir para passar para o próximo. Dessa forma, o quadro “pretende ‘encaixar’ as capacidades do aprendiz em grades e padrões preestabelecidos”. (ROSCHEL NUNES; LORKE, 2011, p. 43). Por mais que no documento encontrem-se referências à aprendizagem de forma processual e individual, o QCERL (2001) “fixa capacidades

⁵⁶ Texto original: Common European Framework of References for Languages.

⁵⁷ Texto original: “provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe”.

em seus descritores que são adotadas como referência para a criação de material didático, avaliação e ensino” (ROSCHEL NUNES; LORKE, 2011, p. 43). Esse documento, que acaba fixando e dividindo o ensino de línguas em níveis, não parece ser um parâmetro adequado quando se pensa em pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001; 2003b; 2006a; 2012a). As leituras e embasamento teóricos discutidos durante o período da disciplina voltaram-se para pensar um ensino em que os alunos possam aprender de maneiras diferentes e em ritmos diferentes. Quando encaixamos o ensino em níveis, como acontece no QCERL (2001), estamos delimitando o que o aluno precisa aprender para passar para um próximo nível, homogeneizando-se a aprendizagem.

Durante a disciplina 4696, no momento de dar o *feedback* das microaulas dos *pollitos*, o professor da disciplina, ao fazer comentários sobre o vocabulário utilizado por eles, baseava-se em uma lista criada a partir do QCERL (2001). Esses comentários eram sobre palavras que não se encaixavam no nível A1 ou A2 do QCERL (2001), primeiros níveis do quadro, níveis básicos de aprendizes iniciantes (conforme o AO – 4696). Ou seja, os *pollitos*, além de usarem as atividades dos livros de Ur (2009) e Harmer (2007), precisavam imaginar que estariam lecionando para um nível A1 ou A2 do QCERL (2001). Então, se utilizassem uma palavra que não estivesse na lista de palavras esperadas para esse nível, precisavam adequar-se.

Porém, não existem garantias de que alunos de níveis mais avançados saibam as palavras desse tipo de listas ou até mesmo cumpram todos os objetivos colocados em documentos como o QCERL (2001). Da mesma forma, alunos de níveis iniciantes podem ter um vocabulário mais amplo e rebuscado do que o encontrado nessas divisões.

Acredito que a decisão de utilizar livros com atividades prontas e basear-se em um documento como o QCERL (2001) tenha sido para guiar os formandos nessas primeiras aulas preparadas por eles. Somente quando estivessem em contato com suas salas de aula é que saberiam como se adequar ao vocabulário utilizado.

4.1.3 Projeto de telecolaboração

Ainda antes de irem para o estágio, os alunos participaram de um projeto de telecolaboração com uma universidade pública brasileira da Região Centro-Oeste. Os alunos canadenses foram colocados em pares com alunos brasileiros do curso de

Letras, para conversarem por vídeo a cada duas semanas, concluindo um total de quatro conversas de uma hora de duração cada.

Esse projeto, nas palavras de Moura (2017, p. 18), “conectava professores brasileiros de inglês (que em sua maioria ainda cursava a graduação e pós-graduação na área de Letras)” com os *pollitos*, “na finalidade de trocarmos nossas experiências para termos em mente como ambas as formações nos preparavam para a sala de aula”. Para as conversas, era esperado que os pares comparassem e refletissem sobre suas experiências nos programas de formação inicial de professores em que estavam inseridos. Esse projeto aconteceu com alguns imprevistos. Segundo Moura (2017, p. 63), “por se tratar de um projeto em que pares de alunos se encontram, definir essas duplas exigiu bastante dos professores organizadores”. Como compunham o grupo 15 alunos brasileiros e 15 alunos da instituição canadense, encontrar alunos brasileiros para participar da telecolaboração demandou tempo. Foi difícil alinhar os dois grupos, pois os horários dos participantes não eram compatíveis (MOURA, 2017). Depois que os pares foram formados, conseguir combinar a agenda dos participantes foi mais uma dificuldade a ser vencida.

Após cada encontro virtual, os alunos do programa canadense precisavam entregar uma reflexão por escrito. Durante a disciplina observada nesta pesquisa, os *pollitos* compartilharam que foram discutidos temas diversos relacionados a ensino/aprendizagem de inglês nos dois países, inclusive sobre a diferença nos sistemas educacionais, nos cursos de graduação, entre outros (baseado no AO – 4696).

Além das observações realizadas no Canadá, essa foi mais uma oportunidade para os *pollitos* refletirem sobre diferentes realidades e diferentes modos de formação de professores, de lecionar e assim por diante. Já que estariam imersos numa realidade diferente da deles, ter a oportunidade de pensar sobre diferentes formas que universidades de outros países podem seguir foi essencial. Apesar de as universidades aqui mencionadas – York/Glendon (Canadá), universidade brasileira participante do projeto de telecolaboração e Universidade de Varona (Cuba) – terem suas próprias dinâmicas de funcionamento, o contato com uma outra realidade auxilia os *pollitos* a estarem abertos para o encontro com diferentes salas de aula ao redor do mundo, já que o objetivo do D-TEIL é formar professores de inglês para atuarem em diversos países.

4.1.4 Unidade temática

Essa parte de preparação também incluiu a confecção de uma unidade temática que seria utilizada durante o estágio, pensando em atividades que incluíssem interculturalidade e levassem a visão dos *pollitos* sobre o Canadá para seus alunos cubanos. Alguns dos temas escolhidos foram: o que é felicidade, turismo, dança, etc. Os *pollitos* entregaram seus projetos para o professor da disciplina para com ele trocaram ideias e modificarem o que achassem necessário. Muitas vezes essas modificações continuaram a ocorrer quando já estavam em Cuba. Somente quando conheceram os contextos em que atuariam e seus alunos, os *pollitos* puderam fazer os últimos ajustes nas atividades. O professor da disciplina estava sempre mencionando que Cuba era um lugar peculiar e que era para os *pollitos* terem em mente que, apesar de todo o planejamento no Canadá, as atividades poderiam não funcionar em sala de aula uma vez que estivessem na Universidade de Varona (baseado no AO – 4696).

Quando pensamos em planejamento e preparação de aulas, mesmo um professor experiente pode cometer certos deslizes quando organiza suas atividades. Um exemplo disso está registrado na dissertação de Smith (2012). O australiano lecionou em Cuba em *workshops* para professores. Para tanto, baseou-se em sua experiência no país de origem para preparar as aulas. Assim, conduziu uma atividade que sempre utilizava nas aulas de ensino de inglês para estrangeiros na Austrália.

Um incidente crítico ocorreu uma tarde, quando estava apresentando uma atividade que tinha usado muitas vezes com alunos estrangeiros nas aulas de TESOL, em Brisbane. Para praticar frases no condicional e artigos, pedi para os participantes imaginarem e discutirem em pares o que fariam se ganhassem um milhão na loteria – exercício comum numa sociedade capitalista do ocidente, como a Austrália. Porém, em Cuba, onde os salários são uniformemente baixos, loterias são ilegais e uma viagem internacional é impossível para a maioria das pessoas, o exercício foi insensível às circunstâncias econômicas e político-sociais dos participantes. O grupo reagiu com bom humor, porém o incidente trouxe à consciência as premissas culturais embutidas na minha pedagogia de ensino de Língua Inglesa e a necessidade de garantir que minhas práticas de ensino fossem apropriadas e adaptadas para o contexto. ⁵⁸ (SMITH, 2012, p. 8).

⁵⁸ Texto original: “A critical incident occurred one afternoon, when introducing an activity that I had used many times with foreign students in TESOL classes in Brisbane. To practise conditional sentences and articles, I asked the participants to imagine and discuss in pairs what they would do if they won \$1 million in a lottery - an unremarkable exercise in a Western capitalist society like Australia. However, in Cuba, where salaries are uniformly low, lotteries are illegal and international travel is impossible for most people, the exercise was insensitive to the participants’ economic and socio-political circumstances. The group played along in good humour; however, the incident raised my awareness of the cultural

O exercício do professor australiano gerou piadas e os alunos trataram o ocorrido com brincadeiras. Somente estando em Cuba Smith (2012) percebeu que pensar em ganhar na loteria era algo totalmente fora de contexto para eles. Se mesmo um professor experiente precisou ir a Cuba para descobrir que um de seus exercícios não funcionaria conforme o planejado, o mesmo aconteceu com várias das unidades temáticas dos canadenses. Assim como o exemplo colocado nas microaulas dos *pollitos* (seção 4.1.2, p. 47) – eles não imaginavam que ir ao mercado em outro país poderia ser algo tão diferente –, também nas unidades temáticas planejadas antes da vivência nas salas de aula em Cuba muitas alterações tiveram que ser feitas, de modo a contemplar a cultura local.

Em uma das aulas ainda no Canadá, o professor ressalta que o princípio de particularidade em Cuba é muito forte, porque, segundo ele, “nenhum outro país é tão particular quanto Cuba”. Como as coisas funcionam lá é bem diferente do Canadá e do Brasil, que ele afirma ser mais próximo do Canadá, comentário que surgiu porque tanto a primeira observação dos *pollitos* foi de uma aula de inglês no Brasil (ver a seção 4.3 Observações no Canadá, neste capítulo) quanto a troca de experiências sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês estava sendo realizada com brasileiros (ver a seção 4.1.3 Projeto de telecolaboração, neste capítulo). Para a aula dos *pollitos* funcionar em Cuba, era preciso levar em conta o entendimento deles do local e a imagem emergente daquele país que eles estão construindo (conforme o AO – 4696). Isso era algo que somente iria ser concretizado uma vez que estivessem no período de estágio lá, em contato tanto com o local em que lecionariam quanto com as pessoas envolvidas, professores e alunos cubanos.

A seguir, serão detalhadas as teorias que os *pollitos* leram durante a disciplina 4696 no Canadá e alguns comentários que foram feitos durante as aulas que pude observar.

4.2 LEITURAS

Durante o curso 4696, foram lidos e discutidos textos de pesquisadores voltados ao ensino de língua inglesa. No material de apoio constavam no cronograma

assumptions embedded in my English language teaching (ELT) pedagogy and the need to ensure that my teaching practices are appropriate for and adapted to local contexts”.

as seguintes leituras: Harmer – *The practice of English language teaching* (2007); Kumaravadivelu – *Beyond methods: macrostrategies for language teaching* (2003); Kumaravadivelu – *Language teaching for a global society* (2012) e Ur – *Grammar practice activities* (2009). Os autores Ur (2009) e Harmer (2007) foram as referências principais usadas nas microaulas e foram discutidos na seção 4.1.2 deste capítulo (p. 47). As leituras de Kumaravadivelu (2003; 2012) foram as mais aprofundadas e fundamentaram não somente a disciplina como também a prática dos *pollitos*, por isso elas aparecem mais detalhadas neste capítulo. Por uma questão de organização, a perspectiva desse autor foi colocada sob o prisma das perspectivas globalizantes. Esta seção do capítulo não ficou restrita a esses dois livros de Kumaravadivelu (2003; 2012), mas foi expandida com outros escritos do autor, outros autores e comentários dos participantes da pesquisa durante as observações que pude realizar das suas aulas no Canadá.

4.2.2 Perspectivas globalizantes

Na disciplina observada no Canadá, lemos e discutimos as perspectivas globalizantes de Kumaravadivelu (2012a): perspectiva pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, da pós-transmissão e do pós-método. Essas perspectivas acabaram sendo o aporte teórico não apenas para os *pollitos* em sua prática, mas também para esta pesquisa como um todo, uma vez que este estudo incluiu três países diferentes: Brasil (origem da pesquisadora), Cuba (local de prática e estágio dos formandos) e Canadá (local de origem do grupo de formação de professores). Esta tese não pressupõe um conhecimento fixo, nem sequer pretende chegar a uma conclusão final fechada que possa ser generalizada para todas as salas de aula.

O mundo dos *pós* não necessariamente significa uma “progressão no tempo”⁵⁹ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 3). Como coloca Andreotti (2010), o *pós* em *pós-moderno* e em *pós-colonial* pode significar “questionar”, isto é, questionar os pressupostos da modernidade, da colonialidade, enfim, problematizar os termos que aparecem depois do prefixo. Além disso, o uso desse prefixo pode implicar em alargar as possibilidades associadas às perspectivas dos termos que o prefixo antecede. Segundo Kumaravadivelu (2012a), a tendência que aproxima as perspectivas ligadas

⁵⁹ Texto original: “progression in time”.

aos termos “nacional”, “modernidade”, “colonial”, assim como às ideias de “transmissão” e “método” na educação é encontrar uma verdade única universal, que tenha valia para todos, independentemente de suas individualidades.

Num dos testes feitos na disciplina no meio do semestre no Canadá, foram colocadas várias perguntas para os *pollitos* em relação ao que fora estudado até aquele momento, e eles poderiam escolher a quais responder. A primeira pergunta era sobre essas perspectivas globais de Kumaravadivelu e todos eles escolheram responder a ela. O professor ficou impressionado com a unanimidade nas escolhas e enfatizou isso no *feedback* que deu para a turma sobre esse teste. Comentou que, mesmo sem ter tido tempo de discutir a fundo essas perspectivas em sala de aula, todos as mencionaram em suas respostas (AO – 4696) – ou seja, o grupo estava dando importância para essas perspectivas, o que se transformou numa oportunidade de essa teoria ter mais espaço durante as discussões da disciplina em sala.

Pelo fato de essas perspectivas terem sido tão significativas para os *pollitos*, elas se caracterizaram também como eixo do embasamento teórico adotado para esta pesquisa. A seguir, apresento e discuto essas perspectivas globais de Kumaravadivelu (2012a) no contexto da disciplina 4696, relacionando-as aos comentários do professor e dos alunos.

Durante as aulas que pude acompanhar no Canadá, o professor lembrou os alunos de que “precisamos vê-las [as perspectivas] em termos de Cuba. Aqueles que estão indo ao Japão, em termos de Japão”⁶⁰ (AO – 4696) – portanto, essas perspectivas globais foram apresentadas sempre como algo que precisava ser contextualizado.

4.2.2.1 Perspectiva pós-nacional

Como Kumaravadivelu (2012a, p. 3) coloca, “é quase inconcebível agora pensar num mundo sem estados-nações”⁶¹. Ainda de acordo com o autor (2012a), a cultura da globalização está mudando e afetando algumas dinâmicas de contatos entre países, como por exemplo as fronteiras culturais das nações. Segundo Anderson (2006), a ideia de que as fronteiras demarcadas sempre existiram é uma

⁶⁰ Texto original: “we’re going to have to look at them in terms of Cuba. Or to those who are going to Japan, in terms of Japan”.

⁶¹ Texto original: “it is almost inconceivable now to think of the world without nation-states”.

ideia construída, pois as linhas que as demarcam nos mapas nem sempre estiveram ali: elas foram historicamente criadas. É como se essas linhas estivessem se dissipando, pois, com a globalização, “culturas estão em um contato mais próximo do que jamais estiveram”⁶² (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 4), influenciando umas às outras de maneira complexa, não delimitada pelas fronteiras políticas/geográficas dos países. Se antes a maneira mais habitual para perceber o mundo era através de países com seus limites fixos e claros, a perspectiva pós-nacional traz a ideia de que podemos ir além dessas demarcações. Conhecimento e acontecimentos podem ser compartilhados ao mesmo tempo em diversos locais espalhados pelo mundo.

Apesar de essas fronteiras estarem se dissipando, pois o trânsito entre elas é cada vez mais fácil, culturalmente elas ainda existem. Muitas das dificuldades encontradas pelos *pollitos* resultaram da formação deles, em função dessas fronteiras culturais e das diferenças entre os países. Além disso, ainda existem diferentes graus de legitimação em países distintos.

Em uma das aulas observadas, o professor canadense leu a resposta sobre a perspectiva globalizante pós-nacional de um dos *pollitos*: “antes de focar apenas na identidade nacional do Canadá, uma aula de línguas [envolveria] aprender sobre diversos países, não apenas sobre o Canadá”⁶³ (transcrito do AO – 4696). Então o professor observou que isso talvez fosse transnacional, que o pós-nacional iria além do fato de existir um país.

Nessa mesma aula, outro exemplo lido pelo professor coloca que a perspectiva pós-nacional permitiria criar aulas em que “fronteiras desaparecerão e talvez possam tocar em diferentes partes do mundo. Não seria necessariamente o mundo do professor, não necessariamente o mundo do aluno”⁶⁴ (transcrito do AO – 4696). Aqui o professor pontuou que o pós-nacional numa sala de língua inglesa não pensaria o mundo dividido em países, iria além dessa classificação. Então, exemplificou com um tópico possível para aulas de línguas: discussões sobre o aquecimento global, que seriam feitas não pensando em nações, mas pensando em uma questão global. O professor complementou dizendo: “você pode falar sobre qualquer coisa, e essa qualquer coisa não está necessariamente conectada a nenhum

⁶² Texto original: “cultures are in closer contact than ever before”.

⁶³ Texto original: “rather than primarily focusing on Canada national identity, a lesson in a language class (...) learning about multiple countries rather than just Canada”.

⁶⁴ Texto original: “boarders will disappear and maybe touch down on different parts of the world”.

acontecimento específico de país que fale inglês, ela é global”⁶⁵ (transcrito do AO – 4696), destacando que o foco deles deveria ser a globalidade do inglês.

4.2.2.2 Perspectiva pós-moderna

Na perspectiva pós-moderna, Kumaravadivelu (2012a), baseando-se principalmente no trabalho de Lyotard (1989, p. 5), destaca a condição da complexidade e da diversidade, enfatizando que a “pós-modernidade celebra a diferença, desafia hegemonias e procura formas alternativas de expressão e interpretação”⁶⁶. Assim, o *pós* questiona a forma de conhecimento único prevista na modernidade, a busca de uma verdade única que tivesse o mesmo valor para todos. “A pós-modernidade”, continua Kumaravadivelu (2012a, p. 6), “trata a identidade individual como algo que está continuamente sendo construído pelo indivíduo de forma processual. Vê identidade como fragmentada, não unificada; múltipla, não singular; expansiva, não limitada”⁶⁷. Essa identidade é construída dentro do indivíduo, numa construção que parte também de fatores internos; não é apenas gerada e imposta por fatores externos, como se pensava na modernidade (KUMARAVADIVELU, 2012a; USHER; EDWARDS, 2003).

Durante a aula observada no Canadá, o professor destaca essa condição da identidade, especialmente ao mencionar à turma que o pós-moderno “deixa tudo mais complexo, especialmente o conceito do Eu”. E também se trata de possíveis “identidades múltiplas, identidades que entram umas nas outras, e também mudam de tempo em tempo”⁶⁸ (transcrito do AO – 4696). Segundo ele, a condição de fluidez se faz presente nessa forma de perceber a identidade, tendo, portanto, grande impacto na aprendizagem de línguas. Por condição de fluidez entendo não considerar a identidade como pronta ou fixa, da mesma forma como podemos considerar o ensino e a aprendizagem de uma língua como algo que estará em constante movimento, ou seja, nunca chegaremos ao ponto final da aprendizagem; sempre há algo novo ou

⁶⁵ Texto original: “you can talk about anything, and this anything isn’t necessarily tied to anything specifically to an English speaking country, but global”.

⁶⁶ Texto original: “postmodernism celebrates difference, challenges hegemonies, and seeks alternative forms of expression and interpretation”.

⁶⁷ Texto original: “Postmodernism (...) treats individual identity as something that is continually constructed by the individual on an on-going basis. It sees identity as fragmented, not unified; multiple, not singular; expansive, not bounded”.

⁶⁸ Texto original: “it leaves everything more complex. Especially the concept of the Self. And possible multiple identities. Identities slipping into each other, and also change from time to time”.

diferente para aprendermos. O mesmo acontece com a identidade que estamos formando nessa nova língua (para não mencionar todas as identidades e papéis que assumimos durante nossa vida).

Nas palavras do professor durante a aula, referindo-se ao que os *pollitos* haviam comentado sobre a perspectiva pós-moderna: “Eu acho aqui que as pessoas estavam falando de diversidade, compartilhar diversidade, abraçar a diversidade, explorar a diversidade”⁶⁹ (transcrito do AO – 4696). Ele complementa focando a sala de aula, principalmente, pensar numa sala de línguas que permite aos alunos serem eles mesmos: “você pode ser você” (transcrito do AO – 4696). Nesse sentido, os alunos não precisam construir uma identidade que não combine com o que eles já são somente para ficarem parecidos com falantes nativos. Os alunos podem escolher do que se apropriar e, assim, construir sua identidade na língua que estão aprendendo.

No entanto, parece-me que essa “apropriação” pode não acontecer de forma tão consciente, e talvez o aluno não possa de fato “escolher” livremente como construir sua identidade nessa língua. A meu ver, os aprendizes de línguas passam por um processo de construção de identidade que muitas vezes gera conflitos internos. Quando os alunos, de forma geral, percebem seu lugar na língua que aprendem, que é peculiar para cada um, eles parecem deslanchar para a aprendizagem e se sentem pertencendo a essa nova língua, nova cultura, nova identidade.

Quando percebem que podem construir essa identidade, que participam do conhecimento gerado em seus estudos, então começam a cocriar seus espaços como usuários ativos. O fato de entenderem que o conhecimento da língua-alvo nunca chegará ao fim também parece ser relevante: à medida que a crença na completude do conhecimento é desconstruída, o aluno vai construindo sua posição como agente ativo na aprendizagem.

4.2.2.3 Perspectiva pós-colonial

Kuramavadivelu (2012a) relaciona a perspectiva pós-colonial ao ensino de língua inglesa e ao inglês global, atrelando o conhecimento dessa língua a valores como liberdade, originalidade e individualidade. Para ele, saber inglês é ser livre para transitar por diversos lugares, é ter oportunidade de acesso a mais conhecimento.

⁶⁹ Texto original: “I think here people were talking about diversity, and sharing diversity, and embracing diversity, exploring diversity”.

O autor não faz uma discussão de pós-colonialidade em outros âmbitos, limitando-se à questão do ensino de inglês no mundo. Porém, essa perspectiva pode ir além da língua inglesa, pois os estudos pós-coloniais são “uma área interdisciplinar (...) [que] foca na análise e na resistência ao passado desigual e formas de colonialismo e imperialismo em andamento, profundamente baseados em imaginários normatizados e instituições modernas”⁷⁰ (ANDREOTTI; SOUZA, 2016, p. 2). De qualquer maneira, o ensino de língua inglesa nessa perspectiva também busca resistir a esse passado desigual criado pelo colonialismo, pois, como afirma Kumaravadivelu (2012b, p. 7), o inglês não é somente a língua global, mas “é também a língua da colonialidade”. Ou seja, é responsabilidade dos envolvidos no ensino de língua inglesa escolher levar a língua para suas salas de aula, reforçando a normatização dos imaginários produzida pela colonialidade (ANDREOTTI; SOUZA, 2016) ou resistindo a ela.

Se apenas modelos de falantes nativos⁷¹ usando a língua nos moldes padronizados forem levados para a sala de aula, essa normatização é reforçada. Os falantes considerados nativos utilizam a língua a seu modo, com diferentes sotaques, muitas vezes com regras da língua local, vocabulário que apenas faz sentido no seu meio. Da mesma forma, pessoas mundo afora usam a língua inglesa num formato que segue o padronizado, mas não são consideradas falantes nativos (WINDLE, 2017).

Kumaravadivelu (2012a; 2006; 2003a) coloca quatro dimensões do questionamento pós-colonial: acadêmica, linguística, cultural e econômica, cada uma trazendo aspectos específicos da colonialidade que precisam ser problematizados em perspectivas pós-coloniais. A dimensão acadêmica refere-se “à maneira como os acadêmicos do ocidente têm tratado o(s) conhecimento(s) local(ais)”⁷² (KUMARAVADIVELU, 2003a, p. 541), ou seja, uma maneira que não legitima esses conhecimentos locais e dissemina apenas os conhecimentos ocidentais. Já a dimensão linguística fomenta um ensino de línguas monolíngue, que não pensa nas línguas locais como parte integrante de um mundo que usa o inglês: o que foge do uso do inglês padrão não tem valor, uma vez que não existe espaço para a criatividade

⁷⁰ Texto original: “an interdisciplinary field (...) It focuses on analyses of and resistance to different past and ongoing forms of colonialism and imperialism deeply embedded in normalized imaginaries and modern institutions”.

⁷¹ A questão que envolve o falante nativo será melhor desenvolvida no capítulo 6 Desbravando rotas: A língua e o papel do falante nativo (p. 135), deste trabalho.

⁷² Texto original: “to the ways in which Western scholars have treated local knowledge(s)”.

na língua ou para as negociações que fogem daquele padrão normativo, baseado em um único modelo. A terceira dimensão apresentada pelo autor é a cultural, que posiciona o falante nativo no centro do ensino e da aprendizagem, e o apresenta como único modelo válido. E a última dimensão, a econômica, está ancorada “na imensa prosperidade econômica de que os países falantes de inglês”⁷³ (KUMARAVADIVELU, 2003a, p. 543) desfrutam por causa da indústria mundial que está por trás do ensino e aprendizagem de inglês nesses moldes. Essa indústria quer vender o inglês padrão do falante nativo como o único válido para o mundo e, para tanto, fomenta a venda de cursos, formações e materiais dentro dessa vertente.

Na perspectiva pós-colonial, seria preciso, portanto, “restaurar a agência dos profissionais das comunidades de periferia”⁷⁴ (KUMARAVADIVELU, 2003a, p. 540). O próprio Kumaravadivelu (2003a) apresenta o Brasil e Cuba como países que fazem parte dessa periferia, pois têm o inglês como língua estrangeira no ensino regular, mas muitos profissionais do ensino não se sentem legitimados a ensinar uma língua que supostamente não lhes pertence.

Na visão de Bernat (2008, p. 13), “problemas relacionados a atribuir credibilidade aos professores falantes não nativos não são meramente problemas individuais, mas problemas da nossa sociedade em geral”⁷⁵. Dessa forma, “num nível ideológico, a divisão falante nativo/não nativo é exclusivamente baseada na proficiência na língua, em que o modelo do falante nativo divide a profissão de acordo com um sistema de castas que deveria ser eliminado”⁷⁶. Quem é professor de inglês e não é falante nativo muitas vezes pode sofrer da síndrome do impostor, ou seja, não se sentir legitimado ao ensinar uma língua que não é sua (BERNAT, 2008, p. 13). Isso explicaria a realidade em Cuba, onde professores cubanos experientes acabavam recorrendo ao grupo do Canadá para legitimar algumas de suas perguntas sobre o uso da língua inglesa⁷⁷.

Durante as aulas da disciplina 4696, alguns exemplos pessoais dos alunos foram discutidos, como o de Helena, que comentou falar em casa uma mistura de

⁷³ Texto original: “immense economic prosperity to English-speaking countries”.

⁷⁴ Texto original: “restoring agency to professionals in the periphery communities”.

⁷⁵ Texto original: “Problems related to establishing credibility of NNSTs are not merely their individual problems, but problems of our society in general”.

⁷⁶ Texto original: “On an ideological level, the native/non-native speaker division is solely based on language proficiency, where the native speaker model divides the profession according to a caste system and should therefore be eliminated”.

⁷⁷ Esse tema será melhor discutido nos capítulos 5 e 6 deste trabalho – p. 76 e 135, respectivamente.

húngaro com inglês, afirmando que essa “mistura” funciona perfeitamente bem para ela e sua família. Helena explica que sua família faz isso sem perceber, construindo o que acaba sendo uma língua que não é somente inglês, nem somente húngaro. O professor da disciplina observou então que na verdade a perspectiva pós-colonial não vai acontecer no ensino de inglês em si, mas no conteúdo que é discutido em sala de aula, nos temas que são trazidos para dentro desse ambiente (baseado no AO – 4696).

4.2.2.4 Perspectiva da pós-transmissão

Essa perspectiva é trazida por Kumaravadivelu (2012a) para questionar o modelo de ensino em que o papel do professor é apenas repassar um conhecimento já estabelecido, isto é, um modelo que posiciona o professor como mero transmissor de conhecimentos produzidos fora da sala de aula. Para ser professor bastaria, portanto, seguir modelos já estabelecidos, aplicando-os ao seu espaço de atuação. Enquanto isso, o papel do aluno, nesse cenário, seria receber passivamente o que lhe fosse transmitido pelo detentor do conhecimento, ou seja, o professor.

Por outro lado, a perspectiva da pós-transmissão prevê que

os professores tenham o papel de praticantes reflexivos, que pensam profundamente sobre os princípios, práticas e processos da instrução na sala de aula e incluem em suas tarefas um grau considerável de criatividade, maestria e sensibilidade ao contexto. Querendo ir além, a perspectiva da pós-transmissão espera que os professores façam o papel de intelectuais transformadores que se esforçam não apenas pelo avanço acadêmico, mas também por uma transformação pessoal, para si mesmos e para seus alunos.⁷⁸ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 9).

As vozes dos professores são consideradas nessa perspectiva, já que eles são agentes do ensino e não apenas reprodutores de conhecimentos ou métodos. Os professores constroem junto com seus alunos o conhecimento em sala de aula, e a cada aula o conhecimento pode ser construído de forma diferente.

⁷⁸ Texto original: “teachers to play a role of reflective practitioners who deeply think about the principles, practices and processes of the classroom instruction and bring to their task a considerable degree of creativity, artistry, and context sensitivity. Aiming even further, the post-transmission perspective anticipates teacher to play the role of transformative intellectuals who strive not only for academic advancement but also for personal transformation, both for themselves and for their learners”.

No entanto, se levarmos em conta que existem vários papéis que o professor acumula, podemos pensar que pode se tornar pesado ser professor, pois exige-se que os docentes deem conta da burocracia, da disciplina em sala de aula, das avaliações, entre outras tarefas. Além disso, os professores exercem um papel de referência para seus alunos. Sabemos que, uma vez dentro de uma sala de aula, na frente de seus alunos, os professores já se tornam uma referência, já estão influenciando de certa forma a vida dos indivíduos que cruzam as salas de aula. Acreditar que os professores precisam ter o papel de transformadores pessoais, como coloca Kumaravadivelu (2012a), parece ser mais uma função para os docentes desempenharem.

Alguns professores podem assumir esse papel de transformadores com facilidade e naturalidade. Porém, se os futuros professores não trazem para seus espaços formativos tal característica, como ensinar alguém a ser transformador? E transformar em que sentido? Para quê? Essas são questões que Kumaravadivelu não aponta em seus escritos e que também não foram trabalhadas em sala de aula durante o período de observação da disciplina 4696, enquanto se discutia a perspectiva globalizante da pós-transmissão. Considero esses questionamentos fundamentais, porque eles fazem parte do ser professor, já que, querendo ou não, uma vez sendo professor, esse indivíduo irá impactar seus alunos. Por isso, acredito ser relevante discutir o que é ser transformador nos nossos contextos locais, lembrando que cada sala de aula específica poderá ter o seu professor transformador. O que é possível para cada professor, em cada contexto, sem sobrecarregar esse profissional? Para alguns contextos, conseguir cumprir prazos com a burocracia e o planejamento, pensar em avaliações e tantos outros pormenores da rotina escolar e acadêmica, e ainda ter que pensar em como as aulas podem transformar seus alunos diretamente pode se tornar um peso e mais uma tarefa a ser cumprida. Por outro lado, o fato de os alunos estarem frequentando as aulas de algum modo já os transforma: só o contato dentro de uma sala de aula entre os diferentes sujeitos ali presentes pode ser transformador para todos os envolvidos. Colocar o ensino transformador nessa segunda alternativa alivia os professores, que nem sempre podem colocar em seu planejamento objetivos extras que contemplem transformações diretas dos contextos de seus alunos.

Dentro dessa perspectiva, pode-se destacar mais uma característica colocada por Kumaravadivelu (2013). O autor salienta que a intuição é importante para os

educadores. Os professores usam a intuição baseados nas suas práticas, ou seja, nem sempre o fazem pautados em teorias estudadas. Perrenoud (2002, p. 51) também afirma que os professores podem se adaptar à prática, sem saber conscientemente o que estão fazendo ou como o fazem. Eles refletem sobre o que pode ou não dar certo em sala de aula, muitas vezes de forma inconsciente, testando o que pode funcionar com suas turmas. A todo instante estão tomando decisões e fazendo escolhas. São guiados pela experiência e em cada momento são diversos os aspectos que podem influenciar e que não podem ser mensurados. Quando as escolhas e a reflexão acontecem, nem sempre os professores podem parar e ponderar sobre como estão fazendo essas escolhas ou por que estão agindo de tal maneira e não de outra.

Durante a observação da disciplina 4696, constatei que muitos dos comentários referentes a essa perspectiva foram realizados sem questionamentos. O professor da disciplina ressaltou que os docentes não podem ficar se escondendo atrás de livros didáticos e que adotar a ideia de transmissão seria apenas se conformar às normas de falantes nativos, repassando-as aos seus alunos. Um exemplo de pós-transmissão veio com um comentário da *pollita* Solana. Ela explicou que, durante as aulas de inglês para estrangeiros em Glendon, ficou impressionada com a capacidade do professor de fazer grandes perguntas ao invés de dar grandes respostas. Isso, para ela, seria a pós-transmissão; instigar os alunos a irem atrás de suas próprias respostas seria uma maneira de fazer com que eles participassem da construção de conhecimento (baseado no AO – 4696).

Com esse último exemplo, podemos concluir que a pós-transmissão é um coconstruir de conhecimentos, um questionar, fazer perguntas, participar, colocar-se como sujeito⁷⁹, isso tanto para professores quanto para alunos.

4.2.2.5 Perspectiva do pós-método

A perspectiva globalizante mais comentada durante as aulas da disciplina 4696 e que mais foi mencionada durante as entrevistas, tanto na etapa 1 quanto na etapa 5 desta pesquisa, foi a do pós-método.

⁷⁹ *Sujeito* é utilizado neste trabalho como sinônimo de pessoa, ou seja, quando as pessoas são consideradas com suas vivências e experiências nos contextos.

O pós-método vai contra a ideia de que existe um método único que possa ser aplicado a todas as salas de aula. Kumaravadivelu (2012a, p. 9) explica que essa perspectiva leva em consideração as variáveis das salas de aula:

Já que as necessidades, os quereres e as situações do ensino e aprendizagem de línguas são imprevisivelmente numerosos, nenhum método idealizado consegue visualizar todas as variantes antecipadamente para fornecer sugestões específicas para cada situação.⁸⁰

Nessa perspectiva, Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a) descreve três parâmetros para tratar a sala de aula de línguas: “particularidade, praticidade e possibilidade”⁸¹. Interligadas a esses parâmetros estão as macroestratégias, que são sugestões práticas propostas pelo autor para uma sala de aula voltada ao pós-método. Cada um dos parâmetros e das macroestratégias será explicado a seguir. Durante a etapa 4 da pesquisa, tanto os parâmetros quanto as macroestratégias foram citados pelos *pollitos*.

Dentro da particularidade, o autor considera que cada grupo de professores é único, assim como cada grupo de alunos. E, a cada aula ou semestre, existe um conjunto particular de metas, dentro de um contexto sociocultural particular. Esse parâmetro é, ao mesmo tempo, um objetivo e um processo. É um processo porque acontece em cada aula e sempre está presente; e é um objetivo porque se espera dos professores que tratem seus ambientes como únicos e singulares. O parâmetro da particularidade surge apenas da prática. É somente através do contato com os grupos que pode ser observada a particularidade de cada um; apenas nesse contato pode ser levantado o que cada um desses grupos demanda de cada professor.

Interligado ao parâmetro da particularidade, Kumaravadivelu (2006a) cita Elliot (2012) e a questão do *entendimento situacional*⁸² – interpretação holística das situações particulares. Ou seja, as situações são avaliadas de maneira particular nos momentos em que ocorrem: nenhuma situação pode ser avaliada do mesmo modo que outra. Assim, receitas prontas para as salas de aula estariam fadadas ao fracasso. Os professores deveriam estar abertos para lidar com qualquer tipo de situação, mesmo as que acontecem inesperadamente. Assim, preparar as aulas é um passo

⁸⁰ Texto original: “Since language learning and teaching needs, wants and situations are unpredictably numerous, no idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide situation-specific suggestions”.

⁸¹ Texto original: “particularity, practicality and possibility”.

⁸² Texto original: “Situational understanding”.

importante para o professor, mas sem considerar esse plano de aula como uma amarra a ser seguida à risca. Os professores deveriam estar abertos a mudanças e demandas que requeiram adaptações nas suas aulas.

A meu ver, uma formação de professores holística (ELLIOT, 2012), que prevê o ser como um todo, precisaria incluir os futuros professores como indivíduos num todo, não somente as partes desse indivíduo que se relacionam diretamente às salas de aula. Dessa forma, é preciso trazer para dentro do ambiente escolar questões pessoais, identitárias, emocionais, e não apenas técnicas, que aparecem durante o processo de formação. Muitas vezes são considerados apenas os pontos teóricos voltados às salas de aula, incluindo conteúdos, maneiras de ensinar, procedimentos para fazer um plano de aula, etc. Porém, como vivenciado nesta pesquisa e em outras experiências como formadora de professores, muitas vezes dilemas pessoais de futuros professores aparecem nas aulas de graduação – por exemplo, a dificuldade de se sentir autoridade em sala de aula (como mencionado por Mirana); alguns traumas que alunos em formação sofreram ao aprender línguas estrangeiras (como indicaram Carmela e Clara); impasses do contexto que envolve a escola ou a universidade (como reportado por Marta), entre outros. Discutir essas questões e trazê-las à tona para serem notadas poderia passar a ser parte da formação desses futuros professores.

O parâmetro da praticidade está relacionado à quebra da dicotomia entre teoria e prática. Parece existir, na formação de professores, uma separação entre o que se lê, se estuda nos bancos da universidade e o que se vivencia dentro de salas de aula nas escolas. Não separar a teoria dessa prática seria o objetivo desse parâmetro. Quando os professores estão lecionando, eles podem estar teorizando sobre suas próprias práticas e, ao mesmo tempo, considerando teorias acadêmicas no momento de suas ações. Assim, é papel do formador de professores “encorajar e permitir que os próprios professores teorizem sobre suas práticas e pratiquem o que teorizaram” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541). Dessa forma, podem estar cientes de que precisarão improvisar em muitos momentos de sua prática, entendendo que as salas de aula não são ambientes previsíveis. Também, poderão entender a importância de conhecer seus contextos de ensino, para então planejar suas aulas pensando no parâmetro da particularidade, considerando seus alunos como únicos, como parte de um grupo único. Do mesmo modo, somente o professor de cada turma pode saber o que é mais apropriado para suas aulas, combinando ensinamentos de

acadêmicos com as vivências no dia a dia para formar uma teoria de sala de aula única.

Por fim, o parâmetro da possibilidade considera os indivíduos envolvidos nas salas de aulas de língua estrangeira e suas identidades em construção constante. Esse parâmetro prevê que possa existir um conflito de identidades quando aprendizes estão em contato com a língua aprendida. Segundo Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a), o parâmetro da possibilidade seria observado para preservar as identidades coletivas e individuais dos aprendizes. Dessa forma, o “contínuo ciclo de observação, reflexão e ação é pré-requisito para o desenvolvimento de conhecimento pedagógico contextualizado”⁸³ (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 539).

Para complementar o pós-método, Kumaravadivelu (2003b) propõe uma estrutura de macroestratégias para serem utilizadas nas salas de aula de línguas estrangeiras: maximizar oportunidades de aprendizagem; minimizar desajustes perceptuais; facilitar interações negociadas; promover a autonomia do aprendiz; fomentar a consciência da língua; ativar a intuição heurística; contextualizar o *input* linguístico; integrar as habilidades da língua; assegurar a relevância social e aumentar a consciência cultural. Essas estratégias não estão baseadas em nenhum método que quer indicar procedimentos a serem seguidos dentro das salas de aula. Elas são sugestões para auxiliar professores a construir suas próprias teorias:

Os parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade, junto com as macroestratégias sugeridas, constituem os princípios operacionais que podem guiar professores iniciantes em seus esforços para construir seu próprio conhecimento pedagógico específico-situacional.⁸⁴ (KUMARAVADIVELU, 2003b, p. 40).

Acredito que pensar e utilizar essas macroestratégias dentro de um período curto de estágio seja inviável, pois muitas delas demandariam tempo para serem desenvolvidas. Por exemplo, para promover a autonomia linguística no aprendiz, o professor precisa criar estratégias a longo prazo e, para tanto, deve primeiro conhecer seus grupos de alunos. Essas estratégias, como o autor coloca, auxiliariam os professores que estão começando na carreira. Porém, dentro do estágio de três

⁸³ Texto original: “continual cycle of observation, reflection, and action is a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge”.

⁸⁴ Texto original: “The parameters of particularity, practicality, and possibility along with the suggested macrostrategies constitute the operating principles that can guide practicing teachers in their effort to construct their own situation-specific pedagogic knowledge”.

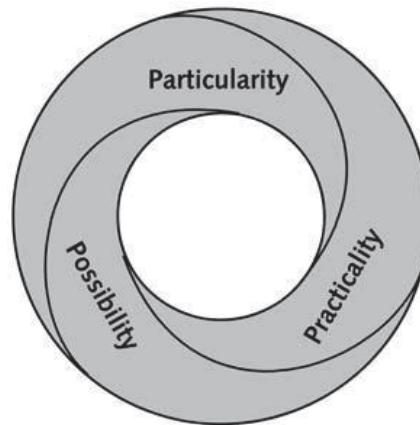
semanas, sendo parte desse período destinado apenas à observação, não haveria tempo suficiente. O que os *pollitos* comentaram foi que perceberam essas macroestratégias sendo utilizadas pelos professores cubanos.

Ainda dentro do que é proposto por Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a), o refletir passa a integrar a prática dos professores. O ato da reflexão, porém, não é algo que possa ser observável (KUMARAVADIVELU, 2001). Além do mais, os momentos de reflexão de cada professor podem ser diferentes. Nenhum professor pode voltar à sala de aula e reconfigurar o que ali aconteceu. Mesmo quando a aula é gravada, o todo, o clima entre os indivíduos, as nuances, esses detalhes não podem mais ser acessados. Gravar aulas e fazer anotações antes e depois são práticas que podem ajudar na reflexão, mas, ainda que se registre o passo a passo, seja através de gravações ou anotações, nem tudo é passível de ser fichado. Dessa forma, não conseguimos acessar o que é deixado de lado quando escolhemos o que vai ser registrado e então analisado.

Portanto, responder ao proposto por McLaren (2006) sobre a frequência com que os professores questionam suas práticas não é tarefa fácil. Por ser algo pessoal, o que cada indivíduo considera pertinente para a reflexão pode variar, assim como a forma como isso é realizado. Muitas vezes, nem o professor tem consciência de que reflete sobre suas práticas, o que seria pré-requisito para a perspectiva da pós-transmissão. De acordo com Kumaravadivelu (2001), é preciso reflexão para encontrar a melhor maneira de construir conhecimento com cada sala de aula.

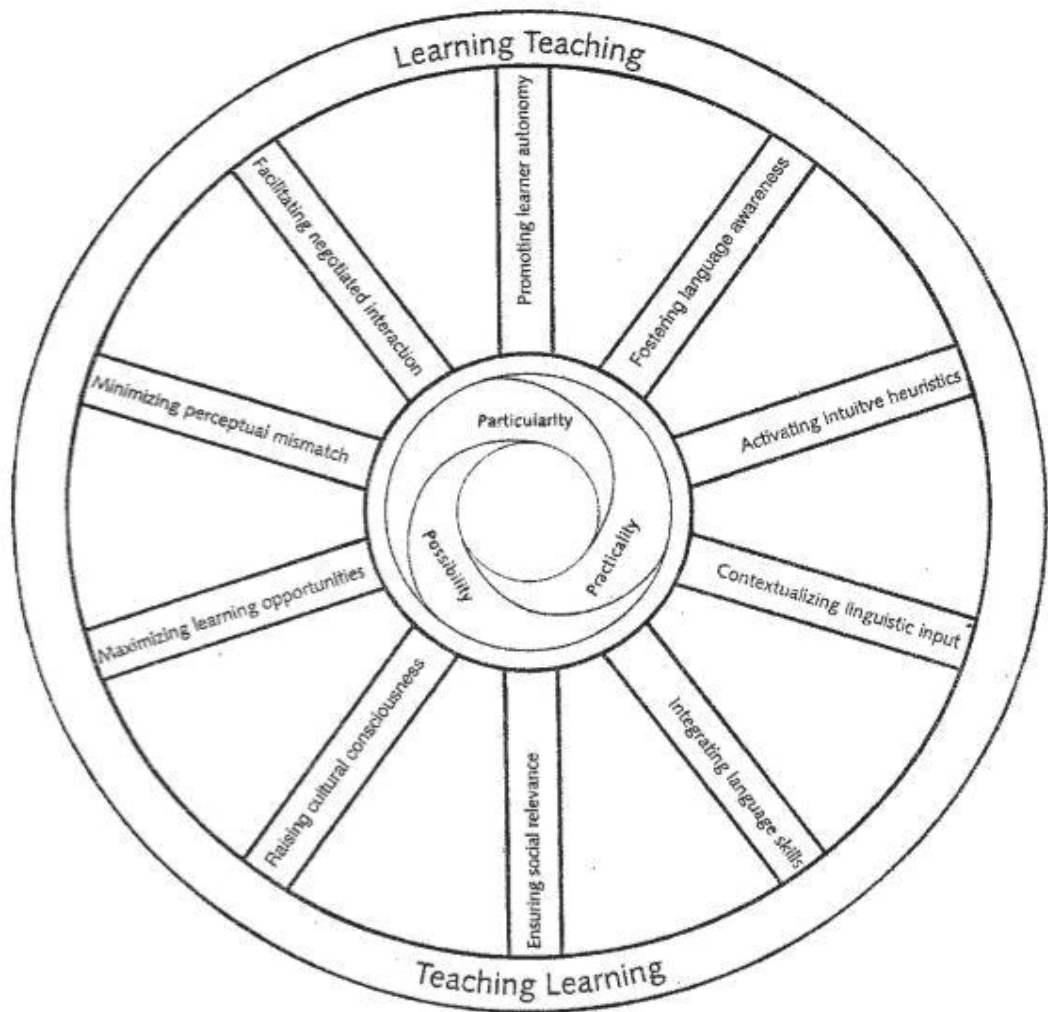
As perspectivas globalizantes propostas por Kumaravadivelu (2012a) estão interligadas. Uma pressupõe a outra, assim como os parâmetros propostos pelo autor dentro do pós-método. Quando pensamos na possibilidade, a particularidade já está presente. O desenho a seguir explana essa correlação dos parâmetros (Figura 1).

FIGURA 1 – PARÂMETROS DA PERSPECTIVA GLOBALIZANTE DO PÓS-MÉTODO



Fonte: KUMARAVADIVELU, 2003b, p. 37.

Como pode ser observado na Figura 1, os parâmetros se complementam e um está relacionado ao outro, formando assim um único desenho e fazendo parte de uma única estrutura. Além disso, eles compõem o centro de uma estrutura que Kumaravadivelu (2003b, p. 41) nomeou de roda pedagógica (Figura 2).

FIGURA 2 – A RODA PEDAGÓGICA⁸⁵

Fonte: KUMARAVADIVELU, 2003b, p. 41.

Desse modo, na Figura 2, percebemos os parâmetros no centro das microestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003b, p. 41), que formariam a roda do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Essas microestratégias – que o autor coloca como sugestões e não como receitas – poderiam auxiliar os professores a refletir sobre suas salas de aula e lembrar de certos pontos a serem observados. Se retirarmos uma das arestas dessa roda, ela continuará estruturada. Se retirarmos muitas das arestas, ela poderá perder a força e, quem sabe, até quebrar. Talvez os professores de línguas precisem escolher o que focar em suas salas de aula, já que muitas vezes pensar em todos esses pontos pode ser inviável. Se uma das

⁸⁵ Texto original: "The pedagogical wheel".

macroestratégias é removida, pode acabar fortalecendo outra ou até mesmo colocar outros pontos a serem observados na prática.

Como propõe o pós-método, cada prática, cada sala de aula, cada grupo de alunos e professores precisa ser considerado como único em suas particularidades, inserido em seu contexto. Assim também o grupo de *pollitos* precisa ser pensado em seus próprios termos, embora sua prática e a análise que produzo aqui estejam relacionadas a vários outros espaços e teorias de formação de professores: nem eu, enquanto pesquisadora, nem os *pollitos*, enquanto estagiários, nem os professores e alunos cubanos, nem os professores canadenses chegaram ao espaço comum como tábula rasa; todos trouxemos experiências, leituras, reflexões diversas para o trabalho que compartilhamos. Essa diversidade de vivências prévias é justamente o que torna o espaço algo único, que precisa ser considerado em sua individualidade coletiva, em sua particularidade e ao mesmo tempo em sua praticidade e possibilidade.

Durante as aulas da disciplina 4696, muito foi discutido sobre a perspectiva do pós-método. O professor comentou que “é [necessário] se livrar de vez, de qualquer maneira, do conceito de método. Então a palavra método nunca mais seria usada”⁸⁶ (transcrito do AO – 4696). Porém, para pensarmos sobre o que seria um pós-método, é preciso entender o conceito de método, de onde muitos professores partem para chegar a suas práticas únicas. Algumas vezes, apropriar-se de certos métodos ajuda na construção dos parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade. Acredito que seria fundamental repensar o conceito de método, mais do que abandoná-lo, para entendê-lo como se referindo a espaços locais específicos e ressignificando-se de maneira única em cada aula. Isso seria não ter amarras com uma única maneira de ensinar, não ter amarras com um planejamento. Ou melhor, ter um planejamento, mas, se algo sai desse caminho delineado, poder ter a liberdade de redesenhar o curso da aula, não importando o momento em que isso acontece.

As cinco perspectivas globalizantes que Kumaravadivelu (2012a) propõe afetam as salas de aula de inglês no mundo e estão intrinsecamente conectadas. Uma prevê o acontecimento da outra. Se a pós-modernidade não concebe um conhecimento único e linear, o pós-método tampouco. O conhecimento, nessas perspectivas, é construído pensando-se nos contextos; no caso do ensino de inglês no mundo, pensando-se em conhecimentos construídos em contextos pós-coloniais e

⁸⁶ Texto original: “It’s to get rid off once and for all, to up root, root and branch the concept of method. So the word method will never, ever be used”.

pós-nacionais. Para trabalharmos em uma sala de aula nesses contextos, a pós-transmissão é a perspectiva mais adequada, já que prevê a participação ativa dos alunos como coconstrutores do que está sendo estudado. Por exemplo, no caso de Cuba, quando alguns professores faziam discussões com seus alunos e traziam as opiniões deles para as salas de aula ao invés de apenas usarem os livros didáticos, estavam fazendo isso, estavam cocriando a aula e o que estava sendo aprendido. No momento em que esses alunos participavam das aulas com exemplos reais de suas vivências, estavam contribuindo para a construção de uma aula única, que estava acontecendo como resultado de seus participantes, tanto alunos como professores.

Como será aprofundado no capítulo 5 – Navegando em Mares (des)conhecidos: D-TEIL – Prática (p. 76), os professores cubanos acabaram utilizando o pós-método, pois apropriavam-se de metodologias e abordagens quando preparavam suas aulas pensando em seus alunos e suas salas de aula. Incluíam atividades que dependiam dos grupos para funcionar, ou seja, diferentes grupos, diferentes resultados. Apesar de os cubanos não terem leitura sobre o assunto (foi perguntado a eles em conversas informais), eles estavam colocando em práticas esses parâmetros.

4.3 OBSERVAÇÕES NO CANADÁ

Destacam-se as observações durante a disciplina 4696, pois a maneira como ela foi conduzida e avaliada tem importância considerável. Os *pollitos* precisavam fazer 25 horas de observação de sala de aula em Cuba e escrever um relatório de reflexão sobre elas. O observar teve destaque em todo o processo. Os futuros professores não foram colocados para observar sem antes refletirem sobre o que seria isso e como as observações aconteceriam. A ação de observar foi abordada teoricamente e, mais tarde, quando os *pollitos* partiram para as observações, por vezes as suas experiências eram discutidas durante a aula pela turma e pelo professor. Assim os *pollitos* também contribuíam com as observações de seus colegas. Eles tiveram a oportunidade de discutir, antes e durante as observações, sobre o que seria observar e, dessa maneira, de trocar percepções e expectativas. No acompanhamento da escrita dos relatórios, destaca-se o incentivo para refletir sobre

“a própria aprendizagem de uma segunda língua e identificar padrões”⁸⁷ (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 244).

Para as observações que os *pollitos* fizeram como parte da disciplina, são discutidos principalmente os princípios levantados por Kumaravadivelu (2012a) para a “observação crítica de salas de aula”⁸⁸ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 99). Para isso, são “destacadas as necessidades de ver (*seeing*) as perspectivas como professor, aluno e observador através da auto-observação e observação dos pares”⁸⁹ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 99). Por isso, o autor define diferentes formas de ver: *seeing-in*⁹⁰, que é simplesmente ver; *seeing-as*, que conecta as semelhanças e diferenças entre experiências passadas e novas; e *seeing-that*, que seria um ver que traz um entendimento mais profundo do que é observado (KUMARAVADIVELU, 2012a).

No nível *seeing-in*, o observador apenas tem um “entendimento superficial dos atos e atividades em sala de aula, objetos e propriedades dos objetos”⁹¹ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p.101), sem envolvimento crítico. O professor da disciplina orienta os *pollitos* a perceberem momentos em que aparecem conhecimento processual ou pessoal, tanto dos alunos quanto dos professores, analisarem as necessidades dos alunos, suas motivações e encorajamento, reconhecerem momentos em que o professor traz sua identidade, crenças e valores, e perceberem os componentes da aula, pontos de decisão e estilo de ensinar.

No *seeing-as*, o observador constrói sentido a partir do que foi observado, “identificando semelhanças e diferenças entre as experiências, imagens e ações passadas e as novas”⁹² (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 100). O professor da disciplina orientou os *pollitos* para que identificassem padrões de conhecimento que contribuem para a atmosfera da sala de aula. Além de perceber o papel do professor,

⁸⁷ Texto original: “their own L2 language learning and to notice patterns”.

⁸⁸ Texto original: “critical classroom observation”.

⁸⁹ Texto original: “highlighting the need for seeing the teacher, learner, and observer perspectives through self as well as peer observation”.

⁹⁰ Optei por não traduzir esses termos do inglês, pois acredito que as traduções em português não fariam jus à noção de processo que as palavras em inglês transmitem. Quando a palavra em inglês está acrescida do sufixo –ing, tanto pode representar a ação na sua forma infinitiva quanto representar a ação numa continuidade, no gerúndio ou presente contínuo. Em português, eu teria que optar por uma das duas formas.

⁹¹ Texto original: “superficial understanding of classroom acts and activities, objects, and properties of objects”.

⁹² Texto original: “identifying similarities and dissimilarities between past experiences, images, and actions, and the new ones”.

foi pedido aos *pollitos* que relacionassem isso à sua experiência como alunos de línguas e também que comparassem o uso de material (livro adotado, atividades impressas, atividades criadas pelo professor) na construção da opinião deles.

Já o *seeing-that* é “criticamente mediado por ver e saber, assim formando novas conexões entre o conceitual e o perceptual”⁹³ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 100), o que demanda uma interpretação crítica do que vemos. Nesse nível, o observador faz conexões entre o conhecimento conceitual e o perceptual, além de incluir criticidade nas observações. Dessa forma, foi pedido aos *pollitos* para observarem de maneira mais aprofundada, pensando no contexto da aula, se o professor adota uma postura holística ou não.

O professor da disciplina sugere que os alunos primeiro observem e façam anotações, colocando asteriscos para os pontos que mais chamam a atenção. Depois de concluída a observação, eles devem escrever um relatório refletindo sobre os pontos destacados com asteriscos. Nesse relatório, eles são orientados a colocar conceitos familiares e experiências pessoais (*seeing-as*). Além disso, o relatório também pode incluir qualquer percepção que contribua para “a teoria emergente pessoal de prática”⁹⁴ (MA – 4696) e questionamentos baseados na observação (*seeing-that* do esquema de Kumaravadivelu) (MA – 4696).

Durante as aulas, o professor coloca que “a observação é uma habilidade que muda”⁹⁵ (AO – 4696)⁹⁶ com o tempo, em campo e com a prática. Utiliza a metáfora de ver como um porco-espinho e como uma raposa. Como pode ser observado na transcrição do áudio daquela aula, a função dos *pollitos* como observadores seria

alternar entre *focus* e *big picture*. (...) a raposa vê muitas coisinhas pequenas, mas o porco-espinho vê uma coisa grande. A raposa foca nos detalhes e pode se interessar por qualquer ponto. O porco-espinho vê a coisa toda. Observar como um porco-espinho seria observar no chão. De acordo com essa teoria, você entra como um porco-espinho para observar. (...) Então, entram as suas habilidades de raposa. (AO – 4696).⁹⁷

⁹³ Texto original: “it is critically mediated by seeing and knowing thus forging new connections between the conceptual and the perceptual”.

⁹⁴ Texto original: “emergent personal theory of practice”.

⁹⁵ Texto original: “observation is a skill that changes”.

⁹⁶ Informações retiradas dos áudios das observações das aulas da disciplina 4696. Doravante esse material será identificado como (AO – 4696).

⁹⁷ Texto original: “alternate between focus and big picture (...) the fox sees many little tiny things, while the hedgehog sees the big picture. The fox focuses on the details and can get interested on any spot. The hedgehog sees the whole picture. Observing as a hedgehog is to observe on the ground. According to this theory, you start observing as a hedgehog. (...) Then, your abilities as a fox come in.”

Então o professor pediu aos *pollitos* que fizessem a observação como porcos-espinhos e como raposas, focando no cenário geral e focando nos detalhes. Assim como no *seeing-in*, *seeing-as* e *seeing-that*, que são formas diferentes de observar, observar e ver como raposa ou porco-espinho seria mais uma maneira de ajudar os *pollitos*. Os graduandos não foram para essa tarefa apenas para observar, sem ter no que prestar atenção. Eles dispunham de algumas ferramentas para pensar nas aulas e, mais tarde, conectar essas aulas à sua prática.

Das 25 horas necessárias para essa atividade, 12 são realizadas na sala de aula deles, através de vídeos. No caso do grupo dos *pollitos*, a primeira observação aconteceu através de um vídeo de um professor brasileiro em uma escola de idiomas no Brasil. Depois do vídeo, o professor canadense fez uma breve discussão e pediu aos alunos para entregarem um relatório. Essa atividade já contou como parte das horas totais de que os alunos precisavam.

A prática de utilizar um vídeo em sala, com todos os alunos, antes de eles efetivamente irem para uma sala de aula ao vivo, possibilita que todos os alunos da turma possam trocar impressões sobre o que supostamente seria a mesma aula. Na prática, porém, isso acaba evidenciando como a observação é influenciada pelas interpretações de cada observador. Assim, discussões no grupo foram feitas, apontando o que poderia ser observado por todos. Quando alunos de estágio vão observar pela primeira vez, acabam tendo que se familiarizar com o que observar. Dessa forma, os alunos já podem ter uma ideia do que esperar, além de trocar impressões com os colegas para verificar diferentes percepções e pontos de vista.

O fato de o vídeo ser num país latino-americano com um professor brasileiro também trouxe elementos para essa atividade de observar. O objetivo do programa era formar os *pollitos* para lecionar fora do Canadá, por isso já iniciaram o exercício de entrar em contato com salas de aula que não fossem canadenses. Logo, já que o estágio deles era em Cuba e iriam observar professores cubanos dando aulas de inglês, também era um exercício observar essa dinâmica de sala de aula em um outro país.

Depois de os *pollitos* observarem o vídeo e fazerem suas reflexões, o professor trouxe para discussão em sala de aula alguns pontos mencionados nas observações escritas:

Carmela: sua estratégia de autoimagem... atmosfera relaxada.
 Charo: input e output, ambos compreensíveis.
 Clara: um ambiente de pós-método, que incorpora várias teorias.
 Fernanda: pensar criticamente ao invés de passivamente.
 Helena: a perspectiva pós-moderna dele (deixando de lado o livro didático).
 Juanita: aumento da profundidade cognitiva.
 Linda: *vibes* e comportamento não verbal... e ele vai além do simples aspecto de ensinar uma língua, mas na verdade questiona os alunos como humanos, como seres sociais.
 Marta: (não entregou essa atividade)
 Mirana: o estilo de correção dele.
 Miguel: consciência de prováveis problemas de influência de L1-L2 (ex. “actually” versus “currently”).
 Solana: perspectiva globalizante de pós-transmissão (o professor como transformador intelectual).⁹⁸ (MA – 4696).

Como podemos perceber, o pós-método já era um ponto que chamava a atenção dos *pollitos* desde a primeira observação no Canadá. Fernanda colocou “pensar criticamente ao invés de passivamente”. Na visão da *pollita*, isso se deu por conta de o professor não ficar preso apenas ao livro didático e fazer perguntas o tempo todo a seus alunos para trazê-los como sujeitos para dentro da aula. Helena também aponta essa questão de o livro didático ficar “de lado” na aula observada e coloca isso como uma aula pós-moderna.

Depois desse primeiro momento em sala de aula, as observações continuaram nas aulas de inglês como segunda língua, de francês ou espanhol, e 75% da carga horária deveria ser cumprida em aulas de inglês como segunda língua para adultos. Além disso, os *pollitos* poderiam ser observadores participantes em suas próprias aulas de línguas, sem ultrapassar 25% do total. Essas observações podiam ser realizadas dentro ou fora de Glendon, a faculdade onde eles estudam. Eles eram incentivados a entrevistar o professor depois das aulas observadas para obter uma perspectiva dele sobre a aula e, ainda, eram incentivados a tentar conseguir uma perspectiva de um aluno da mesma aula.

⁹⁸ Texto original: “Carmela: his self-immersive strategy... relaxed atmosphere.
 Charo: both comprehensible input and comprehensible output.
 Clara: a post-method environment that incorporates various theories.
 Fernanda: to think critically instead of passively.
 Helena: his post-method perspective (tossing out the coursebook).
 Juanita: increasing cognitive depth.”
 Linda: vibes and non-verbal behaviour... and he goes beyond the simple aspect of teaching language but actually questions the students as humans, as social beings...
 Mirana: his correction style
 Miguel: awareness of potential L1-L2 interferences issues (e.g. “actually” vs. “currently”)
 Solana: globalizing perspective of post-transmission (T-as transformative intellectual)”.

Como já mencionado, as observações realizadas pelos *pollitos* eram discutidas durante a disciplina 4696. Num desses momentos, Mirana comentou, numa aula que observei, o exemplo que notou durante uma aula de Inglês como Segunda Língua em Glendon. O professor propôs uma atividade que o grupo de alunos não estava conseguindo fazer. Ele voltou do intervalo com outras atividades impressas, que continham mais exercícios, e depois disso, segundo Mirana, todos os alunos conseguiram fazer a atividade proposta. Para ela, isso “mostrou ele refletindo enquanto estava ensinando”⁹⁹ (transcrito do AO – 4696). Ela disse ter ficado impressionada com a reação do professor, que pensou numa estratégia (trazer mais exercícios para explicação e reforço do assunto) quando detectou que os alunos não estavam respondendo ao esperado no início e conseguiu colocá-la em prática. Para Mirana, reflexão parecia ser encontrar um obstáculo ou algo que não dá certo na aula e o professor ser capaz de identificar isso e conseguir encontrar a solução. Segundo a *pollita*, isso foi um momento de reflexão. Não acredito que podemos afirmar isso sobre o professor que ela observou, mas certamente podemos afirmar isso sobre a *pollita*. Ela teve esse momento em que refletiu sobre a prática que estava observando.

Durante a disciplina, os *pollitos* engajaram-se em diversas atividades, desde começar a refletir sobre o que era aprender uma língua estrangeira, através da sua própria experiência, até pensar em questões mais teóricas que envolvem sala de aula e ensino da língua inglesa no mundo. Depois da preparação para a viagem a Cuba, aqui focada na principal disciplina voltada para isso, os *pollitos* viajaram para o período de estágio na Universidade de Varona. No próximo capítulo, será descrito e analisado o contexto em Cuba, assim como as entrevistas dos *pollitos*.

⁹⁹ Texto original: “showed him reflecting while he was teaching”.

5 NAVEGANDO EM MARES (DES)CONHECIDOS: D-TEIL – PRÁTICA

Nesta seção, será descrito brevemente o contexto da língua inglesa em Cuba e o contexto da universidade que serviu de cenário para a prática dos *pollitos*, para então analisar as diversas formas de contato que os *pollitos* tiveram na sua experiência e como elas lhes pareceram impactar em sua formação como professores de Inglês como Língua Internacional.

Foram para Cuba os quinze alunos inscritos em 2015/2016, acompanhados por dois coordenadores da Universidade de York, responsáveis pelo programa, e dois pesquisadores brasileiros, formando o grupo inserido na Universidade de Varona. Relembro que, para a pesquisa, foram consideradas as entrevistas de doze *pollitos* e de um coordenador que acompanhou o grupo, e as observações das aulas no Canadá e em Cuba.

Os acordos diplomáticos entre os dois países também facilitaram a escolha de Cuba para a realização do estágio. Mesmo com o embargo econômico imposto aos cubanos, o Canadá manteve relações diplomáticas com aquele país. Segundo declararam os coordenadores do curso (MARTIN; MORGAN, 2015), a proximidade da ilha e os baixos custos de viagem também são fatores determinantes na escolha. Um trecho aéreo entre Toronto e Havana custa a metade do que custa a viagem entre Toronto e Brasília, por exemplo. Vale ressaltar que os *pollitos* tinham a opção de fazer o estágio no Brasil também, mas o fator econômico pesou para a escolha de Cuba. “Cuba é o país que não fala inglês mais próximo do Canadá e um país com o qual o Canadá mantém 75 anos de relações diplomáticas ininterruptas e que um grande número de canadenses tem visitado como turistas”¹⁰⁰ (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 251).

Além das facilidades na viagem, estar em Cuba foi uma oportunidade para os *pollitos* adentrarem um contexto estrangeiro de ensino, bem distinto da realidade vivida no Canadá. Para os coordenadores, a experiência de “se prepararem para uma oportunidade de ensino/moradia em outro país” (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 245)¹⁰¹, de estar em Cuba e vivenciar novas e diferentes formas de ensino e aprendizagem —

¹⁰⁰ Texto original: “Cuba is the closest non-English speaking country to Canada and a country with which Canada has had 75 years of unbroken diplomatic relations and which large numbers of Canadians have visited as tourists”.

¹⁰¹ Texto original: “preparing for an overseas teaching/living opportunity”.

numa imersão na cultura de alunos e professores — foi um dos fatores que mais enriqueceu e trouxe conhecimento para quem participou do estágio. Conforme mencionei anteriormente, durante as aulas no Canadá o coordenador disse acreditar não existir nenhum lugar que fosse mais “peculiar” do que Cuba. Fez ainda uma comparação da ilha com o Brasil, que, segundo ele, teria mais em comum com o Canadá do que com Cuba em termos de como as coisas funcionam ou mesmo o acesso às novas tecnologias digitais, que auxiliam na aprendizagem e também no ensino, pois o país centro-americano sofre restrições sérias devido ao embargo econômico que lhe foi imposto (baseado no AO – 4696).

Nesse ambiente, os *pollitos* enfrentam “desafios interculturais sociopolíticos, linguísticos e pedagógicos” (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 244)¹⁰² e, assim, estão imersos em situações que vão além da sala de aula, desafios que acabam passando por ela, mas que não se limitam ao contexto educacional. Acredito que qualquer sala de aula pode possibilitar esse encontro cultural entre alunos e professores. Porém, esse estágio fez com que os participantes forçosamente se deslocassem de sua zona de conforto e ficassem imersos ao longo de três semanas num contexto de ensino e aprendizagem diferente dos usuais para eles. Além de estarem em uma cidade estrangeira, passavam bastante tempo observando aulas, preparando suas atividades para lecionarem e escrevendo relatórios. Durante essas três semanas, tudo na vida deles ficou envolto pelo ser professor.

Cuba tem sido reconhecida pela formação de professores, tanto inicial quanto continuada. No entanto, a situação cubana é pouco estudada por conta do embargo econômico imposto pelos Estados Unidos (SMITH, 2012). Estando situado a apenas 150 quilômetros da costa americana, o país caribenho tem um relacionamento tenso com os Estados Unidos desde a Revolução Cubana, que derrubou Fulgencio Batista, aliado dos norte-americanos, em 1959. Antes dessa época, o ensino de inglês era compulsório das escolas, já que, depois de declarar independência da Espanha, Cuba passou a ser dominada pelos Estados Unidos. “Em 1898, os EUA viram a língua inglesa como a ferramenta necessária para construir um relacionamento com os cubanos”¹⁰³ (SMITH, 2012, p. 10). Segundo Smith (SMITH, 2012, p. 10), o ensino

¹⁰² Texto original: “socio-political intercultural, linguistic and pedagogical challenges that the D-TEIL students are expected to encounter”.

¹⁰³ Texto original: “In 1898, the USA saw English language as the tool needed to build a closer relationship with Cubans”.

obrigatório dessa língua foi uma das maneiras utilizadas pelo país norte-americano para promover e consolidar seu domínio. Mesmo depois da Revolução Cubana, o ensino da língua inglesa continuou, e essa língua permanece sendo a mais estudada no país (MARTIN, 2007; SMITH, 2012). Apesar de uma relação de conflito com os Estados Unidos, “a língua inglesa é não somente tolerada em Cuba. Ela é promovida ativamente e as aulas são gratuitas e estão disponíveis nas escolas, faculdades, universidades, educação de adultos e através da televisão nacional”¹⁰⁴ (SMITH, 2012, p. 69).

No final da década de 1980, o regime soviético entrou em colapso e, com ele, uma grave crise econômica assolou a ilha, então comandada por Fidel Castro. Com o fim da União Soviética, seu maior parceiro econômico, Cuba viveu uma grande crise na década de 1990. A partir daí o país investiu massivamente no turismo para se manter economicamente ativo (MARTIN, 2007; SMITH, 2012). Como consequência, houve um aumento no interesse em aprender a língua inglesa – afinal, era preciso se comunicar com quem vinha de fora, com os turistas que traziam dinheiro – e um aumento no investimento do governo cubano para promover o ensino dessa língua. Além de figurar no currículo da faculdade de Turismo, a língua inglesa também está presente nos cursos de Medicina, Aviação e Negócios. Desde a década de 1970, o Canadá desenvolve projetos em diversas áreas em Cuba, dando suporte também ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. “As relações entre Canadá e Cuba sempre foram fortes, em número de turistas pós-1989, em grande investimento estrangeiro, e, de tempos em tempos, nos mais altos níveis governamentais. A presença canadense no ensino de língua inglesa data de 1970”¹⁰⁵ (MARTIN, 2007, p. 553).

Na Universidade de Varona, os alunos do D-TEIL fazem seus trabalhos na Faculdade de Línguas Estrangeiras. Varona é a maior universidade de Pedagogia de Cuba e uma das principais na formação de professores de línguas. Segundo Smith (2012, p. 16), “a universidade desempenha um papel de liderança no desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nacionalmente, principalmente de inglês.”¹⁰⁶

¹⁰⁴ Texto original: “English language is not just tolerated in Cuba. It is promoted actively and lessons are freely available throughout schools, colleges, universities, adult education and through national television”.

¹⁰⁵ Texto original: “Relations between Canada and Cuba have always been strong, in numbers of post-1989 tourists, in major foreign investment, and at times, at the highest governmental levels. The Canadian ELT presence in Cuba dates from the 1970”.

¹⁰⁶ Texto original: “The University plays a leading role in the enhancement of foreign language teaching nationally, particularly of English”.

A Universidad de Ciencias Pedagógicas de Varona está situada em Marianao, um dos 15 bairros que fazem parte de Havana. A escola leva o nome do educador cubano Enrique José Varona. Fundada em 1964, já graduou mais de 62 mil professores e licenciados em Educação. E é justamente essa a missão da universidade: ser um centro de excelência permanente no preparo de educadores na América Latina e Caribe¹⁰⁷. Na graduação, “há dois componentes principais do curso de cinco anos para ter habilitação em educação: trabalho de campo e trabalho acadêmico. Mais da metade do tempo do currículo é destinado à experiência de estágio (conhecida como ‘estudio-trabajo’)”¹⁰⁸ (SMITH, 2012, p. 16) e, para os alunos com habilitações no ensino de línguas, “o estudo da linguística do espanhol é obrigatório, assim como do inglês e do francês. Dentro do currículo básico estão disciplinas acadêmicas como pedagogia, gramática, fonética e didática”¹⁰⁹ (SMITH, 2012, p. 17).

Todos os professores da Faculdade de Línguas Estrangeiras de Varona nasceram em Cuba, falam ao menos duas línguas estrangeiras, utilizam livros didáticos da Abordagem Comunicativa e produzem materiais extras (SMITH, 2012). Em minhas observações, pude perceber que de modo geral os recursos materiais são escassos. Até mesmo conseguir uma simples fotocópia é algo complexo. Não se pode contar com recursos tecnológicos e a revolução digital ainda caminha a passos lentos.

O ensino formal da língua inglesa está presente na vida dos cubanos a partir de aproximadamente dez anos de idade, e eles aprendem inglês nas escolas desde o quarto ano do ensino regular (MARTIN, 2007).

Na entrevista concedida a esta pesquisadora, o coordenador do D-TEIL (EC) fornece informações sobre o sistema de ensino em Varona, explicando que muitos alunos do curso de licenciatura em Educação desistem antes mesmo de se formarem. Smith (2012), em sua pesquisa, relata a mesma situação. Formadores de professores cubanos reportaram ao pesquisador que a maioria de seus alunos inicia o curso em Varona para aprender inglês. Muitos acabam se interessando pela carreira de

¹⁰⁷ De acordo com o site EcuREd:

<https://www.ecured.cu/Instituto_Superior_Pedag%C3%B3gico_Enrique_Jos%C3%A9_Varona>

Acesso em: 2 maio 2018.

¹⁰⁸ Texto original: “There are two major components of the five-year university course to gain a degree in education: field work and academic work. More than half of the time in the curriculum is allocated to pre-service field experience (known as ‘estudio-trabajo’)”.

¹⁰⁹ Texto original: “linguistic studies of Spanish are compulsory as well as of English and French. Within the basic curriculum are general academic subjects such as Pedagogy, Grammar, Phonetics and Didactics”.

professor e seguem lecionando. Alguns *pollitos* relataram informalmente que em suas salas quase nenhum dos alunos cubanos mencionou que almeja tornar-se professor e os objetivos de estarem ali são outros.

Isso ocorre porque, uma vez graduados, são obrigados pelo governo cubano a cumprir um tempo de trabalho em escolas públicas em contrapartida ao investimento feito na formação desses profissionais, por um salário que não é promissor. Muitos desistem antes do final do curso para procurar outro trabalho, geralmente relacionado a turismo ou como professores particulares, conseguindo uma condição financeira melhor. Assim, preferem não ter um diploma. Acabam frequentando a faculdade para aprender idiomas e abandonam os estudos no último ano para começar a trabalhar onde quiserem e não ter que cumprir esse período de trabalho em instituições públicas mal remuneradas.

O fato de os graduandos cubanos já terem um emprego garantido pelo governo assim que terminam a graduação impressiona, de diferentes formas, o grupo vindo da faculdade canadense. No Canadá, o mercado de trabalho para professores é diferente. Os *pollitos* relatam informalmente que não sabem se irão conseguir atuar na área assim que terminarem a graduação e, para piorar, muitos terão que pagar o financiamento que fizeram para custear seus cursos.

Em Havana, os *pollitos*, os coordenadores canadenses e os pesquisadores brasileiros ficaram hospedados em um hotel próximo à Universidade. Essa proximidade propiciou muitas amizades e boa convivência entre os grupos. A troca de experiência que vai além da relação docente/discente causou certo estranhamento entre os estudantes do Canadá, que vivem uma realidade bem diferente da de Havana. Segundo o que os *pollitos* mencionaram em relatos informais, dificilmente numa universidade de Toronto essa proximidade e amizade aconteceria, pois as relações entre discentes e docentes não chega a ser tão próxima.

Em Varona, as aulas aconteciam no turno matutino e o período da tarde era reservado para escrever relatórios, preparar aulas e explorar a cidade. Em cada sala de aula em que os *pollitos* estavam atuando, havia em torno de trinta alunos cubanos, algumas turmas com um pouco mais. O estágio dos *pollitos* era dividido em tarefas semanais. A cada semana, era esperado que os alunos assumissem responsabilidades diferentes. Na primeira, apenas observariam aulas de professores cubanos no curso de graduação. Os *pollitos* foram divididos em cinco professores cubanos, ou seja, alguns *pollitos* observaram o mesmo professor em turmas e horários

diferentes. Na segunda semana, fariam breves intervenções nas salas de aulas, aplicando uma ou duas atividades preparadas e guiadas por esses professores cubanos. Na terceira semana, os estagiários dariam uma aula de acordo com a unidade temática criada ainda no Canadá. Na prática, no entanto, a realidade foi um pouco diferente.

O planejamento de três semanas não ocorreu como esperado. Alguns desencontros aconteceram entre os envolvidos, e a dinâmica cubana de organização escolar diferiu da esperada pelos *pollitos*, como será observado nos dados na próxima seção desse capítulo.

Nem todos os *pollitos* apenas observaram na primeira semana. Alguns deles já começaram a lecionar desde o primeiro contato com a Universidade, pois os professores cubanos não estariam presentes e acharam que seria pertinente o grupo do D-TEIL lecionar no seu lugar. Outros *pollitos* tiveram dificuldades para encontrar seus professores ou as turmas a serem observadas, pois o horário dos alunos cubanos mudava frequentemente e nem sempre todos conseguiam ser avisados a tempo. A falta de recursos em várias áreas da vida dos cubanos fez com que esse povo adquirisse uma capacidade incrível de se adaptar ante as dificuldades, sobretudo econômicas. Esse modo de viver à base de soluções criativas influencia também a vida acadêmica e como funciona, ou não, uma universidade. Existe uma grande flexibilidade na vida escolar cubana, condição a que nem toda pessoa que vem de fora consegue se adaptar com facilidade. A flexibilidade é algo corriqueiro na rotina deles. Exemplificando o que Martin (2007, p. 552) afirma sobre esse povo: “os cubanos inventam algo e conseguem transformar um problema aparentemente insuperável em um desafio a ser vencido”¹¹⁰. Assim, ser flexível e adaptar-se parece ser parte do dia a dia, inclusive do ambiente escolar.

A seguir, neste capítulo, serão apresentadas em detalhes as categorias de análise geradas a partir dos dados. Elas aparecem organizadas de acordo com três dimensões representativas dos diferentes contatos que os *pollitos* tiveram durante sua experiência: I) *contato com o outro*, na qual coloco o convívio dos *pollitos* com os professores cubanos e com os alunos; II) *contato com o espaço*, na qual aparece a influência do país de uma forma geral e da universidade; e, por fim, III) o *contato consigo mesmos*, isto é, o que eles trouxeram de reflexão sobre o que estava

¹¹⁰ Texto original: “the Cubans invent something and manage to turn a seemingly insuperable problem into a challenge to be overcome”.

acontecendo com cada um, como por exemplo suas percepções em torno de questões pessoais voltadas à formação de professores. Esta última está dividida nos temas identidade de professor, língua e falante nativo. Tal organização foi inspirada tanto em minhas observações e vivências junto ao grupo, no Canadá e em Cuba, quanto nas entrevistas realizadas com eles em Cuba, nas quais pude observar a relevância dessas formas de contato em sua formação profissional.

Cada um dos *pollitos* me apresentou argumentos e percepções distintas sobre essa experiência. Ainda assim, faz-se necessário ressaltar que esta pesquisa tem caráter – ainda que subjetivo – de não apenas relatar nem generalizar. Afinal, me parece que o individual de cada um desses futuros docentes foi o que prevaleceu. Cada um seguiu sua própria trajetória, traçou seu próprio caminho. Porém, é certo que cada *pollito* também levará um pouco daquilo que recebeu de seus professores e coordenadores durante esse trabalho, que certamente o marcará para sempre. Sem dúvida, o que ouvi, o que vivi e o que estou reportando fazem e farão parte da minha vida acadêmica.

Todas as formas de contato – com o outro, com o espaço e consigo mesmo – impactaram na percepção de ensino e aprendizagem dos *pollitos*. A experiência na rua, o convívio na sala de aula e a reflexão sobre o trabalho certamente foram influenciados por essas diferentes percepções da língua. Esses contatos estão separados aqui neste trabalho para análise, porém ocorreram concomitantemente durante o período de estágio. A seção dedicada ao contato consigo mesmos foi separada em duas partes. Os momentos em que os *pollitos* ponderaram sobre língua e, conseqüentemente, sobre falante nativo demandaram mais tempo e, assim, mais espaço para as análises, por isso foram colocados e analisados no capítulo posterior a este.

5.1 CONTATO COM O OUTRO

Defini este tópico como a experiência de interação dos *pollitos* com professores e alunos cubanos. Nesse contexto, foram também consideradas a forma como os *pollitos* encararam os trabalhos e as dificuldades encontradas pelo caminho, como por exemplo a frequente troca de salas para as aulas, o que trouxe muito estresse para alguns e foi facilmente absorvido por outros. Outro aspecto nesse contato foi a visão e a percepção deles de como os professores cubanos lecionavam.

Esta seção está separada em quatro partes. A primeira consiste no contato com a abordagem local, a Abordagem Comunicativa, que apareceu nas entrevistas de alguns *pollitos*, assim como em conversas minhas com os professores cubanos. A segunda parte fala sobre como o contato com professores cubanos trouxe aspectos diferentes da relação que os professores podem ter com seus alunos, além das reflexões sobre a sala de aula em geral. A terceira parte discorre sobre a pedagogia da ternura. Apesar de nenhum *pollito* ter citado essa pedagogia diretamente, ela se fez presente durante a pesquisa, como será explicado. Para finalizar, na seção sobre o contato com o outro está o contato com os alunos cubanos, além das reflexões dos *pollitos* sobre suas interações com esses alunos. Nessa parte um assunto que chama atenção é a dúvida de alguns *pollitos* sobre a aprendizagem efetiva da língua inglesa pelos alunos cubanos, como será visto a seguir.

5.1.1 Contato com a abordagem local: Abordagem Comunicativa

Os professores cubanos em Varona nomeavam a abordagem utilizada em suas salas de aula de Abordagem Comunicativa. Se não o era de forma oficial, sem dúvida era a mais usual. Pude perceber isso durante as entrevistas com os *pollitos*, as observações em sala de aula e as conversas com os professores cubanos. O entendimento padrão é que a Abordagem Comunicativa é o modelo adotado no ensino em Varona (SMITH, 2012), no qual a língua é utilizada para comunicação e ensinada-aprendida através de funções linguísticas, como, por exemplo, cumprimentar as pessoas, fazer pedidos, solicitar favores e propor soluções para pequenos problemas cotidianos. Smith (2012) relata que a Abordagem Comunicativa foi introduzida em Cuba com o trabalho de alguns americanos junto a professores cubanos na década de 80. Já naquela época, os livros utilizados para tanto não eram considerados adequados para o contexto, pois ressaltavam as culturas americana e britânica.

Seguindo a forma predeterminada do programa, a partir da qual as ações dos *pollitos* foram divididas em três etapas, lembrando que a primeira tratava da observação em sala de aula da relação entre alunos e professores, bem como do planejamento, ensino e aprendizagem da língua. O planejamento aconteceu de forma diferente da prática, e o que era inicialmente para ser observação acabou, muitas vezes, se tornando aula. Como mencionei anteriormente, alguns *pollitos*, ao invés de apenas observar as aulas, já lecionavam, utilizando material disponibilizado pelos

professores cubanos. Nas palavras dos *pollitos*, isso trouxe alguns percalços, já que o material utilizado por eles era geralmente sobre pontos gramaticais descontextualizados, como contar sílabas das palavras. Essas atividades estavam nos livros adotados por eles em Varona, que diziam adotar a Abordagem Comunicativa.

Além de eu ter ouvido alguns professores cubanos relatarem que se baseavam na Abordagem Comunicativa em suas aulas, a *pollita* Clara confirmou isso¹¹¹ (Clara, ECb). Juanita reforçou a tese de que a Abordagem Comunicativa, utilizada pela professora cubana que ela acompanhou, era de fato ensinar a língua de forma mais objetiva, a fim de resolver situações do cotidiano, como ela afirma sobre uma das aulas que acompanhou: “as funções comunicativas eram para pedir e conseguir fornecer informações sobre localização. Então, os alunos, antes de aprender sobre o conceito, já estão cientes do porquê estão aprendendo”¹¹² (Juanita, ECb). Ela ainda comentou em sua entrevista que a professora cubana estava ensinando localização, mas, na aula que a *pollita* precisou assumir, pediram a ela para trabalhar o tema “ida ao médico”¹¹³ (Juanita, ECb).

Quando cheguei em Cuba, fiquei surpresa ao saber que a Abordagem Comunicativa era tão citada em Varona. Durante as aulas no Canadá, não presenciei nenhum momento em que esse conceito foi discutido em sala. Se os professores cubanos dizem utilizar essa abordagem e os coordenadores do programa já conheciam essa universidade, poderiam ter mencionado esse uso na preparação dos *pollitos*, mas não o fizeram. Para a *pollita* Charo isso gerou certa estranheza, pois, segundo ela, nunca tinha estudado sobre o tema. Quando perguntei sobre a metodologia das aulas em Cuba, ela respondeu: “apenas afirmam que usam a Abordagem Comunicativa. Porém, meu problema é... agora eu sinto que não sei de verdade o que é isso”¹¹⁴ (Charo, ECb)¹¹⁵, apesar de essa abordagem estar num dos capítulos de leitura obrigatória da disciplina 4696 em Glendon, no Canadá (HARMER, 2007, p. 69). Esse assunto também aparece em Harmer (2007) dentro de outras

¹¹¹ Texto da transcrição: “they are using the communicative approach”.

¹¹² Texto da transcrição: “the communicative functions were to ask for and to be able to give directions. So, the students, before learning about the concept, they’re aware of why they are learning it”.

¹¹³ Texto da transcrição: “going to the doctor”.

¹¹⁴ Texto da transcrição: “the only claim is that they use communicative approach. Except, my problem is... I feel I don’t actually know what that is now”.

¹¹⁵ Informações retiradas das entrevistas realizadas em Cuba com os *pollitos*, doravante identificadas por ECb.

metodologias, que foi outro texto lido pelos *pollitos* nas aulas no Canadá, embora ele não dê ênfase a essa abordagem. Além disso, essa leitura foi realizada junto com outros capítulos de outros autores, e a Abordagem Comunicativa não foi discutida em sala especificamente. Para a *pollita* Charo isso não foi suficiente para que ela pudesse se lembrar.

A fim de compreender como essa abordagem é ressignificada em Cuba, faço agora um breve histórico das origens da Abordagem Comunicativa e de seus principais pressupostos. A Abordagem Comunicativa trouxe para o ensino de línguas estrangeiras a ideia de que a língua é usada para a comunicação. Essa abordagem surgiu do “resultado de reflexões e de questionamentos acerca da maneira como as línguas estrangeiras vinham sendo ensinadas nas décadas de 1960 e 1970” (OLIVEIRA, 2014, p. 147). Como Oliveira (2014, p. 152) ressalta, uma das implicações pedagógicas “de pensar o ensino de línguas estrangeiras com propósitos comunicativos é o entendimento de que a língua é interação social. Logo, o uso da língua envolve, pelo menos, duas pessoas, social e culturalmente situadas”. Pensar a língua apenas como código a ser estudado e adquirido já não servia para o ensino de línguas. Por isso a necessidade de refletir sobre o ensino de línguas voltado ao uso para comunicar o que os alunos querem, considerando esses alunos como sujeitos situados social e culturalmente.

O aparecimento dessa abordagem foi “fruto de uma convergência de teorias linguísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas, que se preocupam mais com o discurso e o uso efetivo da língua e não mais com a imanência do código linguístico” (SILVEIRA, 1999, p. 74). Hymes (1972) criticou Chomsky por não considerar aspectos sociais no uso da língua, propondo, então, o conceito de competência comunicativa, e aí se situa o início da Abordagem Comunicativa. Nesse sentido, “para nos comunicarmos eficazmente numa língua, o conhecimento do léxico e das regras gramaticais é importante, mas é insuficiente, pois nos faltará o componente mais importante: o conhecimento das regras de uso da língua” (SILVEIRA, 1999, p. 75). Dessa forma, “uma Abordagem Comunicativa abre uma perspectiva maior na língua. Em particular, nos faz considerar língua não apenas em

termos de estruturas (gramática e vocabulário), mas também em termos das funções comunicativas que ela cumpre”¹¹⁶ (LITTLEWOOD, 1981, p. x).

Os grandes movimentos de imigração colaboraram para a busca de aprender a usar a língua de forma eficaz, não apenas de dominar conhecimento gramatical (SILVEIRA, 1999). Na época em que essa abordagem começou a ser pensada, começou uma busca para atrelar o ensino de línguas ao uso efetivo da língua, pois diferentes grupos estavam entrando em contato cada vez mais e havia a necessidade de comunicação entre eles. Saber como e quando usar a língua passou a integrar o ensino de línguas.

É interessante ressaltar que, apesar de a Abordagem Comunicativa ter se espalhado pelo mundo, não parece existir um consenso sobre o que sejam exatamente os procedimentos que a embasam. Oliveira (2014, p. 191) relata que, quando foi observar duas professoras de línguas que diziam estar utilizando a Abordagem Comunicativa, viu que elas adotavam procedimentos diferentes: uma recusava-se a utilizar a língua materna em sala de aula, enquanto a outra fez um exercício de repetição com seus alunos, corrigindo-os a cada momento de erro de pronúncia. Harmer (2007, p. 69) afirma que “o problema real quando se tenta definir [a Abordagem Comunicativa] (...) é que ela significa coisas diferentes para pessoas diferentes”¹¹⁷.

No entanto, apesar de mais flexível que um método (RICHARDS; RODGERS, 1994), a Abordagem Comunicativa não valida qualquer procedimento: “a repetição mecânica de sentenças com correção imediata e a recusa total ao uso da língua materna dos alunos na sala de aula não são características da Abordagem Comunicativa” (OLIVEIRA, 2014, p. 192). Ou seja, parece que muitos professores e pesquisadores adotam o termo Abordagem Comunicativa por ser uma maneira de ensinar a língua voltada à comunicação, mas sem clareza ou uniformidade teórica sobre o caminho que estão trilhando.

Existem diversas críticas a essa Abordagem. Como afirma Jordão (2013, p. 72), ela funciona como “um meio de comunicação, não interessando diretamente a esta perspectiva questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas

¹¹⁶ Texto original: “A communicative approach opens up a wider perspective on language. In particular, it makes us consider language not only in terms of its structures (grammar and vocabulary), but also in terms of the communicative functions that it performs”.

¹¹⁷ Texto original: “the real problem when attempting to define (...) is that it means different things to different people”.

da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação”. Estudar uma língua seria, portanto, delimitar esse estudo a conhecer funções comunicativas desprovidas de preocupação com relações de poder e políticas de uso da língua. Johnson (2009, p. 42) afirma que, nessa abordagem, “as atenções instrucionais focavam em usar formas corretas apropriadas, ao invés de simplesmente aprender sobre essas formas”¹¹⁸. Ou seja, usar adequadamente a língua está atrelado ao uso correto, situacional ou gramaticalmente informado, mais do que ao posicionamento político-social dos usuários da língua. Ainda estaria presente a ideia de que estar correspondendo à gramática padrão ou a condições específicas de uso são garantias para o entendimento. Muitas vezes, as funções gramaticais aparecem junto com o ensino de regras e normas, ou seja, as funções não estariam ali para os aprendizes refletirem sobre como utilizar a língua. Dessa forma, essas atividades comunicativas acabavam funcionando como exercícios tradicionais de gramática. Essa abordagem talvez seja “tão artificial quanto muitos dos exercícios tradicionais e, na verdade, não surge de nenhuma proposta de comunicação genuína”¹¹⁹ (HARMER, 2007, p. 71).

Além disso, “a figura do falante nativo como referência de proficiência, como norma a ser seguida” (JORDÃO, 2013, p. 78) é reforçada nessa abordagem. Se analisarmos livros didáticos da década de 90 (que ainda podem ser encontrados nas salas de aula de hoje) que utilizavam essa abordagem, percebemos que quase não existe espaço para a cultura local ou a identidade do aluno entrar na língua, pois o que se espera é adequação a uma língua supostamente já pronta (BRUZ, 2012). Seja no conceito original de competência comunicativa dentro dessa abordagem, seja na versão contextualizada, percebemos o falante nativo na linha de frente, atuando como autoridade para aqueles que aprendem inglês (RAJAGOPALAN, 2010; LEUNG, 2005). Logo, de acordo com essa perspectiva, aprender LEM seria falar como o nativo, legitimado como modelo, a tal ponto que aquele que não atinge tal proficiência pode até ser considerado um aprendiz ‘frustrado’.

Em Varona, muitos *pollitos* disseram que os professores discutiam tópicos e temas diversos e não ficavam apenas presos ao livro didático. Em minhas

¹¹⁸ Texto original: “instructional attention focused on using the correct forms appropriately, rather than simply learning about those forms”.

¹¹⁹ Texto original: “as contrived as many more traditional exercises, and does not, in fact, arise from any genuine communicative purpose”.

observações, pude perceber que havia algo a mais do que estarem apenas utilizando um método ou uma abordagem específica. Ou seja, os professores cubanos respondiam prontamente que utilizavam essa abordagem, mas faziam suas práticas irem além de uma única abordagem: havia espaço para o aluno estar na sala de aula como sujeito, não apenas como aprendiz de uma língua já pronta para ser praticada.

Nesse sentido, o aluno estaria falando sobre suas experiências. Clara destacou a importância que ela acredita existir em falar sobre si mesmo nas “salas de aulas humanistas que, é fazer com que os alunos falem suas próprias verdades”¹²⁰ (Clara, ECb). A forma de ensino e aprendizagem que encontrou em Cuba é positiva por ser “humanista”. Clara escolheu usar essa palavra para descrever a sala de aula que estava acompanhando, na qual os alunos estavam inseridos também como sujeitos participantes e não apenas como alunos recebendo conteúdo pronto. Se os professores cubanos só seguissem a Abordagem Comunicativa conforme prescrita nos livros tradicionais, para a formação de professores, os alunos estariam presos a modelos prontos de como se expressar e os professores, presos ao famoso “presentation, practice, production” que costuma definir a abordagem (HARMER, 2007). Existia algo mais acontecendo lá.

Smith (2012, p. 123) relatou em sua pesquisa em Varona que a Abordagem Comunicativa vem sendo criticada no mundo, mas “tem sido adaptada nos últimos trinta anos em Cuba para respeitar o sistema sociopolítico e cultural cubano e incorporar valores cubanos institucionalizados”¹²¹. Dessa forma, o autor acredita que em Cuba a Abordagem Comunicativa conseguiu ser implementada com sucesso, uma vez que foi incorporado à sua prática o contexto cultural do local. Smith (2012) não aponta as características do contexto cubano. Porém, durante minhas observações, pude perceber que a maioria dos professores cubanos traziam seus alunos para dentro das aulas como participantes, ou seja, eles tinham oportunidades de fazer diversas discussões em língua inglesa, desde contar sobre sua vizinhança até comentar sobre os direitos em Cuba. A Abordagem Comunicativa em Cuba, apesar de não se “concentrar apenas na gramática”¹²² (HARMER, 2007, p. 69), mas preocupar-se também com “funções faladas tanto quanto gramática escrita e noções

¹²⁰ Texto da transcrição: “humanism classroom is like classroom getting the students to tell their own truth”.

¹²¹ Texto original: “however it has been adapted over the past thirty years in Cuba to respect the Cuban socio-political system and culture, and incorporate institutionalised Cuban values”.

¹²² Texto original: “Concentrating solely on grammar”.

de quando e como era apropriado dizer certas coisas”¹²³ (HARMER, 2007, p. 69), corresponde ao que se tem como prática característica da Abordagem Comunicativa. Perguntar sobre a vizinhança dos alunos poderia até estar previsto no exercício do livro didático, porém, mesmo assim, Miguel se impressionou pelo tom de proximidade da discussão que acompanhou em sala de aula em Cuba. Além disso, uma discussão mais aberta sobre os direitos que eles tinham, como alunos, não estava prevista no exercício. O professor cubano deixou aquele momento se prolongar e não estava necessariamente preocupado em corrigir seus alunos enquanto eles conversavam sobre o assunto. O mais importante naquela aula que Miguel acompanhou era visivelmente que os alunos expressassem suas ideias e opiniões sobre como eles entendiam seus direitos.

Quando essas adaptações acontecem, podemos observar os três parâmetros de Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a) em ação, tão discutidos no Canadá e já detalhados aqui anteriormente¹²⁴, pois os professores cubanos agiam de forma única em suas aulas de aula (particularidade), considerando seus alunos como indivíduos (possibilidade) e pareciam estar construindo suas teorias próprias de ensino e aprendizagem (praticidade). Apesar de não mencionarem o pós-método, é como se os professores cubanos o utilizassem em Varona, ainda que seus discursos estivessem atrelados apenas à ideia de que a Abordagem Comunicativa seria a porta de entrada para a comunicação. A apropriação que os cubanos fazem dessa abordagem pode ser entendida como um movimento crítico nos moldes dos parâmetros de Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a). Os professores usam do nome Abordagem Comunicativa para legitimar suas práticas em sala de aula.

5.1.2 Contato com os professores cubanos

Nesta seção, será abordado o contato entre os professores cubanos e os *pollitos*. A expectativa era de que esse convívio impactasse a formação – e, por que não, a carreira professoral – do grupo canadense. Porém, o que se presenciou foi algo além disso. Essa interação certamente marcou muito todos os envolvidos no programa, pois é no dia a dia, ao fazer perguntas, construir respostas, ensinar e

¹²³ Texto original: “Spoken functions as much as with written grammar, and notions of when and how it was appropriate to say certain things”.

¹²⁴ Ver capítulo 4 (p. 43).

aprender, que realmente aprendemos. Por outro lado, foi preciso muita paciência para que a adaptação não trouxesse ainda mais problemas do que os já enfrentados em relação à falta de estrutura, segundo os *pollitos*, como será visto a seguir.

Conforme mencionado anteriormente, no Canadá a proximidade entre docentes e discentes é menor do que no país caribenho, onde, em alguns casos, alunos e professores parecem ter uma relação de amizade. Vale ressaltar que as diferenças social e econômica entre norte-americanos e caribenhos chamavam a atenção tanto dos canadenses, que por vezes se surpreendiam com alguns aspectos, como a falta de recursos para viagens, por exemplo, quanto dos cubanos, que se espantaram com o fato de uma das *pollitas* precisar trabalhar em três empregos para conseguir estudar.

Muitos dos *pollitos* tiveram dificuldades para observar aulas nas primeiras semanas, como era o planejado. Com a recorrente troca de locais para os trabalhos, era comum encontrar *pollitos* andando pela Universidade procurando por sua sala. Talvez pela falta de professores ou por algum outro imprevisto que não era esclarecido, alguns *pollitos* precisaram até lecionar já na primeira semana em Cuba. Houve casos em que os participantes do D-TEIL deram aula sem o professor cubano estar presente, o que trouxe desconforto a muitos deles, pois não se sentiam preparados para essa tarefa já na primeira semana do programa.

Em Cuba, os trabalhos seguiam, mesmo diante das dificuldades de logística já apresentadas. Ainda assim, nessa universidade, tão diferente da canadense, foi possível encontrar experiências gratificantes no lecionar e também no aprender. Durante o estágio do D-TEIL, os *pollitos* mencionaram diversos pontos positivos na prática dos professores cubanos – por exemplo, a organização de suas aulas e a relação mais próxima que estabeleciam com os alunos, como podemos verificar na fala de alguns *pollitos*, a seguir. Mirana pontuou que o professor cubano que ela acompanhou foi “sensacional”¹²⁵ (Mirana, ECb) e descreveu o que a impressionou na prática dele:

(...) mantendo todo mundo comprometido, mas ele também é muito bom no controle e em manter todo mundo escutando. E apenas a maneira como ele aborda a língua, ele tem um entendimento de como ele pode explicar para os alunos. (...) Provavelmente porque ele tenha estado lá, ele já tentou aprender essas coisas, ele é capaz de compartilhar com eles macetes e coisas que eu

¹²⁵ Texto da transcrição: “amazing”.

não tenho ou que ainda não aprendi para fornecer para meus alunos.¹²⁶ (Mirana, ECb).

Aqui Mirana destaca tanto a organização do professor quanto o fato de ele conseguir dar explicações sobre a língua, que para ela eram novidade. A maneira como os cubanos estavam sendo ensinados era diferente da maneira como da experiência ser aluna de língua estrangeira em Glendon. A *pollita* Solana também fez comentários nesse sentido. Ela disse que a aula da professora cubana “é muito organizada. Ela sabe o que está fazendo, ela escreve o plano de aula dela, as aulas dela fluem legal”¹²⁷ (Solana, ECb).

Esse ambiente produtivo em sala pode contrastar com o que é vivido fora dele, digo, com os percalços encontrados nos corredores da Universidade. Talvez a dificuldade encontrada fora sirva para estimular a concentração e o ânimo dentro da sala de aula, onde alunos e professores parecem viver uma construção conjunta do conhecimento.

Percebi, nas minhas observações em Varona, em conversas informais e nas entrevistas, que o desconforto de alguns *pollitos* foi grande no início. Muitos disseram não se sentir no papel de professores, principalmente quando lecionavam e havia um professor cubano na classe. Talvez um pouco por medo, ou por insegurança, ou pela falta de experiência diante de uma sala cheia de alunos. Pude observá-los em ação e, para um observador de fora, não foi possível acessar esses conflitos internos, já que muitos demonstravam segurança.

Uma vez nas salas de aulas cubanas, os *pollitos* acabavam se tornando referência na língua inglesa. No entanto, ser colocados como autoridades da língua não necessariamente foi garantia de se sentirem professores efetivamente. Um fato que presenciei e chamou a minha atenção ocorreu com Mirana. Seu professor cubano disse, na frente de toda a sala, estar feliz com a presença de uma falante nativa. Mirana contou em seu depoimento que quis, mas não conseguiu, corrigi-lo naquele momento. No entendimento dela, não era necessário ser um falante nativo para ser um bom professor. Como eu mesma presenciei essa cena, na entrevista a questioneei

¹²⁶ Texto da transcrição: “keeping everyone engaged, but then he is also very good at that control aspect and keeping everyone listening. And just the way he approaches the language, he has a better understanding of how he can explain it to the students. (...) Probably because he’s been there, he’s tried to learn these things already, he’s able to share with them like tricks and things that I don’t have or that I haven’t learnt yet to give my students”.

¹²⁷ Texto da transcrição: “is very organized. She knows what she is doing, she writes out her lesson plan, she has nice flow through her lesson”.

sobre o fato ocorrido, ao que me respondeu que não se sentiu confortável com a alcunha de falante nativa¹²⁸. Ela esclareceu: “esse é outro desafio que tenho. Eu acho que meu primeiro passo seria começar a me manifestar mais em momentos em que isso acontece, o que é algo que preciso trabalhar no meu próprio crescimento pessoal, para conseguir falar mais”¹²⁹ (Mirana, ECb).

A relação em sala de aula entre aluno e professor muitas vezes está baseada na confiança e cumplicidade na busca pelo saber – ambos aprendem e também ensinam. Se, para um professor já formado, é difícil se colocar na postura de autoridade dentro de uma classe, para estagiários pode acabar sendo um desafio, o que talvez se acentue ainda mais se estiverem trabalhando em outro país, como foi o caso dos *pollitos*. Além de terem que lidar com a novidade de serem professores, precisaram enfrentar contratempos que surgiram pelo fato de o país não ter a língua inglesa utilizada no dia a dia: saber como comprar almoço, encontrar restaurantes, aprender a trocar dinheiro, etc.

Em muitos contextos, o cotidiano serve para, além da cumplicidade, criar empatia e energia na busca dos objetivos de aprendizagem. Por isso, ressalto que a interação no mundo acadêmico é tão ou mais importante do que a didática apresentada pelos professores. Os corredores das escolas, as bibliotecas, as áreas de convivência são ricas em experiências fundamentais. E o mais intrigante é que em cada escola, em cada universidade há um *modus operandi* distinto em relação aos espaços de interação entre as pessoas.

Dentro da Universidade em Cuba, negociações e interações aconteciam através de relações entre professores e alunos diferentes das que em geral ocorrem no Canadá. Martin e Morgan (2015) ressaltam que, nos anos anteriores do programa D-TEIL, “uma das observações mais mencionadas durante o estágio foi o relacionamento personalizado e pessoal entre professor e alunos em Varona. Essa proximidade foi claramente surpreendente e desafiadora para os alunos”¹³⁰ (MARTIN; MORGAN, 2015, p. 257). A questão da proximidade dos professores e alunos em

¹²⁸ No próximo capítulo, de número 6, aprofundarei essa questão, inclusive reproduzindo o trecho da entrevista.

¹²⁹ Texto da transcrição: “that’s another struggle that I have. I guess my first step would be to start speaking up in instances where that happened, which is something that I need to work on my own personal growth to be able to speak up more”.

¹³⁰ Texto original: “one of the most mentioned practicum observations was the close, personalized relationships between teachers and students at Varona. Such closeness was clearly surprising and challenging for our students”.

Varona também chamou a atenção dos *pollitos* durante minha estada naquele país. Porém, não me pareceu que foi tão desafiadora para o grupo que acompanhei. O comentário geral foi que esse convívio mais próximo foi muito mais produtivo do que se podia imaginar.

Num grupo tão heterogêneo com alunos, coordenadores, professores cubanos, estrangeiros e locais, é claro que divergências e opiniões distintas aparecem. De modo geral, neste trabalho, comentando a experiência vivida durante o convívio na viagem a Cuba, são ressaltados aspectos tanto positivos quanto negativos, pois ambos constituíram o processo formativo a que nos submetemos. Certamente houve alguns conflitos, como o que apresento a seguir, no depoimento da *pollita* Fernanda. No entanto, tais conflitos não desabonam o processo: como veremos, eles foram parte importante na formação profissional dos participantes. Fernanda conta que sua experiência com a professora cubana não foi tão positiva assim, uma vez que não encontrou nela a mentora que esperava. Diferentemente do que encontramos em outras classes, segundo Fernanda, esta classe não tinha a mesma interação entre os alunos e a professora. Tampouco a relação estabelecida entre a professora e Fernanda foi receptiva. Fernanda relata um tratamento até hostil vindo da professora: “me fazia sentir que eu era estúpida na frente da sala (...) ela me fez sentir que eu estava nervosa na frente dela (...) você não quer mostrar para seus alunos que você está perdendo o controle”¹³¹ (Fernanda, ECb).

Fernanda comentou ainda que a professora era rígida demais com os seus alunos: “se seu professor está te julgando, você não se sente confortável de maneira alguma”¹³² (Fernanda, ECb). De acordo com Fernanda, assim que os alunos cubanos se sentiram à vontade, se dirigiram a ela para fazer certas perguntas sobre a língua e não mais à professora cubana. “Os alunos não se sentiam confortáveis com a professora. Eles disseram que ela tirava sarro deles na frente da turma”¹³³ (Fernanda, ECb). Em conversas com os alunos cubanos também recebi esse tipo de relato. Ou seja, mesmo havendo relatos de todos os demais *pollitos* de uma relação de maior afinidade entres professores e alunos, existia uma professora que parecia não cultivar essa prática.

¹³¹ Texto da transcrição: “it made me feel like I was stupid in front of the class (...) she made me feel I was nervous in front of her (...) you don't want to show your students you are losing it”.

¹³² Texto da transcrição: “if your teacher is judging you, you don't feel comfortable at all”.

¹³³ Texto da transcrição: “The students didn't feel comfortable with the professor, they said she mocked them in front of the class”.

Como pudemos perceber pelos relatos, a generalização dos ambientes escolares é falha. Haverá bons e maus exemplos de práticas em todos os ambientes escolares, conforme o olhar que lhes seja lançado. E esses momentos podem ser interpretados como bons ou maus num contexto, mas podem ter diferentes interpretações em outros. Cabe aos novos professores perceber esses padrões considerados mais negativos de ensino e buscar transformações em suas práticas, assim como Fernanda, que quer fazer diferente em suas futuras salas de aula. Assim, até mesmo uma experiência ruim pode se transformar numa boa oportunidade de aprendizagem.

Fernanda foi a única a relatar uma experiência tão negativa com a professora cubana. Isso mostra que, apenas porque estavam em Cuba, a relação professor-aluno não seria a mesma para todos. Não podemos esquecer que isso depende dos indivíduos que constroem essas relações. Talvez exista uma tendência para que os cubanos tenham uma relação de maior proximidade entre si, mas não foram todos os *pollitos* que presenciaram isso com seus professores cubanos.

A experiência relatada por Fernanda em relação à professora mentora foi diferente da experiência descrita por Gutierrez. Na observação que fiz da aula desse *pollito*, mesmo quando era ele quem estava dando aulas, os alunos ainda se dirigiam ao professor cubano com perguntas, até para sanarem dúvidas sobre a estrutura da língua. Esses dois exemplos extremos mostram que existiam relações de poder estabelecidas entre os professores cubanos, seus alunos e os *pollitos*, como é esperado em qualquer ambiente com pessoas. Uma professora que tinha uma relação complicada com a turma acabou proporcionando uma abertura para seus alunos recorrerem a Fernanda, ao passo que o professor que tinha uma relação de confiança com sua turma manteve a mesma posição com Gutierrez em sala de aula¹³⁴. Para Foucault (1996b), existe poder sempre, em todos os relacionamentos, então não seria surpresa que existissem relações de poder entre os alunos, professores cubanos e *pollitos*, e também entre coordenadores e professores, diretores e coordenadores, e assim por diante, entre todos os envolvidos¹³⁵.

De modo geral, o que encontrei e trarei para minha vida pessoal e acadêmica deste trabalho do D-TEIL em Cuba é que, muito mais do que a interação entre alunos

¹³⁴ A questão referente à legitimidade do saber linguístico da língua por falantes nativos e não nativos encontra-se no capítulo 6 deste trabalho (p. 135).

¹³⁵ Ver seção 5.1.5 Contato com o Outro e as diversas relações, deste capítulo (p. 101).

e professores, essa experiência na busca do saber nos aproxima e nos mostra, mais uma vez, que na verdade são relações humanas. Essa percepção foi exemplificada nas palavras de Clara, como vimos acima. Ela fala sobre a relação descontraída que encontrou na sala de aula em Varona e que essa atmosfera auxiliava os alunos a “falarem suas próprias verdades”¹³⁶ (Clara, ECb). Isso porque, “quando eles estão apenas falando, o meu professor faz perguntas sobre a vida deles e meio que brinca com eles e pega uma conversa e traz vocabulário, então eles podem falar o que quiserem”¹³⁷ (Clara, ECb). Nessas palavras, podemos perceber uma prática do professor cubano que aproveita momentos de descontração para ensinar a língua de forma contextualizada. Assim, acredito que os alunos estão ao mesmo tempo aprendendo e se expressando como sujeitos.

5.1.3 A pedagogia da ternura

A pedagogia da ternura foi um tema que chamou atenção por ter sido, principalmente, comentado pelo professor coordenador em entrevista (baseado no EC). Esse tópico também poderia estar presente na seção que trata do contato com o espaço, porém escolhi discuti-lo na seção que trata do contato com o outro, pois essa pedagogia está muito ligada às relações em sala de aula, especialmente entre professores e alunos, conforme mencionado pelo coordenador do projeto. Ainda segundo ele, isso influencia todas as dinâmicas educacionais, inclusive o sucesso dos alunos em aprender uma língua. Também Smith (2012, p. ii), em seu texto sobre a educação cubana, coloca essa pedagogia como fator importante naquela instituição ao afirmar que “a formação de professores cubana tem como recurso uma distinta ‘pedagogia da ternura’. Formadores de professores constroem relações de carinho e valores institucionalizados de solidariedade, coletivismo e colaboração”¹³⁸. É uma pedagogia “que reconhece o valor de colocar o aluno no centro do sistema

¹³⁶ Texto original: “tell their own truth”.

¹³⁷ Texto original: “So when they are just talking, my professor will ask them about their lives and kind of joke around with them and get a conversation and bring vocabulary into it, so they can talk whatever they want”.

¹³⁸ Texto original: “Cuban teacher education features a distinctive ‘pedagogy of tenderness’. Teacher educators build on caring relationships and institutionalised values of solidarity, collectivism and collaboration”.

educacional, também reconhece o valor de incorporar família e recursos da comunidade como parceiros”¹³⁹ (SHULZ et al., 2011, p. 58).

Segundo Turner Martí e Pita Céspedes (2001), essa pedagogia se fundamenta em valorizar todo o conhecimento que as crianças já possuem antes de entrar no mundo escolar, incluindo suas vivências e as informações aprendidas informalmente com familiares e com a comunidade em geral. Uma das perguntas que essas autoras colocam como base para a pedagogia da ternura é: “como podemos encontrar alternativas na nossa atividade pedagógica para que a educação seja um processo pleno e integrador de sua vida afetiva, intelectual e volitiva?”¹⁴⁰ (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001, p. 2). Percebemos nessa pedagogia uma preocupação com a formação do aluno como um todo, o que inclui também sua formação afetiva e emocional, não apenas a intelectual.

Essa pedagogia parece influenciar as salas de aula cubanas de uma maneira que não é intuito aprofundar no momento. Porém, sinto necessidade de mencioná-la por ter sido destacada pelo coordenador do Programa e também porque acredito ser possível fazer um paralelo entre ela e a teoria do pós-método. Como já referido, Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a) coloca no parâmetro da particularidade a necessidade de considerarmos nossos alunos como únicos, e isso implica também considerar suas experiências como únicas. O parâmetro da possibilidade, quando o autor enfatiza a identidade de cada aluno, remete ao que a pedagogia da ternura também coloca como primordial ao valorizar as raízes familiares dos alunos. Dentro da pedagogia da ternura, a todo momento o sentir, a emoção, os sonhos dos alunos têm tanta relevância quanto o conteúdo escolar a ser aprendido na escola. “A vida emocional da criança e do jovem é tão importante que, se não marcham dialeticamente unidos o emocional, racional e o volitivo, limita-se o desenvolvimento e o êxito na vida”¹⁴¹ (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001, p. 4). Dessa forma, se o professor acreditar que seu papel não está relacionado com essas instâncias emocionais e pessoais, estará limitando os alunos em seu desenvolvimento.

¹³⁹ Texto original: “which recognizes the value of placing the student at the center of the educational endeavor, also recognizes the value of incorporating family and community resources as partners”.

¹⁴⁰ Texto original: “¿Cómo podemos encontrar alternativas en nuestra actividad pedagógica para que la educación sea un proceso pleno e integrador de su vida afectiva, intelectual y volitiva?”.

¹⁴¹ Texto original: “La vida emocional del niño y del joven es tan importante que cuando no marchan dialécticamente unidos lo emocional, lo racional y lo volitivo se limita la eficiencia del desarrollo y el éxito en la vida”.

A pedagogia da ternura tem uma peculiaridade: traz uma responsabilidade nítida para a família e a comunidade dos alunos, além de colocar explicitamente o desenvolvimento emocional como responsabilidade da escola: “unidos pais, professores e sociedade, para que não se perca grande parte do recurso mais valioso do mundo: a inteligência do homem e sua maneira de sentir e agir”¹⁴² (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001, p. 2). A pedagogia da ternura foi baseada nos escritos de José Martí¹⁴³ (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001, p. 2), que escreveu, entre outros assuntos, sobre ensino. Esse autor cubano influenciou e ainda influencia a educação no país latino-americano. Do ensino fundamental à universidade, os alunos cubanos leem Martí (SMITH, 2012) e discutem seus textos, além de declamarem seus poemas até mesmo durante as aulas da graduação.

Assim, se essa pedagogia permeia toda a vida escolar dos cubanos, é de se esperar que ela também esteja presente no ensino superior e faça parte das dinâmicas de relacionamento de professores e alunos. Apesar de nem os *pollitos*, nem os professores cubanos mencionarem diretamente a pedagogia da ternura nas entrevistas e conversas que tive com eles, muitas de suas características podiam ser observadas na dinâmica de Varona e foram destacadas pelos *pollitos* nas entrevistas. Além de eu ter visto cartazes nas paredes da Universidade sobre a pedagogia da ternura, também pude presenciar alguns momentos que exemplificam possíveis influências dessa pedagogia na sala de aula da universidade cubana.

Como mencionado, essa pedagogia enfatiza o papel da família e da comunidade na educação (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001). Essa característica estava presente de forma sutil, e pude percebê-la nas aulas dos *pollitos*. Como exemplo, coloco uma atividade, feita por Marta, que pedia aos alunos cubanos para escreverem sobre seus heróis. Ela iniciou a atividade falando dos heróis dela e pediu aos seus alunos cubanos para fazerem o mesmo. Apesar de eu não ter tido a oportunidade de acompanhar essa atividade até o fim, posteriormente ela me relatou que nenhum dos alunos colocou o que ela esperava – heróis históricos ou figuras conhecidas. Todos os cubanos citaram familiares e amigos como seus heróis. Outro exemplo que posso mencionar foi o da atividade de Linda. Ela pediu para seus alunos

¹⁴² Texto original: “unidos padres, maestros y sociedad, para que no se pierda gran parte del recurso más valioso del mundo: la inteligencia del hombre y su manera de sentir y de actuar”.

¹⁴³ José Martí nasceu de 1853 e morreu em 1895. Foi poeta, escritor e jornalista. Influenciou em diversas áreas, desde a educação cubana até grandes batalhas da América Latina do início do século XX (VELOSO, 2011).

entrevistarem outras pessoas na universidade e perguntarem sobre o que era felicidade. Depois os próprios alunos fizeram um vídeo relatando o que era felicidade para cada um. Impressionou-me o fato de todos mencionarem que estar com seus familiares e amigos era parte da felicidade. Essa ideia do convívio com a comunidade e família, de pertencer a um grupo social, parece estar arraigada na cultura e era comum aparecer durante as atividades.

Acredito que isso acontecia também por conta de a pedagogia da ternura ser utilizada desde a infância na educação desses cubanos. A *pollita* Linda comentou que “existe um padrão: a maioria deles estão envolvidos em relações bem pessoais. Isso é o fundamento de tudo o que eles pensam aqui”¹⁴⁴ (Linda, ECb). Durante as atividades que desenvolveu em sala, ela percebeu que a vida dos cubanos parecia estar fundada nas relações pessoais – tudo girava em torno de “amor, família, amigos”¹⁴⁵ (Linda, ECb). E o fato de os alunos trazerem para a sala de aula essas experiências, segundo ela, “meio que funcionou quando (...) eu fiz minha aula, porque essas pequenas coisas apareceram e [isso] mostra como (...) são importantes para eles”¹⁴⁶ (Linda, ECb). Linda se mostrou surpresa com a experiência, pois ela não esperava que as relações em Cuba fossem tão próximas e importantes a ponto de serem trazidas para a sala de aula. Parecia reflexo da pedagogia da ternura. Pude perceber, nos comentários dela, uma possível transformação e por isso retomo a perspectiva globalizante da pós-transmissão¹⁴⁷ (KUMARAVADIVELU, 2012a), justamente porque prevê uma transformação em quem está envolvido com as salas de aula. Nesse caso, Linda, como professora, pôde ser transformada de alguma maneira pelo contato com seus alunos. E a afetividade pode ter levado todos os *pollitos* a ressignificar o que é aprender inglês e como aprender inglês.

Era esperado, no planejamento feito ainda no Canadá, que os professores cubanos fossem como que mentores para o grupo canadense. Por isso, achei que conversar e trocar ideias com esses professores cubanos fosse fazer parte das dinâmicas em Varona. Porém, aparentemente, muito do que os *pollitos* aprenderam foi observando como as dinâmicas de sala aconteciam, mais do que conversando com

¹⁴⁴ Texto da transcrição: “there is a pattern: most all of them, it’s very personal people relationship. That’s the foundation of everything that they think of here”.

¹⁴⁵ Texto da transcrição: “love, family, and friends”.

¹⁴⁶ Texto da transcrição: “it kind of works when (...) did my lesson, because these little things come up but it shows how (...) how important it is for them”.

¹⁴⁷ Ver seção 4.2.2.4 Perspectiva da pós-transmissão. (p. 60)

seus professores cubanos. Isso porque apenas a *pollita* Mirana comentou ter trocado ideias com seu mentor e conversado sobre ensinar e aprender inglês.

Miguel pontua sobre a maneira como foi tratado em sala:

Kumara tem três categorias ou estágios de ensinar e um deles é o técnico passivo, professores como técnicos passivos onde eles apenas, é como transmissão, alunos aprendem, aprendem o que você precisa ensinar. E você apenas pega, da formação de professores, você apenas passa o conhecimento e... Eu senti que a maneira como ele me usou na sala dele nos diálogos, ele só queria que eu agisse como um técnico da minha pronúncia de falante nativo.¹⁴⁸ (Miguel, ECb).

Aqui, esse contato com o professor mentor fez Miguel refletir sobre as diferentes maneiras de ensinar. Assim, tomando como referência a pedagogia da ternura, ressalto como o ensino pode ser mesmo fascinante, porque vai além de livros, métodos e aulas. Essa experiência enriquece grandemente a formação de professores e de alunos, como vamos abordar na próxima seção.

5.1.4 Contato com os alunos cubanos

O contato entre os alunos cubanos e os *pollitos* aconteceu de modo menos formal do que com os professores cubanos. Os grupos interagem mais e também se encontravam fora das paredes da universidade, o que incitou essa familiaridade entre eles. Durante as entrevistas, vários *pollitos* avaliaram de forma positiva essa relação. É fato que os grupos de alunos e os *pollitos* tinham praticamente a mesma idade e isso pode ter favorecido tal aproximação. A disponibilidade de tempo para atividades extraclasse dos alunos, se comparada à dos professores cubanos, pode ter sido outro fator nesse sentido.

Charo afirmou em entrevista que esse laço de amizade nascido fora da instituição auxiliou a criar intimidade dentro de sala de aula. Certamente, isso contribuiu também para criar um ambiente de confiança em relação ao professor, que, além de mestre, seria um parceiro na construção do conhecimento e na busca do saber: “eu sinto que, porque eu sou amiga deles e eles são meus amigos, meio que

¹⁴⁸ Texto da transcrição: “Kumara has three categories or three stages of teaching, and one of them is the passive technician, teachers as passive technicians where they just, it’s just like transmission, students learn, learn what you need to teach. And you just take, from teacher education, you just pass on the knowledge and ... I felt that the way he used me in his class on dialogue, he just wanted me to be a pass of technician of my native speaker pronunciation”.

funciona”¹⁴⁹ (Charo, ECb). Charo, aqui, ressalta como essa relação a ajudava dentro da sala de aula. Apesar de ela não conseguir explicar o que seria esse “meio que funciona”, ela parecia estar se referindo à relação professor-aluno, que, quando fortalecida com confiança, facilita as interações em sala de aula. Isso pode ser relacionado à pedagogia da ternura (cf. parte 5.1.3 deste capítulo), pois, para essa pedagogia, ter um relacionamento próximo com os alunos auxilia em sala de aula, uma vez que lecionar é estar em contato com os alunos como sujeitos, é estar presente na vida deles, o que pode ir além da sala de aula (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001). Charo, mesmo sem mencionar essa pedagogia, estava se referindo a essa dinâmica, que era comum encontrar em Cuba – uma proximidade maior entre discentes e docentes.

Durante as conversas e entrevistas na etapa 4 da pesquisa (ver Tabela 2, p. 33), um questionamento que fiz para todos os *pollitos* era se eles acreditavam que os alunos cubanos estavam aprendendo inglês. Tal questionamento pode ser explicado pelo mito educacional que ainda resiste em países como Cuba e Brasil: a ideia de que só é possível realmente aprender uma língua estrangeira se o professor for falante nativo. Ou, ainda, de que a língua estrangeira será definitivamente aprendida depois que o aprendiz fizer cursos em países falantes da língua-alvo.

Quase todos os *pollitos* responderam que sim: achavam que os cubanos estavam aprendendo inglês. Apenas Marta e Charo hesitaram. Marta disse que estava preocupada com os recursos que eles teriam para estudar em casa e com a prática da língua fora da sala de aula. Chegou até mesmo a comentar que não acreditava que eles poderiam vir a ser professores, talvez apenas para o nível básico, para crianças (Marta, baseado no áudio - ECb), como se dar aulas para crianças fosse algo mais fácil e exigisse menos conhecimento da língua.

Ao contrário de Marta e Charo, os outros *pollitos* disseram que estavam impressionados com o entusiasmo e com o nível de inglês dos cubanos. Esses *pollitos* pareciam perceber a língua de forma mais fluida do que aqueles que responderam que eles não estavam aprendendo, como será visto na seção 5.3 (p. 121), sobre o contato consigo mesmos.

Carmela acompanhou o mesmo grupo de Marta, com o mesmo professor cubano, e afirmou que achava que os alunos estavam falando mais inglês do que os

¹⁴⁹ Texto da transcrição: “I feel like, because I’m friends with them and they are friends with me that it kind of works”.

aprendizes canadenses falam francês no Canadá: “apesar de eles estarem nervosos também, eles estão mais dispostos a falar inglês. Eles têm uma quantidade considerável de conhecimento em inglês”¹⁵⁰ (Carmela, ECb). Carmela comentou ter ficado surpresa com o nível de inglês dos alunos cubanos.

5.1.5 Contato com o outro e as diversas relações interpessoais

Essas formas de contato com o outro dependeram tanto da trajetória de cada *pollito* como de cada professor cubano e dos alunos de lá. Cada um olhou para aspectos distintos de suas relações, de acordo com suas identidades, vivências e expectativas. Assim, puderam construir experiências diferentes a partir do que viveram.

Através do contato com o outro, pensando na formação de professores de Inglês como Língua Internacional, também é considerada a cultura e todas as vertentes que passam por essa formação. No mesmo sentido, Pennycook (2012, p. 42) coloca que

este é um dos objetivos da comunicação intercultural. À medida em que passamos pelos muitos estágios e ondas de desorientação, confusão, reconhecimento ou alienação que o compromisso com diferenças culturais pode implicar, um objetivo final pode ser o desenvolvimento de um aumento de consciência de si mesmo, de sua própria diferença, de como alguém pode olhar através dos olhos do outro.¹⁵¹

A formação de professores de línguas também é contato com outros, sejam nossos alunos ou não: é como nos recriamos numa outra língua, como nos relacionamos com outros falantes da língua que aprendemos. E, quando estamos nesse processo de formação de professores, pode haver “desorientação, confusão, reconhecimento ou alienação” (PENNYCOOK, 2012, p. 42). Ou seja, não devemos criar uma expectativa de que a formação de professores seja um processo linear, organizado e igual para todos os envolvidos. Assim, percebi como cada *pollito* experienciou de forma única esses contatos durante o estágio.

¹⁵⁰ Texto da transcrição: “even though they are nervous too, they are more willing to speak English. They have a decent amount of knowledge in English”.

¹⁵¹ Texto original: “This is one of the goals of intercultural communication. As we go through the many stages or waves of disorientation, confusion, recognition or alienation that engagement with cultural difference can entail, an end goal may be the development of an increasing awareness of oneself, of one’s own difference, of how one may look through the eyes of others”.

Nesse caso, a formação dos *pollitos* passou pelo contato com os professores e alunos cubanos e testemunhou como esses sujeitos estavam vivendo o ensino e aprendizagem de inglês na Universidade de Varona. Lembro que as análises sobre esse contato com o outro foram aqui delimitadas ao período de tempo do estágio em Cuba, um ambiente estava permeado pela pedagogia da ternura, que implicitamente colocou o sujeito e suas relações como centrais no meio educacional. Logo, ter uma boa relação com os professores era fator que auxiliava no ensino e aprendizagem (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001).

Segundo Foucault (1996b), as relações de poder estão sempre presentes em qualquer contato entre pessoas ou entre elas e instituições, ou mesmo entre instituições, que são sempre formadas por pessoas. No caso dos contatos aqui colocados, essa relação de poder é percebida, assim como a busca por ser professor e sentir-se legitimado ao ensinar uma língua. Dentro dos discursos de que participamos, existem certas regras, certos modos de agir implícitos, cujos protocolos aprendemos durante as interações, pois “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996a, p. 37). Em cada sala de aula, podemos esperar a existência de uma certa hierarquia na relação de poder entre professores e alunos. Os *pollitos* entraram nessas relações nas salas de aula de Varona, trazendo novas informações e modificando algumas dinâmicas. Como eram considerados, na sua maioria, falantes nativos¹⁵², a legitimidade deles em relação à língua inglesa não era questionada. Porém, eles próprios se questionaram quanto ao papel de professores que estariam exercendo ali ou até mesmo se questionaram sobre o conhecimento que tinham da língua.

Quanto à maneira como os *pollitos* lidaram com relações de poder entre eles, os alunos e professores cubanos (pergunta de pesquisa 1) pareceram ter respeitado o lugar dos professores cubanos como os professores legitimados naqueles espaços. Não observei nenhum deles querendo ter agido de forma diferente nas suas salas de aula, no sentido de tomar o espaço dos professores cubanos. Também não houve nenhum comentário sobre eventuais atitudes de hostilidade ou de não receptividade dos cubanos. Nenhum *pollito* declarou ou pareceu se sentir invadindo o espaço em Varona. Todos os comentários negativos dos *pollitos* foram em relação à própria

¹⁵² Com exceções. Esse assunto é abordado no capítulo 6 (p. 135).

prática ou a prática dos professores cubanos em suas atividades pedagógicas, jamais a questões de relacionamento pessoal ou profissional dos professores cubanos com os participantes do D-TEIL.

Muitas vezes, para nos sentirmos validados, precisamos satisfazer a exigências que estão implícitas nas relações. Por exemplo, para ser considerado um bom professor, existem certas expectativas que os alunos e que os próprios professores se colocam. E algumas vezes, para sentir-se professor, alguém em formação tende a procurar atingir essas expectativas, para somente então sentir-se legitimado como tal. Como comentado, em Cuba, os *pollitos* viveram experiências distintas durante o percurso no D-TEIL. No contato com os cubanos, tive alguns exemplos dessas trajetórias. A maioria teve exemplos positivos da relação professor-aluno, como Mirana e Solana, que ressaltaram pontos de seus professores cubanos que querem levar para a prática profissional.

A proximidade da relação aluno-professor destacou-se, como já ocorreu em grupos anteriores do Programa, conforme depoimento do coordenador. Mas isso não impediu que Fernanda tivesse uma experiência que contradissesse essa expectativa de proximidade entre discente e docente, como vimos acima. A relação aluno-professor da professora cubana que Fernanda acompanhou não foi um exemplo que ela seguiria para si. Pelo contrário: foi um exemplo que poderia até contradizer a pedagogia da ternura. Por outro lado, isso possibilitou uma aproximação distinta com os alunos cubanos, que, diferentemente da experiência de muitos *pollitos*, recorriam a Fernanda de forma mais frequente para sanar dúvidas.

A relação dos *pollitos* com os cubanos também foi um exemplo de como as trajetórias formativas são particulares, específicas para cada professor em formação, e dependem de suas concepções, por exemplo, do que seja ensinar e aprender, e, mais especificamente, do que seja aprender inglês. Marta e Charo tiveram percepções diferentes das de seus colegas quanto à aprendizagem de seus alunos, uma vez que elas não pareciam estar percebendo avanço no conhecimento de língua deles. Já o restante dos *pollitos*, de acordo com o que Carmela colocou, parecia estar impressionado com a aprendizagem e com a forma como os cubanos se comunicavam em inglês.

O contato entre eles também foi mencionado nos relatos que pontuavam as práticas de ensino em Varona. A Abordagem Comunicativa apareceu na fala de alguns deles, como Clara e Charo. Esta até comentou nunca ter ouvido falar desse

tipo de abordagem. Porém, a maneira como percebi a fala dos *pollitos* e pelo que pude observar, os professores cubanos estavam em processo constante de adaptação a seus grupos, a suas realidades e a seus alunos, parecendo seguir os parâmetros do pós-método. Os relatos dos *pollitos* trouxeram à tona que cada professor seguia encaminhamentos próprios e não havia uma padronização na instituição.

Através das interações com os professores e alunos e suas práticas, os *pollitos* entraram em contato mais a fundo com uma abordagem não tão estudada no Canadá, ou seja, a Abordagem Comunicativa (OLIVEIRA, 2014; HARMER, 2007; SILVEIRA, 1999; RICHARDS; RODGERS, 1994; HYMES, 1972), e com uma pedagogia que era utilizada em Cuba, a pedagogia da ternura (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001). Também as práticas dos professores cubanos pareciam seguir os parâmetros do pós-método – a particularidade, possibilidade e praticidade (KUMARAVADIVELU, 2001; 2003b; 2006a; 2012a) –, mesmo que os professores não tenham mencionado isso diretamente com os *pollitos*.

Na próxima parte deste capítulo trago comentários sobre o contato dos *pollitos* com o espaço, que também é influenciado pelos sujeitos que nele estão presentes.

5.2 CONTATO COM O ESPAÇO

Nesta seção, será analisado o contato com o espaço em que os *pollitos* realizaram o estágio. Para tanto, considero espaço tanto a Universidade quanto o ambiente em que estavam inseridos – no caso, a cidade de Havana –, que abrange não somente a dimensão física mas também a dimensão cultural e interpessoal do contato dos *pollitos* com Cuba.

O espaço, neste trabalho, é examinado de acordo com o que Pennycook (2012, p. 33) definiu: “nós falamos, andamos, escrevemos, aprendemos e ensinamos em localizações particulares e em fragmentos particulares de tempo”¹⁵³. Ou seja, o espaço é onde atuamos, não sendo algo meramente físico e fixo.

Sobre espaço e pesquisa, Massey (2005, p 27) afirma que “a questão [do espaço] é formulada como se o mundo vívido que está dado para ser representado (conceitualizado/escrito) fosse apenas temporal. Certamente, é temporal, mas é espacial também. E ‘representação’ é uma tentativa de capturar ambos os aspectos

¹⁵³ Texto original: “We talk, walk, write, learn and teach in particular locations and in particular time frames”.

do mundo”¹⁵⁴. Leander e Boldt (2012) baseiam-se em Massey (2005) para definir o espaço em suas investigações. Para esses autores, o “espaço social é reimaginado como atividade e processo, não apenas como dimensão”¹⁵⁵ (LEANDER; BOLDT, 2012, p. 39). Dessa forma, fazer uma tentativa de fixar o espaço durante a pesquisa seria também retirar dele seu caráter social e, com isso, a “liberdade, o deslocamento e surpresa que caracterizam nossa noção do social”¹⁵⁶ (MASSEY, 2005; LEANDER; BOLDT, 2012). Dessa forma, é importante perceber como fluidos esses espaços em que os *pollitos* transitaram, onde os acontecimentos estavam sendo orquestrados.

Uma forma de contato com o espaço comentada nas entrevistas foi a distribuição da sala de aula, que apareceu na fala de Marta quando ela comentou: “então você tem esse grande espaço aberto e pode ser intimidador quando você tem tanto espaço na sua frente. Eles [os alunos] sentam longe demais para realmente interagir com eles”¹⁵⁷ (Marta, ECb). A sala era grande para o número de alunos e eles estavam sentados em U, ou seja, em volta de Marta, e, realmente, havia um espaço enorme no meio da sala. Até mesmo para os alunos interagirem entre si era difícil. Segundo Marta, eles conseguiam interagir mais com os colegas que estavam sentados imediatamente ao lado, porém a interação com o grupo todo ou com ela era dificultada. A *pollita* comentou que não soube como agir. Acreditava que, se tivesse previsto a relevância desse fator para o andamento da aula, teria considerado a disposição das carteiras quando fez o planejamento. É fundamental observarmos aqui, em consonância com o que afirmam Leander e Boldt (2012), mencionados acima, que a distribuição dos alunos no espaço físico da sala de aula construiu também um espaço social percebido pela *pollita* como fomentando relações de distanciamento entre as pessoas, como um espaço de distanciamento também afetivo, relacional.

Sabemos que a sala de aula não está restrita às quatro paredes físicas que separam alunos e professores do resto do mundo. Dessa forma, os comentários dos *pollitos* sobre a experiência do D-TEIL também não se restringiram ao ambiente acadêmico. Por isso, parece fundamental expandir as análises para o contexto fora

¹⁵⁴ Texto original: “the issue is formulated as though the lively world which is there to be represented (conceptualized/written down) is only temporal. It certainly is temporal; but it is spatial too. And ‘representation’ is an attempt to capture both aspects of the world”.

¹⁵⁵ Texto original: “social space is reimagined as activity or process rather than as dimension”.

¹⁵⁶ Texto original: “freedom, dislocation, and surprise characterize our sense of the social”.

¹⁵⁷ Texto da transcrição: “Then you have this big open space, and it can be intimidating when you have so much space in front of you. They sit so far away to really interact with them”.

das salas de aula. Essa dimensão cultural do espaço de contato apareceu principalmente durante as entrevistas, nos momentos em que os *pollitos* destacaram pontos relacionados à questão cultural de suas vivências em Cuba. Além das dinâmicas de funcionamento da Universidade de Varona, o contato com o ambiente fora da universidade foi, também, fator relevante para muitos deles.

Por estarem inseridos num país latino-americano muito diferente do Canadá, era esperado, de acordo com o coordenador do programa, que houvesse choque cultural. Alguns pontos do contato com o ambiente em que estavam apareceram nas entrevistas e esse contato era percebido como influenciador da experiência dos *pollitos* durante o estágio. O funcionamento sociocultural de Cuba não segue os mesmos padrões do Canadá. Como qualquer recém-chegado, cada *pollito* precisou aprender o funcionamento de diversas coisas dentro da cultura cubana, o que representou, no seu processo de formação, um espaço bastante significativo de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário apresentar aqui o conceito de cultura no qual este trabalho está fundamentado, a fim de que possamos compreender as relações que esta análise estabelece entre contatos, espaço, cultura e formação de professores.

Quando se pensa em cultura, uma definição é algo complexo. Eagleton (2005) faz uma recapitulação da etimologia da palavra, o que já nos coloca entre diversas definições no decorrer do tempo. Conforme esse autor, é “difícil escapar à conclusão que a palavra ‘cultura’ é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade” (EAGLETON, 2005, p. 51). O conceito de cultura foi mudando e, quando fazemos referência a esse termo, podemos pensar em diversos usos, tais como cultura local, cultura individual e cultura como modo de vida. O que Eagleton (2005) ressalta é que os sujeitos não se percebem em uma cultura; percebem apenas os outros dentro de suas culturas. No início do estágio, parece ter sido isso o que aconteceu com os *pollitos*: eles percebiam a cultura dos cubanos como cultura, mas não viam a si próprios como seres de cultura – e de uma cultura diferente daquela do local onde estavam naquele momento.

Segundo Eagleton (2005), não existem culturas isoladas umas das outras. O mesmo ocorre com o entendimento de língua, embora muitos acreditem que as línguas podem ser facilmente discriminadas entre si, pensando-se em fronteiras fixas e bem delimitadas. No caso deste trabalho, isolar culturas e línguas seria saber (ou desejar) definir claramente a cultura cubana e a cultura canadense, a língua inglesa e

a língua espanhola. A partir do momento em que os grupos iniciaram seus contatos, os *pollitos* encontraram dificuldades em afirmar que a cultura canadense estava em contato com a cultura cubana, pois isso seria conseguir delimitar as duas culturas dentro daquelas interações, quando os *pollitos* não se reconheciam como “representantes” de uma suposta cultura nacional canadense nem como falantes “típicos” da língua inglesa no mundo. Como afirma Kumaravadivelu (2008, p. 5),

Na verdade, não precisamos cruzar nossas fronteiras nacionais para experienciar complexidade cultural. Se nós, como devemos, formos além da abordagem tradicional de cultura que estreitamente associa identidade cultural com identidade nacional ('cultura americana', 'cultura chinesa', 'cultura japonesa', etc.) e levamos em consideração as variações subculturais como raça, religião, classe social e gênero, então nós facilmente perceberemos que comunidades humanas não são casulos monoculturais.”¹⁵⁸

Tanto o grupo vindo do Canadá quanto o grupo em Cuba eram formados por pessoas diferentes entre si – o grupo canadense, inclusive, tinha sujeitos provenientes de outros países. O fato de serem *provenientes* de outros países também foi problematizado, pois ter nascido em determinado país não significa necessariamente ter-se construído como cidadão dentro daquele mesmo país: o contato com os cubanos propiciou aos canadenses repensarem suas noções de pertencimento cultural e nacional; uma das *pollitas*, em especial, debateu-se com a fixidez dessas categorias ao declarar-se canadense, mesmo tendo nascido num país europeu, e não canadense quando se tratava da sua relação com a língua inglesa. As influências que esses sujeitos já tinham recebido nas suas experiências eram tão plurais que não se limitavam apenas a suas nacionalidades. Pensar no grupo do Programa como um grupo canadense tem suas consequências. A ideia de um grupo definido por uma nacionalidade é algo construído. Segundo Hall (2011, p. 51), “uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Sendo um discurso, a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2006), isto é, por mais concretos que tais construtos sejam, pois orientam nossas práticas e relações

¹⁵⁸ Texto original: “In fact, one does not have to cross one’s national borders to experience cultural complexity. If we, as we must, go beyond the traditional approach to culture that narrowly associates cultural identity with national identity ('American culture', 'Chinese culture', 'Japanese culture', etc.) and take into consideration subcultural variations such as race, religion, class, and gender, then we easily realize that human communities are not monocultural cocoons”.

com nós mesmos e com os outros, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2011, p. 49). O D-TEIL fazendo o estágio de ensino de língua inglesa em Cuba acabou sendo considerado um grupo homogêneo, como se todos os *pollitos* fossem nascidos e criados no Canadá e como se o Canadá propiciasse a todos os seus cidadãos experiências semelhantes em culturas semelhantes.

Quando diversos grupos estão convivendo, isto é, no momento em que nos deparamos com o outro, diferente de nós, chamam a nossa atenção algumas ações que antes nos passavam despercebidas. Como explica Eagleton (2005, p. 43), “Para uma pessoa, seu próprio modo de vida é simplesmente humano; são os outros que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente peculiares. De maneira análoga, seus próprios pontos de vista são razoáveis, ao passo que os dos outros são extremistas”. Muitas vezes, as pessoas percebem sua rotina apenas no encontro com pessoas que fazem diferente delas, e esse é o momento em que compreendem que aquilo que para si pode ser corriqueiro, para outros pode ser estranho, diferente ou até mesmo inovador.

Ao nos depararmos com esse diferente, o estranhamento é um processo esperado. Segundo Bhabha (1998), o estranhamento pode ocorrer nos detalhes do cotidiano. Para ele, “é precisamente nessas banalidades que o estranho se movimenta, quando a violência de uma sociedade racializada se volta de modo mais resistente para os detalhes da vida: onde você pode ou não se sentar, como você pode ou não amar” (BHABHA, 1998, p. 37). Tomando alguns exemplos do que aconteceu com o grupo do D-TEIL em Cuba, percebemos que questões simples do dia a dia foram desafiadoras no início do estágio, como comprar um almoço. Não saber o nome das comidas, como funcionavam os lugares para refeições, como as pessoas se portavam, todos esses detalhes geravam um estranhamento e no início um desconforto. Por exemplo, aprender a fazer fila. Em Havana, qualquer lugar onde havia espera (bancos, restaurantes, etc.) não tinha uma fila formada com pessoas umas atrás das outras. Era preciso encontrar o último da fila, que poderia estar em qualquer lugar do ambiente, sem um arranjo linear visível conforme a ordem de chegada. Assim que essa pessoa fosse atendida, você sabia que era sua vez.

Todo esse novo contexto impactava a formação daqueles futuros professores e perpassava a prática que tiveram na Universidade de Varona – tanto a estadia no país caribenho como as reflexões feitas sobre o que é ensinar línguas e o que é

ensinar Inglês como Língua Internacional. Essas questões do cotidiano influenciavam o ensinar. Somente conhecendo as dinâmicas naquele país e os alunos, os *pollitos* puderam refinar suas unidades temáticas e saber o que funcionava com cada turma, como, por exemplo, a unidade temática que Solana havia pensando ainda no Canadá sobre vegetarianismo e veganismo. Ela relatou estar ansiosa, porque não tinha ideia se esse tema funcionaria com suas turmas: “eles não vão se interessar porque não se importam, porque não é relevante para eles. Ou será alguma coisa bem nova, bem diferente que eles não sabem muito e vão querer aprender mais sobre isso”¹⁵⁹ (Solana, ECb).

Os *pollitos* em geral comentaram sobre seus estranhamentos e isso também girava em torno da questão econômica. Helena comentou que estava falando sobre sorvetes com seus alunos em sala de aula. Eles sempre iam tomar sorvete em um lugar específico, que apenas cubanos frequentam. Antes de continuar, é preciso explicar que em Cuba, por diversas razões econômicas, sociais e históricas, existem duas moedas circulantes, o CUC (*convertible peso*)¹⁶⁰ e o peso cubano. Os turistas usam majoritariamente o CUC; a moeda local fica restrita ao povo cubano. Como os *pollitos* estavam inseridos com os cubanos, utilizavam as duas moedas. Em Cuba é muito comum haver lugares apenas para turistas e outros só para cubanos, por causa da diferença das moedas.

Dado esse contexto, passo a elencar e discutir alguns dos estranhamentos compartilhados comigo pelos *pollitos* em relação a Cuba.

5.2.1 A economia

Os alunos de Helena acabaram comentando sobre uma sorveteria diferente daquela a que sempre iam, e que Helena conhecia. Ela os chamou para irem lá, mas eles não aceitaram, por ser muito cara. Para os turistas, esses lugares, apesar de serem mais caros, ainda são muito baratos, enquanto para os cubanos é inviável frequentá-los. Para Helena, as duas sorveterias eram extremamente baratas, e ela

¹⁵⁹ Texto da transcrição: “they aren’t going to be interested because they don’t care, because it’s not relevant to them. Or it’s something very new, very different that they don’t know much about, and that they’ll wanna learn more about it”.

¹⁶⁰ Na época em que estávamos lá, 1 CUC equivalia a aproximadamente 25 pesos cubanos. E 1 CUC equivalia a mais ou menos 1 dólar americano. Disponível em: <http://www.xe.com/pt/currencyconverter/convert/?Amount=1&From=CUC&To=CUP>. Acesso em: 24 jan. 2018.

levou algum tempo para entender o que estava acontecendo quando os alunos afirmaram que aquela sorveteria era muito cara para eles. Aos poucos os *pollitos* puderam perceber que seus alunos nem sempre podiam fazer as mesmas atividades que eles: existia uma segregação econômica gigantesca. Essa situação impactou o modo como Helena percebia seus alunos em sala de aula e a motivação que ela via neles: “porque não importa em que situação eles estão, eles são felizes, eles estão sempre tentando aproveitar a vida e fazer o melhor que podem”¹⁶¹ (Helena, ECb). Esse comportamento dos alunos ajudou-a a percebê-los como motivados.

O exemplo ajuda-nos a entender quanto pode ser importante um professor indagar-se sobre a vida dos alunos fora da sala de aula, saber sobre os modos de vida deles, a fim de poder aproximar-se e compreender seus modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento escolar, com a língua, com a cultura trabalhados em sala de aula. Helena percebeu-se numa situação privilegiada em relação aos alunos cubanos. Mesmo eles não tendo as condições econômicas consideradas por ela como algo essencial, eram motivados pela aprendizagem e pareciam estar satisfeitos com sua vida.

5.2.1.1. Viagens e motivação para aprender inglês

Outra questão social/econômica que os *pollitos* acharam ruim em Cuba diz respeito à dificuldade de viajar para outros países. A situação econômica dos cubanos em geral não permite viagens ao exterior. Apesar de o governo garantir saúde, educação, e segurança, conhecer outros países é algo para pouquíssimos na ilha caribenha. Trata-se de uma situação muito diferente da vivida no Canadá, por exemplo, o que acabou causando estranheza entre os *pollitos*, que, antes de ir a Cuba, já tinham visitado outros países.

Solana, por exemplo, disse que, durante uma visita de turismo em Havana, seus alunos começaram a conversar sobre viagens. Foi nesse momento que eles disseram que nem pensavam em viajar, que isso nem estava no planejamento deles, como ela relata na entrevista:

¹⁶¹ Texto da transcrição: “Because no matter what situation they’re in, they just happy, they’re always trying to enjoy their lives, making the best of what they can”.

Um dos meus alunos disse algo tipo: ‘oh, você sabe, nós não temos esse tipo de oportunidade, para nós não é uma realidade pensar em viajar como você’. E eu meio que disse: ‘oh, que pena, porque viajar é uma grande parte da minha identidade’. Eles disseram: ‘yeah, nós temos outras coisas’. Eu pude ver que eles estavam conscientes e eles me fizeram entender. Mas isso não estragou a nossa conversa. Nós fomos capazes de continuar a debater o assunto, mas os dois lados tiveram um momento de reconhecer que era uma situação diferente.¹⁶² (Solana, ECb).

Ela colocou: “nós conseguimos continuar a discutir o assunto, mas os dois lados perceberam que era uma situação diferente”¹⁶³ (Solana, ECb) e ainda complementou dizendo que viajar era uma grande parte da sua identidade. Ficou espantada com o que lhe disseram seus alunos e, ao mesmo tempo, admirada com a motivação dos cubanos para aprender inglês, já que não tinham perspectiva de viajar para o exterior. É muito comum as pessoas ligarem os objetivos de aprender inglês a viagens e, naquele contexto, os cubanos não tinham essa motivação. Nesse sentido, podemos nos questionar, da mesma forma que Pennycook (2012, p. 24), que “mobilidade, diferente de ‘movimento’ de uma forma mais geral, levanta a pergunta sobre quem é que pode mover-se, sobre o fato de certos tipos de viagem serem claramente privilégio”¹⁶⁴ de alguns. Somente no encontro com quem não tinha as condições de viajar foi que Solana pôde perceber que ela tinha um privilégio que os cubanos não tinham e, ao mesmo tempo, ela pôde entender que o desejo de aprender inglês pode ter outras motivações.

Juanita também percebeu essa questão das viagens. Quando ela estava comentando sobre os cubanos não poderem fazer certas coisas, como viajar, ela disse: “às vezes eu não sei o que responder. Porque... eu não quero ofendê-los, não quero trazer minha opinião e não quero que eles se sintam mal”¹⁶⁵ (Juanita, ECb). Para Juanita, comentar com seus alunos que ela viajava fazia com que ela tivesse receio de ofendê-los por eles não terem essa oportunidade. Esse estranhamento acerca das possibilidades de viagem foi um exemplo das diferenças entre os grupos.

¹⁶² Texto da transcrição: “one of my students said something like ‘oh, you know, we don’t have the kind of opportunity, for us is not realistic to think about traveling like that’. And I kind said like ‘oh, it’s heart trench for me, because traveling a huge part of my identity.’ They said ‘yeah, that’s ok we have other things’. It was me (?) to see that they were aware and they made me aware, but it didn’t like ruin what we were talking about. We were able to continue the discussion, but both sides kind of had that moment of acknowledging that it was a different situation”.

¹⁶³ Texto da transcrição: “We were able to continue the discussion, but both sides kind of had that moment of acknowledging that it was a different situation”.

¹⁶⁴ Texto original: “Mobility, unlike the more general ‘movement’, raises the question of who is able to move, of certain types of travel being very clear sites of privilege”.

¹⁶⁵ Texto da transcrição: “sometimes I don’t know what to respond. Because... because I don’t want to offend them, I don’t wanna bring my opinion into (thin?) and I don’t want them to feel bad”.

Apesar de a situação econômica dos alunos cubanos não ser favorável, Solana e Helena admiraram-se com a motivação que eles tinham. Esse espanto parece vir da perspectiva de que o inglês seria a língua dos negócios e das viagens, aliada à dificuldade delas em perceber quaisquer outras motivações para a aprendizagem dessa língua. Já Marta pareceu ver essa situação como empecilho, interpretando de maneira diferente as dinâmicas em sala de aula. Como colocado na seção anterior, em sua entrevista ela não mostrou convicção de que os alunos cubanos estavam aprendendo inglês. Ela acreditava que lhes faltavam recursos e complementou: “eles também não podem viajar para um país que fale inglês. Talvez se você tivesse isso” ¹⁶⁶(Marta, ECb), referindo-se ao fato de que talvez, se pelo menos pudessem viajar para algum onde se fala inglês, eles pudessem aprender melhor a língua. Diferentemente de Solana e Helena, que perceberam motivação nos cubanos, Marta acredita que a aprendizagem deles é desmotivada e limitada pela falta de recursos: ela vincula a aprendizagem à ida a um país que fale essa língua.

Durante o estágio do D-TEIL, os *pollitos* acabam lidando com questões culturais que vão além da sala de aula, mas a influenciam grandemente. Não estavam simplesmente se preparando para serem professores de língua numa visão tradicional/técnica do que seria esse profissional. Além de pensarem a questão de ensino/aprendizagem comum a todos que passaram por formação inicial, eles ainda estavam inseridos em uma cultura diferente da deles. Tanto o contexto escolar quanto o contexto fora desse ambiente são diferentes. Esse contato com o diferente os ajudou na formação, pois estavam se preparando para lecionar Inglês como Língua Internacional.

Negociar é algo que acontece a todo instante nas salas de aula. Professores e alunos negociam os momentos das explicações, o horário de entrar em sala, o material que trazem, etc. As dinâmicas de sala de aula, mesmo as corriqueiras, já passaram em algum momento por negociações. Se os alunos silenciam quando o professor ou outro aluno fala, se participam dando suas opiniões, se seguem as instruções do professor ou as subvertem, tudo é negociável.

Durante a estadia em Cuba, as negociações ocorriam não somente dentro da Universidade com os alunos e professores cubanos, mas também nas ruas, no hotel, nas tarefas diárias e em situações rotineiras, como fazer compras e trocar dinheiro.

¹⁶⁶ Texto da transcrição: “they also don’t have the ability to go to a country that speaks English. Maybe if you have that”.

Negociações eram parte da dinâmica do cotidiano deles, assim como da vida de todos, porém as interações e negociações eram feitas na segunda (ou terceira) língua de alguém, fosse espanhol ou inglês. Dentro da universidade, o inglês era a língua aprendida pelos grupos cubanos e o espanhol era a língua aprendida pelo grupo que veio do Canadá. Fora da universidade, onde as interações se davam em espanhol, esta era a língua aprendida pelos *pollitos*, que precisavam utilizá-la para se comunicar nas ruas de Havana. Estar em contato com essas interações e negociações em outras línguas influenciava o preparar aula e o estar em sala de aula.

5.2.2 Choques culturais

Duas *pollitas*, Carmela e Clara, mencionaram diretamente terem sofrido “choque cultural”. Carmela disse: “eu tive um choque cultural na primeira semana e não percebi até sair dele”¹⁶⁷ (Carmela, Ecb). Quando perguntei quais as razões que a levaram a esse “choque”, ela falou sobre os prédios, todos velhos, precisando de pintura, e complementou: “eles não têm dinheiro”¹⁶⁸ (Carmela, Ecb), ressaltando que a condição de vida deles é precária.

Já a *pollita* Clara comenta ter sido constantemente assediada por homens nas ruas de Cuba, o que a incomodava: “Eu sofri um choque cultural. Na verdade, eu não tinha percebido isso. Eu só pensei que estava tendo uma semana difícil. Mas muitas coisas estavam dando errado, eu fiquei doente e estava sendo difícil ficarem me encarando, sendo abordada principalmente por homens”¹⁶⁹ (Clara, Ecb).

Esse foi um aspecto cultural muito lembrado por todos durante nosso período em Cuba. Os *piropos* (cantadas) que as mulheres do grupo sofriam nas ruas foi inclusive assunto dos professores coordenadores. Clara e Carmela, as mesmas *pollitas* que comentaram sobre terem sentido choque cultural, trouxeram essa questão muito fortemente na entrevista. Carmela pontuou que os “homens são muito gentis, mas daí você leva cantada todos os dias, até no hotel”¹⁷⁰ (Carmela, Ecb).

¹⁶⁷ Texto da transcrição: “I had a cultural shock the first week. And I didn’t realize until I came out of it”.

¹⁶⁸ Texto da transcrição: “They don’t have money”.

¹⁶⁹ Texto da transcrição: “I have really experienced culture shock. Actually, I didn’t realize I was having it. I thought I was just having a rough week. But a lot of things were going wrong, I was sick and I was having a hard time constantly being stared at, approached by men mostly”.

¹⁷⁰ Texto da transcrição: “men are very kind, but then you get catcalled every single day” even in the hotel”.

A primeira reação de Clara foi se cobrar e achar que não estava se adaptando. Depois ela percebeu que estava tendo um choque cultural, por diversas razões. Outro motivo mencionado para esse choque foi a questão dos germes: “eu realmente tenho medo de germes, a situação do banheiro realmente me chocou. Eu tive um ataque de pânico na escola”¹⁷¹ (Clara, ECb). Além disso, ela afirmou que se sentia mal por estar tendo dificuldades e achar que os outros colegas estavam se divertindo e se adaptando tão bem. Nesse momento da entrevista, senti a necessidade de comentar com Clara que outros colegas dela tinham me relatado (em entrevista e em conversas informais) que também estavam tendo dificuldades. Ela pareceu se sentir aliviada. Acredito que esse é um exemplo de como a presença de um pesquisador pode auxiliar no processo de construção de identidades de professores durante o estágio.

O que Clara nomeou como “choque cultural” aconteceu de maneiras diferentes para cada um e influenciou, em maior ou menor grau, a atuação deles em sala de aula. Para Clara, chegou a ser incômodo ir para a universidade. Como a questão dos *piropos* foi o primeiro comentário dela durante a entrevista, acredito que isso estava impactando de forma negativa a vivência dela no país e consequentemente a experiência de formação como professora. Ela construiu uma resistência ao outro nesse contato, o que certamente dificultou seu relacionamento com o espaço e com seus alunos. Ter se sentido isolada nesse tipo de reação, mas encontrado o momento da entrevista para buscar solidariedade de minha parte – além de pesquisadora “de fora”, sou mulher e, como ela, poderia estar enfrentando situações semelhantes – permitiu a nós duas repensar o papel da pesquisa e como o fato de propiciar espaço para troca de impressões pode tornar a pesquisa significativa não apenas para a pesquisadora, mas especialmente para os professores em formação. Sobre essa maneira de fazer pesquisa, Lin (2015, p. 28) afirma “o pesquisador e o pesquisado são sujeitos de saber e entram num diálogo em pé de igualdade”¹⁷². Ou seja, eu não estava presente na universidade cubana apenas para coletar os dados e escrever minha tese. O pesquisador interferir ou fazer comentários durante entrevistas não é um procedimento que o trabalho de campo mais tradicional recomenda. Porém, o simples fato de estar presente e conversar com os sujeitos de

¹⁷¹ Texto da transcrição: “I’m really afraid of germs, the bathroom situation really shocking to me. I had a panic attack at school”.

¹⁷² Texto original: “the researcher and the researched are subjects of knowing and enter into a dialogue on equal footings”.

pesquisa já modifica as duas partes: elas acabam acrescentando uma à outra e, na nossa experiência, os *pollitos* e eu pudemos ressignificar juntos alguns acontecimentos naquele período.

5.2.3 A crítica

Outro ponto comentado pelos *pollitos* e que pode ser colocado nesse contato com o espaço foi sobre o fato de as aulas dos universitários cubanos serem críticas ou não. A esse respeito, Miguel comentou sobre quando estava criando sua Unidade Temática ainda no Canadá: “em algum ponto, enquanto desenvolvíamos nossos módulos, alguém nos disse que qualquer coisa que parecesse crítico era pra ficar longe”¹⁷³ (Miguel, ECb). Em seguida, comentou que estava surpreso com o teor de criticidade durante as aulas que observou em Cuba. Ele exemplificou com uma aula em que alguns alunos comentavam sobre questões e dificuldades que enfrentam em Cuba:

Especialmente aqueles [que comentaram] sobre um trabalho de meio período. E como eles puderam, onde uma aluna diz que o governo precisava fazer um trabalho melhor em providenciar aos alunos a oportunidade de terem um trabalho de meio período. Então, o professor concordou com ela e disse... ‘nossa sociedade é construída na ideia de que você... que trata todos da mesma maneira. Mas isso não é inteiramente verdade’.¹⁷⁴ (Miguel, transcrito do áudio - ECb).

Aqui, o conceito de uma aula crítica parece estar atrelado a não estar satisfeito com as condições sociais e expressar isso em sala de aula. Para Miguel, não era esperado que os cubanos criticassem seu país, muito menos os professores, pois no Canadá ele tinha sido instruído para não pensar em “falar mal” de Cuba em Cuba.

Já Clara parece ser informada por um outro sentido do que seria ser crítico. Ao comparar as aulas em Cuba com suas aulas de aprendiz de espanhol, ela pontuou que, quando estudava essa língua, as aulas eram baseadas quase que exclusivamente no livro didático. Assim, quando praticavam a fala, “era muito parecido com conversas de reuniões: (...) o livro didático queria que você usasse o

¹⁷³ Texto da transcrição: “So back in Canada we have been told like somewhere developing our modules, anything that would seem critical (...) we were told to stay away from”.

¹⁷⁴ Texto da transcrição: “Specially the ones about the part time job. Hmmm and how they were able to where a student says the government needed to do a better job at providing the students the opportunity to a part time job. And then the teacher agreed with her, and said that... ‘our society is built on the idea that you... like treat everyone on the same way. But that’s not entirely true”.

vocabulário”¹⁷⁵ (Clara, ECb). A ideia era que os alunos utilizassem o vocabulário fornecido pelo livro e por isso os diálogos lembravam conversas formais criadas para serem exemplos do livro adotado. Desse modo, pouco importava o que os alunos pensavam ou queriam expressar. O objetivo era utilizar corretamente o conteúdo trazido pelo livro. Ela continuou com a comparação:

nós não conseguíamos pensar criticamente para concretizar. Mas eles têm quatro unidades por ano. Então, teriam uma unidade para cada metade de semestre e eles falam sobre diferentes aspectos disso e como relacionar com suas vidas. E eu realmente gostei disso.¹⁷⁶ (Clara, ECb).

Nesse comentário é possível observar como o conceito de aula crítica muda em relação ao acionado por Miguel. Clara empregou as palavras “pensar criticamente” em referência a suas aulas de espanhol, nas quais ela acredita que os professores simplesmente seguiam o que estava no livro didático porque estava no livro didático, sem muita preocupação sobre a adequação daquele material ao grupo de alunos; ela afirmou que os cubanos conseguiriam “pensar criticamente” por não estarem presos a uma/duas unidades por semana e, assim, poderiam discutir outras questões para além do livro didático. Para Clara, “pensar criticamente” parece ser usar a língua para falar de si, para se colocar em sala de aula, para trazer a relação da vida com o conteúdo e não apenas usar o que o livro didático apresenta. Para Miguel, pensar criticamente, seria expressar as insatisfações com o ambiente em que se está inserido. Aqui, entendo o ser crítico nos moldes do que Pennycook (2004, p. 342) coloca como “momentos críticos”¹⁷⁷. De acordo com o autor, por detrás de formas linguísticas, “está uma variedade de questões que têm a ver com as formas que nós modelamos como professores” (PENNYCOOK, 2004, p. 342), sem esquecer como as variedades padrão são construídas e mantidas, e no interesse de quem.¹⁷⁸ Ser crítico também tem a ver com “usar esse momento para investigar os caminhos de pensamento que cegam nossas expectativas”. (PENNYCOOK, 2012, p. 37). Nesse sentido, é importante instigar os alunos a refletirem sobre as regras gramaticais: quem usa a língua, de que maneira, a favor de quem, tanto para utilizar a língua para falar

¹⁷⁵ Texto da transcrição: “was very much like meeting conversations: (...) the textbook wanted you to use vocabulary”.

¹⁷⁶ Texto da transcrição: “we didn’t really get to think critically about it to get to flesh it out. But they have four units a year. So they’d have a unit for half semester and they’d talk about the different aspects of it and how to relate to their lives. And I really like that”.

¹⁷⁷ Texto original: “critical moments”.

¹⁷⁸ Texto original: “is a range of issues to do with forms we model as teachers”.

sobre si, para se colocar na sala de aula como alguém com vivências e experiências (assim Clara percebe o ser crítico), quanto para reivindicar melhores condições para o nosso entorno (assim Miguel percebe o ser crítico).

Clara aproveita para comentar, logo em seguida, sobre o livro didático adotado em Cuba. Ela precisou usá-lo e opinou: “é meio que inútil. Não é útil, pode ser bem restrito. E realmente acho que são os professores que estão ensinando eles e de jeito nenhum o livro didático”¹⁷⁹ (Clara, ECb). Assim, podemos pensar que, na perspectiva de Clara, o professor cubano estava sendo crítico ao não se prender ao material usado em sala e ao permitir que seus alunos compartilhassem comentários sobre si mesmos nas aulas.

5.2.4 O improviso

Outra questão que podemos ressaltar é a falta de preparo para lidar com o inesperado. Na seção sobre o contato com o outro (p. 82), mencionei o fato de os *pollitos* não conseguirem observar todas as aulas que tinham planejado ou serem surpreendidos com uma aula toda para lecionar ou, ainda, com a troca de salas na universidade sem aviso prévio. Toda essa dinâmica se diferenciava daquela a que eles estavam acostumados no Canadá.

Gutierrez comenta sobre as frequentes mudanças nos planos. Ele observou apenas uma aula das que devia. Preferia ter observado mais, porém acabou lecionando antes de observar: “gostaria de ter feito da maneira que era para ter sido”¹⁸⁰ (Gutierrez, ECb). Ou seja, na primeira semana observar, fazer a aula conjunta com o professor cubano e depois dar sua aula. Para ele, isso acabou gerando insegurança.

Linda disse: “meu professor estava na verdade ausente por algumas aulas, ele estava fora. Então tive que assumir o papel de professora disciplinadora, ao qual estou acostumada, mas eu não queria realmente ter que ser assim aqui”¹⁸¹ (Linda - ECb).

¹⁷⁹ Texto da transcrição: “kind of useless. It’s not useful, but it can be really restricted. And I think it really is the teachers who are teaching them and not the textbook at all”.

¹⁸⁰ Texto da transcrição: “I would like to do the way I was supposed to do”.

¹⁸¹ Texto da transcrição: “my professor was actually absent for a couple of lessons, he was out. So I had to take on the teacher disciplinary role as which I am used to but I didn’t really want to take it on here”.

Aquilo que aconteceu com Miguel – “eu não tinha planejado nada... achei que meu professor ia dar aulas. Mas quando cheguei lá, eu tive a aula inteira para mim”¹⁸² (Miguel, ECb) – de certa forma se repetiu com Juanita: “Descobri um dia antes que a professora não estaria lá”¹⁸³ (Juanita, ECb). A *pollita* teve que seguir uma lição do livro e disse ter se sentido despreparada para essa situação.

Tampouco os professores cubanos pareciam saber se o combinado – horários e atividades do dia – seriam seguidos ou se haveria mudança. Havia muitos fatores em jogo na universidade, como falta de professores, problemas estruturais com as salas de aula, falta de material. Muitas decisões eram tomadas na última hora e o planejamento costumava ser refeito ou até ignorado.

Nas aulas que observei ainda no Canadá, não percebi os *pollitos* serem avisados de que o planejamento podia sofrer alterações a qualquer momento em Cuba. Em cursos de formação de professores, são feitas escolhas do que levar para esses futuros docentes. Acredito que não seria possível, realmente, apresentar todas as possibilidades do que poderia acontecer na Universidade de Varona. Podemos transferir o que coloca Pennycook (2012) sobre a língua, que ela aparece em lugares inesperados, para o contexto da sala de aula; assim como o inesperado está presente quando nos comunicamos, o professor poderia estar aberto a situações inesperadas em sala de aula. “A ideia do inesperado leva-nos a questionamentos inesperados sobre o discurso da expectativa”¹⁸⁴ (PENNYCOOK, 2012, p. 21). Ou seja, quando estamos na sala de aula, criamos expectativas no momento em que fazemos planejamentos – para aulas, atividades, avaliações e assim por diante. Porém, muitas circunstâncias podem levar os professores a modificarem esses planejamentos, fazendo com que as expectativas precisem ser adaptadas a novas realidades. Dessa forma, os *pollitos* tinham uma expectativa quanto ao funcionamento de Varona que era pautada na vivência deles no Canadá, no modo como Glendon, a faculdade onde eles estudavam, funcionava.

Sobre essa condição do inesperado e a diferença de funcionamento das instituições, Mirana comentou:

¹⁸² Texto da transcrição: “I hadn’t planned anything... I thought my professor would go to teach them. But when I got there, I could have the entire lesson”.

¹⁸³ Texto da transcrição: “I found out the day before that Cristina wasn’t gonna be there”.

¹⁸⁴ Texto original: “The idea of unexpectedness thus takes up unexpected poses questions about the discourses of expectation”.

sou uma pessoa bem estrutural em casa, é bom para mim porque me permitiu meio que relaxar, não exatamente ir com os outros, mas no sentido de esperar o inesperado. E também me deu muita independência, meio que abriu meus olhos (...) Eu achei que, quando chegássemos aqui, iria ser mais estruturado, que nós teríamos os horários em que observaríamos, depois coensinaríamos e então daríamos aulas sozinhos. E tive que me adaptar muito, porque eu observei duas vezes e na semana seguinte todas as minhas aulas foram canceladas, exceto uma, e acabei dando aula sozinha. Então, foi meio frustrante, porque senti falta da minha oportunidade de coensinar. Eu me senti como se estivesse sendo jogada na água e torcendo para flutuar.¹⁸⁵ (Mirana, ECb).

Ela usa a expressão “sendo jogada na água e torcendo para flutuar”, que podemos relacionar a uma situação desesperadora. Apesar de ela considerar ter se saído bem, o início do lecionar, para ela, passou por esse enfrentamento do inesperado. A sensação relatada por Mirana é muito comum para professores que estão iniciando a carreira¹⁸⁶.

Segundo Bakhtin (2003, p. 366),

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.

Nesta subseção, que aborda o contato com o espaço, pude observar como os *pollitos* estavam refletindo sobre alguns privilégios que tinham, como poder fazer viagens internacionais. Viajar pode ser um grande estímulo para aprender uma língua estrangeira, mas, como para os cubanos isso não era acessível, eles tinham outras motivações para os estudos. Essas eram indagações que permeavam o estudo e ensino de língua estrangeira para o grupo em formação. Apenas encontrando um grupo com dinâmicas diferentes da deles é que puderam fazer certas reflexões. Os cubanos aprendiam mesmo sem ter obrigatoriedade ou sem ter como praticar fora de

¹⁸⁵ Texto da transcrição: “I’m a very structural person at home it’s good for me in the sense that it allowed me to sort of relax and kind of, not go with the flow, but sort of the sense of that, to just to expect the unexpected I propose. And also giving me a lot of independence, in sort of opening my eyes to that. (...) I thought that when we got here, it was going to be more structured in the sense where we would have our time each that we were going to be observing, and then coteaching and then teaching on our own. And I had to adapt a lot, because I observed twice and then the next week all my classes got canceled, except for the one... and I ended up just teaching on my own. So it was a little disappointing because I missed it out my coteaching opportunity. I felt like kind of I was just being throwing into the water and hoping to float”.

¹⁸⁶ A questão da identidade de professor será aprofundada no próximo capítulo.

sala de aula. Ninguém assumiu que ir embora do país era uma motivação real para os cubanos. Os *pollitos* não comentaram isso nas entrevistas, apesar de ser uma realidade para aquela comunidade. Para os *pollitos*, as motivações apontadas pelos cubanos não passaram pela questão da emigração.

Essas reflexões ocorreram também com seus alunos cubanos, pelo contato com o grupo do Canadá. O *pollito* Gutierrez pontuou o espanto que seus alunos tiveram quando ele comentou da situação financeira e do trabalho dele no Canadá: “trabalho em dois ou três empregos durante um semestre. Eles ficaram muito surpresos. Eles ficaram me perguntando: ‘Então, quando você estuda?’ E eu disse: ‘Não sei, toda vez que posso.’ Então eles ficaram muito espantados com isso”¹⁸⁷ (Gutierrez, ECb). Para os cubanos, foi surpreendente saber da realidade de um aluno de graduação, que precisava trabalhar tanto ao mesmo tempo que cursava disciplinas. Gutierrez explicou a eles que precisava disso para se manter.

Os temas que apareceram e trouxeram estranhamento também foram temas inesperados, assim como diversas situações de sala de aula aqui relatadas pelos *pollitos*. Quando essas situações ocorreram, foram momentos de encontro, espelhos refletindo sobre temas e problemáticas que antes não eram pensados, como a situação de trabalho de Gutierrez. Dessa forma:

Esperar o inesperado, como parte de uma prática educacional, portanto, não tem a ver apenas com estar pronto para que algo incomum aconteça na sala, com estar preparado para explorar um momento crítico, mas também tem a ver com usar esse momento para investigar os caminhos de pensamento que cegam nossas expectativas.¹⁸⁸ (PENNYCOOK, 2012, p. 36, 37).

Quando houve aquele momento de discussão na sala de Gutierrez, foi uma oportunidade para os dois lados pensarem sobre a realidade diferente em que o outro se encontrava. O mesmo ocorreu quando Clara e Charo comentaram que os alunos cubanos não podiam viajar e, ainda assim, estavam motivados para aprender uma língua estrangeira. Somente nesse encontro com o outro é que algumas situações corriqueiras e já estabelecidas como normais se colocam como estranhas, diferentes,

¹⁸⁷ Texto da transcrição: “They were surprised when I told them I work two or three jobs during one semester. They were very surprised. They kept asking me: ‘So when do you study?’ and I said ‘I don’t know. Whenever I can’. So yeah they were very surprised about that”.

¹⁸⁸ Texto original: “Expect the unexpected, as part of a critical educational practice, therefore, is not just about being ready for something unusual to happen in class, being prepared to exploit a critical moment, but also about using that moment to investigate the pathways of thought that have blinkered our expectations”.

e assim pode haver novas possibilidades, inesperadas. Toda essa questão de esperar o inesperado os impactou – tanto em relação a refletir sobre a vida deles quanto a aprender sobre novas formas de funcionamento dentro da universidade cubana. Eles precisaram aprender essa dinâmica diferente de funcionamento, o que está interligado ao contato com o outro:

O inesperado, então, existe apenas em relação ao esperado, e o esperado é estabelecido através de distintas linhas sobre o que deveria estar onde. Se nós podemos aceitar a diversidade como comum, então esperar o inesperado não é tanto uma questão de estar pronto para o que não esperamos quanto de desfazer essas linhas que nossas expectativas percorrem.¹⁸⁹ (PENNYCOOK, 2012, p. 36).

Esses exemplos de estranhamentos colocados acima – perceber que os cubanos não podiam viajar, a maneira como as mulheres eram tratadas com os *piropos*, as condições diferentes de trabalho e até mesmo as condições higiênicas da universidade (e por que não mencionar a presença de baratas no lugar de hospedagem e o racionamento de papel higiênico?) – são questões que impactaram as suas práticas de sala de aula (pergunta 2 de pesquisa, Tabela 1, p. 22). Os momentos críticos (PENNYCOOK, 2012) aconteceram justamente por esse contato com o entorno, pois foi dessa maneira que os *pollitos* puderam perceber as diferentes dinâmicas no espaço e assim trazê-las para a preparação e as discussões durante as aulas que deram em Varona, pensando no aluno cubano.

Essas questões estão estreitamente interligadas com o contato consigo mesmos, tema da próxima seção deste capítulo.

5.3 CONTATO CONSIGO MESMOS

A última dimensão de contato que constitui minhas categorias de análise é o contato consigo mesmos. Nesta parte, trato de como os *pollitos* revisitaram vários dos conceitos estudados e discutidos no Canadá, assim como alguns aspectos da formação de identidade de professores de língua inglesa que eles comentaram estar desenvolvendo a partir da vivência de sala de aula em Cuba. Primeiro apresentarei

¹⁸⁹ Texto original: “The unexpected, then, only exists in relation to the expected, and the expected is laid down along very distinctive lines according to what should be where. If we can accept the ordinariness of diversity, then expecting the unexpected is not so much a question of being ready for what we do not expect as an undoing of the lines along which our lines of expectation run”.

perspectivas teóricas sobre a identidade de professor, em seguida as relacionarei com determinadas concepções de língua e, para finalizar, discutirei o conceito de falante nativo. Como língua e falante nativo foram dois temas amplamente citados e discutidos tanto durante as observações que realizei quanto nas entrevistas, eles estão situados num capítulo à parte, ou seja, no capítulo 6.

A ideia de tratar dessas questões como “contato consigo mesmos” deve-se ao entendimento de que existe uma dimensão individual, particular, específica de cada sujeito no processo de construção da identidade profissional do professor (NORTON, 2008). Nesta seção veremos como tal dimensão se manifestou no trabalho dos *pollitos* em Cuba.

5.3.1 O ser professor – construindo identidades

Acredito que, quando pensamos em formação de professores, passamos necessariamente pela questão da identidade profissional. A formação de qualquer profissional perpassa por um (re)construir sua identidade nessa profissão. Norton (2008, p. 46) entende identidade como “dinâmica, contraditória e constantemente mudando no decorrer do tempo”¹⁹⁰, consoante o que apresentam Usher e Edwards (1994) na pós-modernidade, que, segundo eles, coloca a identidade como uma condição fragmentada, em constante construção e reconstrução, algo que nunca será acabado ou terminado. Assim, quando um profissional finaliza a graduação, não significa que essa identidade esteja acabada e pronta, que a partir dali ele estará se inserindo no mercado de trabalho como um profissional “formado”, completo e “finalizado”, cuja única preocupação deverá ser a de refletir sobre os elementos técnicos de sua prática, como estratégias de ensino e teorias de aprendizagem, por exemplo. Norton (2008) observa que nossas identidades vão mudando no decorrer do tempo e nos diferentes espaços de prática e, por isso, são constantemente refeitas. Nesse sentido, Hall (2011) também afirma que identidades são processos, tanto que ele prefere o termo “identificação” a “identidade”, para destacar o caráter performativo e inacabado de nossas identidades. “Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2011, p. 39).

¹⁹⁰ Texto original: “dynamic, contradictory, and constantly changing across time and place”.

Com a prática, os profissionais podem se visitar, pensar e repensar a teoria, além de passar por formações para atualizarem-se sobre novidades e/ou novas maneiras de pensar. Esse processo de formação continuada, ao lado da prática em ambientes específicos, modifica o profissional, que estabelece constantemente novos contatos e novos fazeres, que, por sua vez, influenciam o reconstruir dessa identidade ou, até mesmo, o olhar de novas maneiras as práticas já consolidadas. Saliento novamente: acredito que os professores construam uma identidade fluida, que está sempre se moldando a diferentes contextos e o que aqui está são impressões do momento da pesquisa.

Na construção da identidade do professor, os alunos fazem parte do processo. Bakhtin (2009) coloca que os professores de línguas não podem considerar seus alunos como tábulas rasas, como sujeitos zerados, prontos para receber conteúdos. Assim, segundo o autor, os professores precisam perceber os alunos como detentores de conhecimento, como sujeitos que trazem experiências para a escola. Por isso, acredito que, quando os professores tratam seus alunos como meros receptores, estão inserindo-os numa relação vertical, na qual o professor detém informações relevantes e o aluno apenas recebe esse conteúdo finalizado, sem questionar.

O relato a seguir, de uma pesquisadora brasileira, exemplifica o início de sua construção de identidade como professora. Ela usa uma metáfora que parece se encaixar com o que os *pollitos* estavam vivenciando:

Não sabia quem eu era como professora, porque não possuía, dentre as peças da minha identidade, uma que se ajustasse perfeitamente para aquele momento. E não sabia quem eu era como professora de língua inglesa, justamente por nunca ter imaginado essa possibilidade, mesmo tendo cursado uma licenciatura com dupla habilitação. Além disso, ao entrar em uma sala de aula, com mais de quarenta alunos, foi a primeira vez que senti o peso de se assumir a responsabilidade sobre a formação desses outros quarenta seres humanos. Havia ali quarenta espelhos: cada um me devolvendo uma imagem diferente. (JAVAREZ, 2017, p. 108-109).

Coloco esse exemplo porque me parece que essa sensação de despreparo e ansiedade surge nos primeiros momentos em que professores entram em uma sala de aula, e isso acontece independentemente da localidade ou da nacionalidade. Além disso, a metáfora dos espelhos, a meu ver, lembra o que os *pollitos* estavam passando, ao estar em contato com seus alunos cubanos. E são exatamente os alunos que fazem os professores serem professores.

Esta seção do capítulo está dividida em subseções: a primeira refere-se à experiência como aluno, na qual aparecem os relatos dos *pollitos* comparando a experiência deles como professores com a de alunos de línguas; a segunda, ao duplo papel – professor e aluno –, na qual os *pollitos* falam da ansiedade de ainda se sentirem alunos e, ao mesmo tempo, terem que assumir o papel de professor; a terceira, à legitimidade de ser professor, na qual os *pollitos* colocam as reflexões sobre o papel de professor e como se sentiram ou não professores durante o estágio.

5.3.2 A experiência como aluno

O ser professor não é algo totalmente novo para quem passa pela formação inicial. Jordão e Bühner (2013) destacam a condição simultânea que professores em formação inicial ocupam por estarem ao mesmo tempo no papel de aprendizes e de educadores, e como isso pode ser confuso quando se entende a identidade como algo fixo e coerente. Os professores estão sempre aprendendo, ao mesmo tempo que ensinam, assim como os alunos estão ensinando, ao mesmo tempo que aprendem em sala de aula. Portanto, quando os graduandos passam a dar aulas, seja em estágios durante a graduação, seja lecionando antes de se formarem, estão concomitantemente assumindo esses dois papéis. Ao adentrar um curso de licenciatura, os futuros professores já passaram e continuam a passar pela experiência de serem alunos.

Um dos pontos que muitas vezes aparecem quando estamos nos tornando professores é recordar diversos momentos em que fomos alunos. Ainda lembro da minha experiência como aluna de inglês tanto na escola quanto na universidade, o que impactou minha formação e ainda impacta minha prática como professora. Assim, na minha experiência como formadora de professores, percebi que é comum os futuros professores pensarem sobre suas experiências como alunos de línguas quando estão se preparando para ensinar. Esse ponto também apareceu na fala de todos os *pollitos*, seja durante as discussões em sala ainda no Canadá ou já em Cuba durante a experiência de docência.

A *pollita* Charo lembrou que, quando aprendeu francês, o que tinha valor era apenas a gramática. Comentou isso enquanto falava sobre a maneira como a aula em Cuba era conduzida, pois percebeu que era diferente da experiência que teve como aluna – a gramática aparecia como mais um componente nas aulas, não como o único.

A *pollita* Juanita, por sua vez, havia aprendido a falar espanhol antes de ingressar no programa D-TEIL e já havia dado aulas dessa língua no Canadá. Assim comparou essas três experiências:

Às vezes eu sinto que, por exemplo, relaciono com ensinar espanhol. Já que eu mesma aprendi espanhol, é quase que mais fácil ensinar, porque passei por todos os passos que um aluno de segunda língua passa. E estou ajudando as pessoas a passarem exatamente pelo mesmo que passei. Relaciono o espanhol com o inglês e falei para a Linda [outra *pollita*] (...) quando era uma aluna de segunda língua, nunca gostei quando o professor me corrigia no momento do erro. Não quero ser essa pessoa que tem que falar para alguém o que eles têm que responder, sabe?¹⁹¹ (Juanita, ECb)

Aqui Juanita coloca tanto a questão de saber como ensinar uma segunda língua, porque havia vivenciado o processo de aprender (com o espanhol), quanto a de corrigir os aprendizes. Ela comenta que é mais fácil ensinar uma língua quando passamos pelo mesmo processo que os alunos passam. Sendo assim, para ela, era mais desafiador ensinar inglês do que espanhol, língua que ela aprendera na escola, enquanto que o inglês era sua primeira língua. Outros *pollitos* também comentaram essa mesma questão informalmente, dizendo que não lhes parecia natural ensinar algo que usavam intuitivamente, como é o caso da língua inglesa. Juanita relembra da época de aluna e ressignifica isso pensando em outras maneiras para corrigir seus alunos, por exemplo, que não seja expondo-os nem exibindo seus erros. Apesar de ela ainda não ter uma resposta sobre a melhor forma de fazer isso, de como agir, ela já tem consciência de que não quer repetir algo que para ela não foi adequado quando estava aprendendo. Em outras palavras, ela toma a experiência pessoal como aprendiz para regular suas práticas enquanto professora.

Juanita complementa: “eu quero que eles se sintam confortáveis e relaxados. Eu não quero que eles se sintam pressionados quando estão falando e tentando, porque alguns deles estão num nível em que eles precisam simplesmente sair da zona de conforto”¹⁹² (Juanita, transcrito do áudio - ECb). Ela relaciona o corrigir os alunos com o fato de não permitir que fiquem numa atmosfera relaxada e confortável em sala

¹⁹¹ Texto da transcrição: “Sometimes I feel like, for example, I relate back to teaching Spanish. Since I learned Spanish myself, it’s almost easier to teach it, because I’ve gone through all of the steps that a second language learner has gone through. And I’m helping people to go through exactly the same that I went through. I related Spanish to English and told Kristen. (...) being a second language learner I never liked when the teacher pointed me on the spot. I don’t wanna be that person to tell someone what they have to answer, you know?”

¹⁹² Texto da transcrição: “I want them to feel comfortable, and relax. I don’t want them to feel pressured when they’re speaking and try. Because some are at the point at the level where they just need to go out of their comfort zone”.

de aula para irem além, para tentarem novos usos na língua aprendida. Se os alunos se preocupam com a professora o tempo todo, vão focar no uso da estrutura correta e tenderão a não arriscar, explica. A preocupação de Juanita nesse momento era a de poder ser uma professora que contribuísse para seus alunos estarem num ambiente seguro, em que pudessem sair de sua zona de conforto como aprendizes e irem além. Nesse momento, ela aciona a lembrança de aluna de línguas e, a partir daí, começa a refletir sobre como fazer em suas salas de aula.

Algo parecido aconteceu com a *pollita* Clara. A prática em sala de aula a ajudou a definir o que queria fazer na sua futura sala de aula:

o professor os corrigia, ele deu um exemplo quando eles estavam contando uma história usando o presente ao invés do passado. Essa não é a maneira que eu quero conduzir a aula (...) Isso não é o que faria, eu somente repetiria e meio que corrigiria na minha repetição. Eu tipo quero que eles sintam que eu me importo com o que eles dizem (não com a gramática).¹⁹³ (Clara, ECb).

A fala de Clara está interligada tanto ao contato com a professora cubana e a influência que teve nas reflexões dela quanto à visão de língua. A *pollita* comentou que a professora corrigia os alunos e parecia prestar atenção apenas aos tempos verbais ao invés de prestar atenção ao que os alunos estavam dizendo, às histórias contadas. Clara sente necessidade de dar espaço para seus alunos se expressarem como indivíduos, de prestar atenção ao que eles expressam, de se engajar nas histórias deles, de se importar com o que eles dizem para além da correção ou adequação às normas linguísticas. Ela constata, com base no que observou nas aulas dessa professora, que não quer essa prática de corrigir seus alunos o tempo todo para suas salas de aula no futuro. Aprender com o outro, como aconteceu na experiência mencionada por Clara, não significa apenas encontrar práticas positivas, mas também saber ver o que não se quer para si.

Bakhtin (2009) e Canagarajah (2004) consideram os alunos como sujeitos dentro das salas de aula de ensino de línguas, e isso pode ser estendido a qualquer sala de aula, inclusive aos espaços de formação inicial de professores, onde futuros professores podem dizer muito sobre o que já observam em salas de aula nas quais ocupam a posição de alunos. Além do mais, essa experiência de ser aluno aparece

¹⁹³ Texto da transcrição: “The professor would correct them, she gave the example when they were telling a story and using the present instead of the past. That’s not the way I would run the class. (...). It’s not what I would do, I’d just like repeat it and kind of correcting it in my repetition of it. I kind of want them to feel I care what they say (not grammar)”.

muito nos grupos de formação de professores quando professores e futuros professores trazem para esses espaços suas vivências anteriores como orientadoras das práticas que têm ou terão como professores.

Canagarajah (2004, p. 131) afirma que “nós [professores] não devemos nos enganar pelo seu conformismo aparente e pensar que os alunos são simplesmente passivos e complacentes”¹⁹⁴. Ou seja, não podemos imaginar que os alunos estejam apenas esperando de seus professores correções gramaticais, por exemplo. Assim, se pensarmos nos alunos como indivíduos que podem colaborar com sua própria aprendizagem, nós os enxergamos como participantes nessa construção do conhecimento, não apenas como receptores de algo pronto e dado. O mesmo se dá no processo de formação de professores, pois os aprendizes de professor também são alunos e esse duplo papel (JORDÃO; BÜHRER, 2013) caracteriza um espaço de formação profissional ao integrar as experiências que tiveram como alunos e que estão tendo ou virão a ter como professores, como se pode constatar nesta pesquisa e será melhor detalhado na seção seguinte.

5.3.3 Duplo papel – professor e aluno

Como já mencionado, sabemos, *grosso modo*, que, quando os alunos de licenciatura começam seus estágios, passam a ser professores e ainda continuam a ser alunos. Dessa maneira, os professores podem, também, aprender com os alunos. A *pollita* Linda levanta esse ponto: “eu na verdade falei para eles também, na última aula, nas duas últimas aulas (...) estou aqui para ser professora, mas no final das contas, para mim, eles são meus professores e eu sou a aluna, tipo estou aqui para aprender com eles”¹⁹⁵ (Linda, ECb). Podemos pensar esse comentário em dois sentidos: ela aprendendo com os cubanos sobre como viver na cidade e como ser aluna na universidade; e aprendendo com eles a ser professora, pois através deles ela pôde receber um retorno de como era dar aula ali e, então, adequar suas aulas já naquele período para aqueles alunos.

¹⁹⁴ Texto original: “We mustn’t be misled by their outward conformity to think that students are simply passive and complacent”.

¹⁹⁵ Texto da transcrição: “I told them actually too, last class, last two classes I mentioned (...) like I’m here to be the teacher, but at the end of the day for me they are my teachers and I am the student. Like I’m here to learn from them”.

Nesse contexto, professores e alunos são indivíduos com histórias próprias, vivências e experiências únicas, que podem ser compartilhadas. Mesmo aqueles professores que estão frequentando os mesmos cursos ou programas de formação, que fizeram as mesmas leituras teóricas, não levam as mesmas questões para a prática. Quando estão em sala de aula, o que chama atenção e merece uma reflexão posterior é diferente para cada um – cada aluno de língua, por mais que todos frequentem as mesmas aulas, irá aprender de forma única e em tempos diferentes.

Isso posto, tomemos como referência esse caráter ambíguo da posição que ocupam os *pollitos*, enquanto alunos e professores simultaneamente, para discutir outro ponto levantado por eles, de não se sentirem preparados para estar à frente de uma sala de aula. A questão do “preparo”, a meu ver, tem relação direta com a noção de identidade incompleta, não essencializada.

5.3.4 Legitimidade em ser professor

Perceber-se como conhecedor da língua-alvo que ensinará não é garantia para se sentir um bom professor. Sentir-se fluente na língua ou ser considerado falante nativo não transforma as pessoas automaticamente em professores. Existem outras questões que os futuros professores também precisam trabalhar para se tornarem docentes. Isso apareceu na fala de muitos *pollitos* de diferentes formas.

A *pollita* Charo coloca que, durante sua prática em Cuba, problematizou a relevância de conceitos que estudara nas aulas sobre ensino de línguas no Canadá: “tipo pensando nas macroestratégias, tipo aqui facilitar, negociar, interagir (...). Eu preciso de um livro para amadores/iniciantes”¹⁹⁶ (Charo, ECb). Ela comentou isso quando estava tentando explicar a metodologia necessária para suas aulas em Cuba, que ela liga à teoria de Kumaravadivelu e às macroestratégias¹⁹⁷. Porém, ela confessou que não conseguiu perceber essa teoria de Kumaravadivelu (2003b) sendo usada em Cuba ou, pelo menos, não conseguiu perceber essas estratégias nas aulas que acompanhou. Acha que, talvez, tenha sido porque não sabia direito sobre essa teoria e por isso precisaria de um “livro de iniciantes”. Charo ainda coloca outra questão voltada a não se sentir preparada para estar à frente de uma sala de aula:

¹⁹⁶ Texto da transcrição: “like thinking of macrostrategies, like here facilitating, negotiating, interaction. (...). I need a dummies book”.

¹⁹⁷ Sobre as macroestratégias, ver: 4.2.2.5: Perspectiva do pós-método. (p. 63).

Mas meu problema é que não gosto de ficar de pé na frente, não gosto muito de me sentir a autoridade, prefiro me misturar com eles, eu sento atrás (...) e tento perceber o que eles querem. Sinto que muitas das vezes quando alguém está de pé lá na frente é autoritativo, isso é uma palavra?¹⁹⁸ (Charo, ECb).

Estar na frente da sala de aula é algo que o senso comum parece esperar de um professor. Durante as aulas que observei no Canadá, professores e alunos ficavam sentados, porém o professor estava numa posição à frente da sala. A *pollita* colocou que preferia sentar no fundo. Porém, questiono como os alunos dela iam percebê-la naquela posição, se ela decidisse ficar a maior parte do tempo sentada nos fundos da sala, sem um propósito pedagógico.

Assim como Charo, a *pollita* Juanita passou pelo sentimento de não se sentir preparada, mas por outra razão:

Eu meio que não estava querendo dar uma aula que eu não tinha preparado nada, sério! Eu estava simplesmente dando uma aula e seguindo... ontem, antes de entrar na sala de aula, me senti despreparada. Mesmo que tivesse a aula toda e tivesse algumas atividades planejadas, não sei... eu estava pensando como que iria colocar aquilo na aula ou expandir para três horas? Eu tinha três horas para ensinar sobre 'no consultório médico'¹⁹⁹. (Juanita, ECb).

Ela comentou isso quando teve que preparar uma aula de um dia para outro, pois a professora cubana a avisou de que não estaria em sala no dia seguinte e Juanita iria dar aula sozinha. Isso também está abertamente relacionado a esperar o inesperado na sala de aula, ao contato com o espaço e com o outro. Ela precisou adaptar-se a um ambiente em que os combinados podiam mudar, e o fato de a professora cubana não estar na universidade no dia seguinte não permitiu que Juanita observasse outras aulas ou tivesse mais tempo de preparar sua aula com seu módulo. Juanita era a única *pollita* com experiência internacional de ensino. Mesmo assim, ela se sentiu despreparada, pois queria ter seguido o que havia sido planejado anteriormente para depois entrar em sala. Mesmo uma graduanda com alguma

¹⁹⁸ Texto da transcrição: "But my problem is I don't like standing in the front, I don't like feeling I'm the authority so much I'm rather mingle with them, sit in the back (...) and figure what they want. I feel that a lot of the times when someone is standing up there is very authorotive, is that a word?"

¹⁹⁹ Texto da transcrição: "I was kind of not looking forward to do a lesson that I didn't plan at all, really. I was just giving a lesson and I had to follow the ... yesterday, before entering the class I felt unprepared. even though I had the whole lesson planned and I had some activities planned, I don't know... I was like how am I going to fit this into or extend into three hours? I had three hours to teach 'at the doctor's office'"

experiência pode se sentir insegura, como foi o caso dela. Ter que estar frente a uma turma repentinamente a deixou ansiosa.

Diferentemente de Juanita, o *pollito* Gutierrez nunca tinha pisado numa sala de aula como professor. Era a sua primeira experiência de ensino. Observei uma das poucas aulas dele. O professor cubano estava presente e participativo, ao contrário de alguns colegas seus, que ficavam fazendo outras atividades na sala. No caso de Gutierrez, o professor interrompia para fazer perguntas aos seus alunos, guiando a aula a seu modo e não permitindo ao *pollito* dar seu toque pessoal. Perguntei a Gutierrez, em entrevista, se ele havia percebido isso e, quando assentiu, eu quis saber como ele se sentira naquela situação. Ele respondeu: “então eu mesmo, eu, eu não tenho ainda muita confiança para controlar a sala muito. Então, eu não sei, eu não... sou bem relaxado quanto a isso. Não acho que ele se intrometeu. Não tenho muita experiência tentando formular aqueles tipos de pergunta”²⁰⁰ (Gutierrez, ECb).

No exemplo de Gutierrez, vemos que a relação de poder se estabelece fortemente entre o professor cubano, autoridade em sala de aula, e os *pollitos*, no papel de estagiários. Apesar de os professores cubanos terem o grupo canadense como autoridade na língua e sempre fazerem perguntas sobre vocabulário e estrutura, eles nem sempre viam os *pollitos* como professores de suas turmas. Gutierrez corroborou tal posicionamento ao afirmar não se sentir conduzindo a aula, mas aprovou as intervenções feitas pelo professor. No entanto, ao agir daquela maneira, o professor não permitiu que o *pollito* saísse de sua zona de conforto e fizesse diferente. Gutierrez não enfrentou o desafio de estimular a turma a participar das discussões, o que é fundamental no processo de formação de professores. De certa forma, o *pollito* manteve a posição de aluno durante o estágio, como se estivesse apresentando um trabalho.

Gutierrez não teve a oportunidade de comandar sua aula, perceber o que estava acontecendo em sala e, então, criar suas próprias perguntas aos alunos ou decidir não fazer perguntas, pensando em outra atitude no momento. Ao invés disso, ele esperava o professor da turma conduzir sua aula. Talvez por isso ele conclua que os *pollitos* que não tiveram a presença ativa de professores cubanos em suas aulas,

²⁰⁰ Texto da transcrição: “So myself, I, I don’t have yet a ton of confidence to control the class a lot. So I don’t know. I don’t ...I’m pretty easy going with that I think he didn’t get (?) I don’t have tons of experience trying to formulate those sort of questions”.

ao se colocar na posição de professores, tenham conseguido espaços de prática mais desafiadores e, portanto, mais efetivos em sua formação.

A autoridade diante da turma é um ponto que se repetiu nas falas dos *pollitos*. A *pollita* Mirana ressaltou:

pensei nisso antes e ainda penso nisso agora na minha vida. Como eu posso... porque eu não quero ser uma figura de autoridade. Eu realmente acho, de novo, é lindo como aqui é uma relação de igualdade, mas ainda tem alguém no controle e fazendo com que o trabalho seja feito. Mas ainda estou me debatendo para me colocar nessa posição. É exatamente isso que quero ser como professora. Alguém que é simplesmente aberto para qualquer coisa e adaptar-me aos meus alunos através de suas personalidades e através de seus contextos. E eu acho que é algo que eles fizeram aqui. São muito bons nisso.²⁰¹ (Mirana, transcrito do áudio - ECb).

Nesse caso, Mirana considera seu professor cubano um exemplo a ser seguido. Ela comentou que estavam fazendo algo de bom ali em Cuba. No entanto, alguns de seus colegas relataram que esse relacionamento entre professor e aluno não era amigável. Mesmo com um modelo a ser seguido, ela teve dificuldades para ser uma “figura de autoridade”. Isso (na visão da *pollita*) não é garantia de que o futuro professor consiga naturalmente segui-lo. Se assim fosse, o modelo tecnicista de formação de professores seria um sucesso: bastaria encontrar bons exemplos para serem seguidos. Não sabemos quais são os impedimentos de Mirana para se tornar uma figura de autoridade. Nem sempre o formador de professor tem acesso a todos os questionamentos que os graduandos carregam. A questão da *pollita* de ser figura de autoridade acabou sendo vivida de forma diferente de outros *pollitos* – por exemplo, Charo, que não queria estar na frente da turma. Os *pollitos* estavam passando por situações semelhantes, mas com atitudes diferentes. O que levaria um a se sentir confortável nessa posição não necessariamente ajudaria o outro. Mais uma vez, um exemplo de que professores em formação inicial podem até levantar questões semelhantes, porém o modo como cada um passará por elas é único e pessoal.

Marta colocou que a questão de lecionar para adultos foi mais um desafio: “eu realmente não sei como falar com adultos numa maneira que... estou ensinando uma

²⁰¹ Texto da transcrição: “I thought that before and I still think of it now in my life. How I can... because I don't want to be an authority figure. I really think, again, it's beautiful how here it's such an equal relationship, but yet someone is still in control and making sure the job is getting done. But I'm just struggling of how to put myself in that position. That's exactly what I wanna be in a teacher. Someone that is just open to anything and adapt with my students through their personalities and though their context. And I think that's something that they have done here. They are very good at that”.

habilidade que eles não sabem”²⁰² (Marta, ECb). Essa *pollita* comparou a experiência em Cuba com a experiência de lecionar para crianças (cf. Tabela 2, p. 31), que tinha sido sua única experiência em sala de aula. Para ela, ensinar adultos era estranho, ainda mais quando a habilidade em questão era a fala. Para Marta, estar numa posição de ensino para alunos que tinham a mesma idade que ela foi desconfortável.

Alguns *pollitos* sinalizaram que se sentiram inseguros quanto a tomar decisões em sala de aula, como Mirana:

ser responsável por pessoas e ter que ser organizada e fazer isso... especialmente minhas aulas, é um desafio às vezes. Porque não sabemos nem o que irá funcionar e como irá funcionar. (...) Porque é difícil enquanto se está numa aula, meio que mudar e ter certeza de que aquilo dará certo naquele momento.²⁰³ (Mirana, ECb).

A demanda de ter que se adaptar ao que não era esperado apareceu muito na fala da *pollita* Mirana. Nessa fala, podemos perceber tanto a questão de ser figura de autoridade quanto a de estar segura de tomar as decisões corretas. Mirana parece acreditar que algum dia ela saberá o que planejar a ponto de ter controle sobre o sucesso de suas aulas. Esse é um fato de que professores precisam desapegar, tanto do desejo por controle das situações quanto pelo sucesso absoluto e constante de suas atividades. Muitas vezes preparamos atividades acreditando que seriam as melhores, mas acabam não gerando interesse nos alunos; outras vezes uma mesma atividade pode ser um sucesso em uma turma e um fracasso em outra. Saber lidar com essa inconsistência das dinâmicas de sala de aula é algo que ajudaria o professor a não se cobrar tanto e que pode ser exercitado durante o estágio supervisionado, pois, com o auxílio do professor supervisor e do professor regente, tais questões seriam trazidas à tona e caracterizadas como “normais” dentro da profissão de docente. Talvez isso também pudesse ajudar Mirana, que se cobrava para encontrar a melhor forma de preparar a aula, desejando que não saísse do planejado.

Estar preparado para o inesperado em sala de aula não significa deixar o planejamento totalmente de lado. Para saber que rumo tomar ou quando trocar a rota da aula, é preciso saber aonde se espera chegar. Assim, a *pollita* Marta vai no sentido

²⁰² Texto da transcrição: “I don’t really know how to talk to adults in a way that, I’m teaching them a skill that they don’t know”.

²⁰³ Texto da transcrição: “being in charge of people and having to be organized and do that... specially in my lessons is a challenge sometimes. Because we don’t even know what is going to work, how it’s going to work. Because it’s hard to while you’re in a lesson, sort of change the lesson or making sure that’s going well on the spot”.

contrário ao de Mirana: “porque meu problema é que eu fui confiante demais com minha habilidade de improvisar. Eu não planejei a estrutura da minha aula aqui”²⁰⁴ (Marta, ECb). Ela reconheceu que poderia ter planejado mais suas atividades e aulas, admitindo que não planejou o suficiente.

Para finalizar esta seção, coloco a fala da *pollita* Solana sobre a experiência dela no D-TEIL. Ela disse que sentiu ter ganho mais consciência do que é ser professor com o programa:

porque eu achei que focou menos em como ensinar e mais em me dar consciência de professor, o que, por incrível que pareça, eu acho que é mais importante. Porque eu acredito que você consegue descobrir como dar aulas, você consegue descobrir o que é certo e o que funciona.²⁰⁵ (Solana, transcrito do áudio - ECb).

Mirana colocou essa mesma questão e, como Solana, também percebeu que uma das características de ser professor é estar pronto para o inesperado. Para ambas, estar consciente sobre dar aulas é mais importante do que aprender receitas prontas sobre como ensinar. A adaptabilidade parece, então, ser uma das características importantes para ser um bom professor.

Além disso, há toda uma responsabilidade por trás do papel de professor. A *pollita* Solana complementa seu pensamento sobre o ser professor:

Então, eu acho que quando você diz que você está ensinando inglês, as pessoas não percebem quão profundo isso é. Não é apenas ‘oh, vou ensinar inglês’. Tem muito mais nisso que eu acho que as pessoas ignoram. Então você sabe que o contexto é um grande (influenciador), pensar sobre o que você está ensinando, como você está ensinando, que tipo de quadro mental você está colocando como professor.²⁰⁶ (Solana, transcrito do áudio – ECb).

Como se pode perceber, Solana entende que existe um impacto para além das estruturas linguísticas quando ensinamos inglês e que a maneira como a língua é trazida para os alunos influencia a construção desse conhecimento. Segundo a perspectiva globalizante da pós-colonialidade e da pós-transmissão

²⁰⁴ Texto da transcrição: “Because my problem is that I was a bit too confident in my ability to improvise. I didn’t plan (?) structure or my lesson here”.

²⁰⁵ Texto da transcrição: “Because I find it focuses less on how to teach and more on giving me awareness of teacher. Which awesomely I think it’s more important. Because I think you can figure out how to teach, you can figure out what’s right and what work”.

²⁰⁶ Texto da transcrição: “So I think when you say you’re teaching English people don’t realize how deep that go. It’s not just ‘oh, I’m going to teach English’. There is so much more to it that I think people just ignorant on. So you know context is a big (?), thinking about like what kind of teaching you are teaching, how are you teaching it, what kind of mind frame are you as a teacher going into”.

(KUMARAVADIVELU, 2012a), a maneira como os professores abordam os conteúdos em sala de aula faz diferença para seus alunos construírem o conhecimento juntos, sentirem-se parte da língua que estão aprendendo e sentirem-se representados.

A pergunta três de pesquisa (ver Tabela 2, p. 20) é sobre quais dimensões (questionamentos, dificuldades, facilidades) durante a preparação e prática dos *pollitos* em Cuba se relacionam à construção da identidade de professor. Para cada *pollito* o que se destacou foi diferente. Alguns pontos colocados aqui neste trabalho foram a experiência como alunos de línguas estrangeiras, o fato de estarem ao mesmo tempo num estágio de ensino e entrando no papel de professores e a legitimação de ser professor. Esses pontos ressoaram no momento em que estavam dentro da sala de aula observando, preparando-se ou lecionando. Alguns *pollitos* sentiram-se inseguros em estar à frente de um grupo de alunos, o que refletiu no legitimar-se como professores.

No próximo capítulo, aprofundo a concepção de língua e, conseqüentemente, de falante nativo que apareceu durante minhas observações e nas entrevistas.

6 DESBRAVANDO ROTAS: A LÍNGUA E O PAPEL DO FALANTE NATIVO

O D-TEIL se apresenta como um programa de formação de professores de língua inglesa como língua internacional. Como o foco principal dessa formação é a língua inglesa, pareceu-me pertinente colocar a presente discussão – sobre aspectos diretamente ligados à língua – em um capítulo à parte.

O conceito de falante nativo foi amplamente discutido na preparação dos *pollitos* para o estágio e foi o mais comentado durante as entrevistas. Havia certa empolgação por parte deles quando eram perguntados diretamente sobre se sentiam falantes nativos. Isso pode ter ocorrido pelo fato de terem estudado e lido sobre esse assunto e com isso terem mais confiança para posicionar-se sobre ele. O entusiasmo ao falar sobre a ideia de “falante nativo” também pode ser atribuído à experiência, à vivência desse papel de professores, porque essa questão se relaciona diretamente, na percepção deles, com o que estavam vivendo naquele momento e, assim, essa experiência acaba se tornando um assunto complexo, contraditório, contingente e sujeito a sua agentividade enquanto professores. Perguntei para a maioria dos *pollitos* sobre metodologia ou método, mas esses temas não foram desenvolvidos por eles com tantos detalhes ou empolgação, apesar de terem sido trabalhados na preparação para o estágio. Talvez os *pollitos* não os percebessem como passíveis de discussão, uma vez que lhes pareciam aspectos independentes da realidade que vivenciavam, como se fossem conhecimentos dados previamente e, portanto, independentes de sua agentividade.

6.1 LÍNGUA

Quando se pensa em formação de professores de línguas, muitos ainda acham que aprender conteúdos e saber o melhor método para repassá-los é suficiente para formar esse profissional, o que não é verdadeiro para todos (PERRENOUD, 2002). Nesse sentido, concordo com aqueles para quem não basta estudar e refletir sobre conteúdos e metodologias; saber a língua a ser ensinada, conforme vimos na seção anterior, também não é garantia para alguém sentir-se professor. Considerar os conteúdos a serem ensinados em sala de aula é uma das questões relevantes e está dentro do planejamento de um professor. Por vezes, no entanto, esse conteúdo é entendido e tratado independentemente da existência dos alunos enquanto sujeitos

de conhecimento, ou seja, enquanto seres pensantes constituídos pela emoção (MATURANA, 2001) e tendo vida, dentro e fora da sala de aula. Outras vezes, tais conteúdos são ressignificados como sendo indissociáveis da vida. Cada uma dessas práticas tem desdobramentos muito diferentes no processo de ensino-aprendizagem.

Para professores de línguas em processo de formação, é comum que se trabalhe com o conteúdo que entrará em seus planejamentos e em suas salas de aula, o que é influenciado pela concepção de língua do professor. Se o professor escolhe levar para sua prática conteúdos descontextualizados, provavelmente estará pautando-se em uma concepção de língua tradicional, que prevê o ensino e aprendizagem de estruturas linguísticas isoladas. Se o professor quer em suas aulas um conteúdo que esteja relacionado com as práticas dos alunos em sua vida dentro e fora da escola, precisa utilizar uma concepção de língua que entenda essa língua como prática social.

Língua não pode ser considerado um conceito dado, que todos utilizam da mesma forma. Existem diversos entendimentos do que seja língua. A perspectiva normativa, por exemplo, vê a língua apenas como um objeto formado de estruturas gramaticais, de sons, de léxico, de regras que regem tanto a gramática quanto as interações entre os falantes. Como coloca Faraco (1997, p. 49), o “normativismo concebe (...) a língua como uma instituição pétrea: pronta, fixa, externa aos falantes e à qual eles devem se submeter”, limitando assim os usuários de uma língua ao papel de reprodutores de regras, estruturas e/ou normas. Se o professor de línguas tende ao normativismo como concepção que norteia suas aulas, enfatizará o uso da língua baseado em certo e errado. Isso muitas vezes paralisa quem está no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois não aceita que esses aprendizes se sintam seguros para ousar e criar ao mesmo tempo que aprendem.

Por outro lado, arriscar, testar e aventurar-se com a língua para além das normas faz parte da aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2012a). Portanto, se um aprendiz tem liberdade e segurança em sua prática, ele pode testar suas hipóteses e fazer uso criativo da língua, apropriando-se da língua no processo de aprendizagem sem ser punido pelos erros que comete, pois a punição gera insegurança e limitações (CANAGARAJAH, 2004). É esse ponto que aparece na fala de Juanita sobre os momentos de uso da língua inglesa por seus futuros alunos: “eu quero que eles sintam-se confortáveis e relaxados” (Juanita, ECb). Isso já foi relacionado anteriormente ao encontro dela com a identidade de professora (capítulo 5, seção

5.3.1, p. 122). Aqui, enfatizo que a noção que permite a ela esse tipo de efeito nos alunos é uma noção de ensino-aprendizagem de língua como oportunidade para sair da zona de conforto da normatividade e arriscar, aventurando-se no processo de construção criativa de sentidos.

Se a língua não é apenas um código a ser decifrado e apreendido, existe algo mais que a faz não somente ser, mas também acontecer. Nesse sentido, Jordão (2006, p. 32) afirma que “a língua não é percebida como um código a ser decifrado, um emaranhado de pistas que devemos investigar. Ao invés de mediar nossas relações com o mundo, num mundo supostamente transparente e neutro, a língua constitui nosso mundo, e não apenas o nomeia”. A língua, portanto, é algo que todos conhecem e reconhecem, mas que ao mesmo tempo não é palpável, pois não conseguimos pensar num objeto que seja um todo que represente uma língua. Não conseguimos abarcar a língua na sua totalidade, já que essa totalidade não existe (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

Na entrevista realizada em Cuba, Charo expressou uma ideia de língua tendendo ao normativismo linguístico quando comentou: “eu acho que a ideia principal é aprender gramática. Quando você descobre gramática é quando você tipo consegue formular uma frase”²⁰⁷ (Charo, ECb). Ela relaciona isso com a experiência de aprender a língua espanhola – antes de falar ou escrever, pensava em como construir a frase gramaticalmente. Segundo ela, também nas aulas de francês era a única coisa com que os professores se importavam. Eu perguntei se não havia algo mais acontecendo na sala de aula além da gramática e ela respondeu que sim, que a gramática não era a única coisa. E complementou dizendo que o tempo todo cometia erros em inglês. É interessante observar que foi necessária a minha intervenção sobre o ensinar uma língua para que ela pensasse para além da gramática, pois a gramática, para ela, com base na sua aprendizagem de espanhol e francês, parecia ser o fio condutor para conseguir falar uma língua. Apenas depois da minha provocação sobre haver algo mais no processo de aprendizagem de língua é que ela repensou e mencionou que também comete erros na língua materna, ou seja, pareceu perceber que os erros fazem parte da utilização de uma língua. Cometer esses erros, desviando-se de uma norma padrão, não necessariamente significa que quem utiliza a língua não a saiba. Até então, seus comentários levavam a crer que, para ela, os alunos teriam aprendido

²⁰⁷ Texto da transcrição: “I think that the main idea is that you get the grammar out. When you figure the grammar is when you kind of can put your sentence together”.

a língua apenas quando não cometessem mais erros gramaticais e estruturais. Talvez por isso ela tenha construído a impressão de que os cubanos não estavam aprendendo inglês, uma vez que o inglês produzido por eles se *desviava* da norma, no entendimento dela.²⁰⁸

Durante a entrevista, a *pollita* Helena começou a contar que numa sala de língua estrangeira a gramática precisa ser ensinada mais explicitamente do que nas aulas de língua materna. Por outro lado, ao ser perguntada, durante a entrevista em Cuba, se precisava ensinar gramática, ela respondeu: “meu foco era mais no pensamento crítico. E meu módulo estava baseado em focar diferentes perspectivas do turismo em Cuba e no Canadá, e turismo em geral”²⁰⁹ (Helena, ECb). Nessa fala parece que, para Helena, ensinar gramática seria forçosamente não ser “crítico”. Isso nos moldes do que concebe Pennycook (2004)²¹⁰ sobre ser crítico: os professores podem instigar em suas aulas questionamentos sobre variedades padrão ensinadas formalmente em detrimento de outras e também questionar no interesse de quem isso é feito.

Dessa forma, parece que a *pollita* separou o ensino da gramática, de um lado, do ensino da língua em uso, de outro. No início da entrevista, ela estava comentando sobre o papel do ensino da gramática quando perguntei sobre a necessidade de ensinar regras gramaticais aos alunos e ela não conseguiu relacionar a aula dela em Cuba com ensinar gramática, pois, segundo Helena, naquele momento a gramática não era seu foco. Desse modo, parece que, para Helena, quando o ensino de gramática acontece, outros assuntos e temas ficam eclipsados. Da mesma forma, quando se pensa num tema para ser ensinado – no caso da aula dela, turismo – não se poderia incluir ensino de gramática nem tampouco esperar que fossem ensinados pontos gramaticais durante a aula. Ensinar gramática então pode estar sendo entendido aqui como a gramática pela gramática, ou seja, em referência a um trabalho descontextualizado e baseado em questões abstratas do funcionamento da língua, ou melhor, em formas linguísticas dissociadas de seu potencial para a construção de sentidos.

²⁰⁸ Ver seção 5.1.4 Contato com alunos cubanos – p. 99.

²⁰⁹ Texto da transcrição: “But my focus was more on critical thinking. And my module was based around focusing on different perspectives of tourism in Cuba and tourism in Canada, and about tourism in general”.

²¹⁰ Ver a discussão sobre crítico na página 117.

A *pollita* Helena explicou que o foco da sua aula era “pensamento crítico”. Nesse momento, parecia que para ela não haveria espaço para a gramática se o foco dela era crítico, como se ensino da gramática e criticidade não pudessem aparecer concomitantemente numa mesma aula. Pennycook (2004) observa que refletir sobre as variantes padrão também é ensinar criticamente. Dessa forma, focar na gramática e ao mesmo tempo refletir sobre como essas regras são usadas, e por quem, pode ser uma maneira de tornar uma aula crítica.

Ainda pensando sobre diferentes visões de língua, podemos voltar ao que a *pollita* Juanita colocou sobre se sentir mais confortável sozinha na sala de aula, sem a presença da professora cubana, conforme vimos na seção 5.1.2 (p. 89). Contato com professores cubanos. Isso porque a professora que ela acompanhava corrigia todos os erros dos alunos o tempo todo e, para Juanita, aprender uma língua não é somente corrigir os erros gramaticais. Além disso, segundo a *pollita*, essas correções podem ocorrer de maneira que não limitem os alunos e não os impeçam de fazer tentativas na língua que está sendo aprendida.

Juanita também disse:

quando fomos apresentados ao nível, a professora disse: ‘o primeiro ano está aprendendo o presente simples no momento’. Então, automaticamente na minha cabeça: ‘ok, presente simples’ (...). Eu pensei que o nível seria de um presente simples. (...) Um nível de presente simples. Mas, quando cheguei na sala, fiquei impressionada pelo nível de inglês deles. Eles estavam estudando fazia apenas um ano.²¹¹ (Juanita, ECb).

Aqui a professora falou do conteúdo da turma em termos gramaticais e isso levou a *pollita* a imaginar que os alunos eram mais fracos do que realmente eram. Muitas vezes, é comum escutar professores de línguas relacionando os conteúdos gramaticais que suas turmas estão aprendendo ao seu nível de proficiência na língua, como o ocorrido com Juanita e a professora cubana. Porém, o fato de estar aprendendo determinada estrutura gramatical não necessariamente classifica a proficiência linguística de uma turma. A *pollita* teve a impressão de que seus alunos cubanos estariam aprendendo apenas verbos no presente e frases curtas. Era o que

²¹¹ Texto da transcrição: “When we were first introduced the level, C. said: ‘first year were currently learning present tense.’ So automatically in my head: ‘ok, present tense. (...) I thought their level would be a present tense (...) A present tense level. But when I got to the class. I was so impressed by the level of their English. They’ve only been taking it for one year”.

ela esperava quando entrou na sala de aula, mas se surpreendeu com o desempenho dos alunos, que conseguiam acompanhar a aula toda em inglês, por exemplo.

Pennycook (2007) afirma que a língua inglesa, assim como o conceito tradicional de língua como entidade dada, é um mito. Segundo o autor, os mitos “perdem a memória de que já foram alguma vez construídos”²¹² (PENNYCOOK, 2007, p. 96), e a sensação de que a língua é uma constante construção foi perdida. Os falantes de uma língua raramente refletem sobre como estão comunicando algo ou como estão interagindo. Apenas comunicam e/ou interagem automaticamente, e a língua faz parte desse processo, como um “mito” presente em todos os momentos. Nesse contexto, as pessoas se esquecem de que a língua também é feita e construída diariamente, ou seja, como lembra Rajadurai (2007, p. 9), a “conversação é sempre alcançada colaborativamente: ambos, quem fala e quem ouve, devem trabalhar na direção de construir, transmitir e interpretar o significado, e assim compartilhar o ônus da comunicação efetiva”²¹³.

Bakhtin (2009, p. 98) já afirmava que, “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis”. A partir do momento em que uma palavra é utilizada em algum contexto, ela deixa de ser meramente uma palavra e passa a ser um enunciado (BAKHTIN, 2009), com intenção própria e estilo próprio. A cada momento de comunicação, decisões são tomadas pensando-se nos interlocutores. O autor coloca que uma palavra pode ter tantos significados quantos forem os contextos possíveis. Assim, acreditar que as palavras estão presas a significados de uma lista de dicionário é aprisionar a língua e seus usuários. Existe uma infinidade de possibilidades nas línguas a cada encontro de indivíduos. Aos falantes caberia a ideia de esperar o inesperado a cada contato, como coloca Pennycook (2012), pois, se as possibilidades são inúmeras, é praticamente impossível prever o que pode acontecer quando nos comunicamos, mesmo que estejamos em pleno domínio das estruturas gramaticais de uma língua. Se esperamos o inesperado, estamos abertos a essa gama de possibilidades, de significados, de usos, e dessa forma somos capazes de negociar nossos entendimentos.

²¹² Texto original: “lose the memory that they once were made”.

²¹³ Texto original: “conversation is always collaboratively achieved: both speaker and listener must work towards the construction, transmission, and interpretation of meaning, and thus share the onus for effective communication”.

Podemos pensar que os usuários da língua partem para situações de interação com determinadas expectativas e, para cumprir essas expectativas, precisam negociar o entendimento. Dessa forma, inteligibilidade é “uma noção dinâmica – um processo negociado, ao invés de um produto puramente fixo”²¹⁴ (RAJADURAI, 2007, p. 95) e tem existência localizada, contingente, em cada interação.

Um exemplo de negociação foi colocado pela *pollita* Marta. Quando perguntei se ela achava que os alunos estavam aprendendo inglês em Cuba, ela respondeu, hesitante no início, e exemplificou com um fato ocorrido durante a aula:

Eles estão aprendendo inglês, mas eles falam dos recursos em casa, eles também não podem viajar para um país que fale inglês. Talvez se você tivesse isso, certo? Então, confiaria neles para serem professores de inglês para crianças, eu acho, séries iniciais, sim. Mas vai levar tanto tempo em casa. (...) Contanto que eles realmente aprendam a pronúncia, porque eu tive dificuldades para entender um dos... Eu estava contando para ela, estava perguntando para eles o que fizeram no verão. Uma das meninas foi tipo: ‘oh, nós vamos para praia, nós vamos para Varadero, nós fazemos festas *parties* (numa pronúncia estranha), e eu estava tipo... eu sei que ela disse que iam fazer festas, e eu escutei eu vou para Paris. A maneira como ela disse *parties*, eu escutei Paris. ‘Tipo ‘Paris, você vai para Paris?’. E ela foi tipo: ‘não, não. Nós temos *parties* (festas).’²¹⁵ (Marta, ECb).

Houve um desentendimento na comunicação que Marta apenas relacionou com o que ela considerou pronúncia deficiente por parte da cubana. Nesse momento ela não tinha pensando em uma pronúncia diferente, mas em UMA pronúncia, se não “errada”, certamente responsável pelo problema de comunicação. A entonação das palavras, que a confundiu na fala da aluna, lhe deu essa conotação de erro. Marta também não tratou esse desentendimento como algo normal na comunicação, uma confusão que muitas vezes acontece quando conversamos. Portanto, ao colocar a “culpa” do desentendimento somente na aluna, ela parecia estar operando no paradigma normativo, considerando a aluna, falante não nativa, como responsável

²¹⁴ Texto original: “Intelligibility is a dynamic notion – a negotiated process, rather than a purely fixed product”.

²¹⁵ Texto da transcrição: “They’re learning English. But they talk about the resources at home, they also don’t have the ability to go to a country that speaks English. Maybe if you have that, right? So would I trust them as English teachers to children I think, young grades, yeah. But it’s gonna take so much time at home (...) As long as they really nail down the pronunciation, because I have a hard time understanding one of his... I was telling her, I was asking them what they did on the summer. One of the girls was like: oh, we go the beach, we go to Varadero, we have party (in a weird pronunciation), and I was like... I know she said we are going to throw parties, and I heard I’m going to Paris. The way she said: paaaarties I heard Paris. Like ‘Paris’, ‘you’re going to Paris?’ She was like: ‘no, no. We have parties”.

pela dificuldade de entendimento, que, a meu ver, era de Marta, a falante nativa, uma vez que a aluna entendera perfeitamente o que estava sendo dito. “É bastante óbvio que a inteligibilidade é fortemente influenciada pelos vieses e pelas ideias preconcebidas de quem ouve sobre falantes e sotaques. Qualquer viés ou julgamento do ouvinte pode agir como uma barreira enorme para a inteligibilidade”²¹⁶ (RAJADURAI, 2007, p. 90). Assim, podemos perceber a reação de Marta em relação ao que a aluna falou.

No entanto, o próprio conceito do que seja ser inteligível pode ser questionado (RAJAGOPALAN, 2010). Quando Marta coloca: “Contanto que eles realmente aprendam a pronúncia, porque eu tenho dificuldades para entender...”²¹⁷, podemos relacionar isso às questões levantadas por Rajagopalan (2010, p. 468): “Seria possível que aquilo que alguém recusa como sendo ininteligível possa parecer perfeitamente inteligível para outra pessoa? Que critérios devemos trazer para lidar com casos em que o julgamento de uma pessoa está em desacordo com o de outra?”²¹⁸. Dessa forma, para os critérios de Marta, o que a aluna disse naquele instante foi ininteligível. Mas poderia ter sido inteligível para outras pessoas. E, quando a *pollita* colocou “aprendam a pronúncia”, que pronúncia ela tinha em mente? Que critérios deveriam ser seguidos para o entendimento nos momentos da comunicação? Rajagopalan (2010, p. 468) afirma: “Inteligível é um adjetivo avaliativo, como bonito, feio, fácil, difícil, primitivo, civilizado e assim por diante. Todos eles automaticamente invocam a figura de um avaliador”²¹⁹. Então, avaliar uma fala, como no caso relatado por Marta, como certa ou errada com base apenas na pronúncia é trazer para essa avaliação julgamentos de valor, colocando a aluna como uma aprendiz que está sendo avaliada e Marta como a professora que não entendeu por causa de um erro da aluna.

Ainda nesse episódio, Marta não parecia estar na postura de esperar o inesperado quando falamos uma língua estrangeira, como coloca Pennycook (2012). Como ela confundiu “party” com Paris no contexto de Cuba? Ela parecia saber que os

²¹⁶ Texto original: “It is also fairly obvious that intelligibility is strongly influenced by the listener’s biases and preconceived ideas about speakers and accents. Any bias or judgemental attitude on the part of the listener could act as a formidable barrier to intelligibility”.

²¹⁷ Texto da transcrição: “As long as they really nail down the pronunciation, because I have a hard time understanding”.

²¹⁸ Texto original: “Could it not be the case that what someone dismisses as unintelligible may well sound perfectly intelligible to another? What criteria are we supposed to bring to bear on cases where one person’s judgement is at odds with another’s?”.

²¹⁹ Texto original: “Intelligible is an evaluatory adjective like beautiful, ugly, easy, difficult, primitive, civilized, and so on. All of them automatically invoke the figure of an evaluator”.

cubanos raramente viajam. Os alunos de Varona a todo momento falavam que nunca viajavam. Marta, no momento da comunicação, já pensou em seu conhecimento de língua como superior ao da aluna e considerou que entendera “corretamente” a palavra “festa” como Paris, pois a aluna tinha pronunciado assim.

Esses desentendimentos ocorrem o tempo todo. A questão é a *pollita* ter colocado o desentendimento apenas como responsabilidade da aluna, que, segundo Marta, teria pronunciado errado. Logo, para eles, eram os alunos cubanos que precisariam estudar e aprimorar a pronúncia. Marta esqueceu que inteligibilidade é uma via de mão dupla, ou seja, depende necessariamente tanto de quem fala quanto de quem escuta. Para Rajadurai (2007, p. 90), é necessário “colocar parte da responsabilidade da comunicação efetiva no ouvinte e na sua habilidade de usar o processamento *top-down* para interpretar enunciados”²²⁰. Para Marta, imbuída da autoridade do falante nativo, pronunciar corretamente é pronunciar de uma maneira que ela entenda sem problemas. Se o problema ocorre, automaticamente a pronúncia vira um erro e o erro é do aluno, tirando a parte dela da responsabilidade no momento da comunicação.

Outro ponto na fala de Marta é ela acreditar que os cubanos não vão dar conta de aprender inglês e, portanto, segundo a *pollita*, eles só poderiam lecionar para crianças ou para séries iniciais. Para ela, é como se alguém, para ser professor de inglês para crianças, não necessariamente precisasse ter um nível de inglês bom. Diferentemente da maioria dos *pollitos*, Marta coloca o desafio de não terem recursos fora da universidade como empecilho para que os alunos aprendam inglês, acompanhado da impossibilidade de visitarem um país que fale a língua. O que ela parece não perceber, no entanto, como já vimos antes (capítulo 5, seção 5.1 Contato com o outro, p. 82), é que o professor cubano que ela tanto elogiou, pois, segundo ela, tem um inglês excelente, passou pelo mesmo processo dos alunos, ou seja, aprendeu essa língua sem ter viajado para o exterior e com menos recursos ainda do que os alunos dele, já que o acesso a celulares e internet era inexistente em sua época de estudante em Cuba.

A cada novo momento de comunicação, decisões são tomadas ou reavaliadas e assim incessantemente, sempre pensando no interlocutor do texto, seja esse texto falado ou escrito (BAKHTIN, 2006; 2009). A cada nova interação, repensamos o que

²²⁰ Texto original: “some of the responsibility for effective communication to the listener and his or her ability to use top-down processing to interpret utterances”.

é dito ou escrito, levando em conta diversas questões, mesmo que não reflitamos sobre elas conscientemente. A *pollita* Marta colocou suas crenças sobre língua naqueles momentos de interação. Ela não percebeu seu interlocutor como falante com estatuto semelhante ao dela, entendendo que quem deveria aprender a pronunciar direito era a aluna, ao invés de pensar que ela própria também deveria estar aberta a compreender diferentes modos de pronúncia. Da mesma forma, em nenhum momento ela citou o professor que acompanhava como um exemplo a ser seguido por seus alunos. Na verdade, esse professor sequer parecia fazer parte do contexto da sala de aula de Marta.

Entretanto, Carmela, que acompanhou o mesmo professor, mencionou: “todos os professores aqui adquirem inglês como segunda ou terceira língua. Todos têm boa fluência na língua. Eles funcionam como um guia ou um objetivo, eu acho”²²¹ (Carmela, ECb). A *pollita* acreditava que esses professores eram um bom exemplo para os alunos cubanos, remetendo-se à sua experiência de aprender francês com uma falante nativa, o que, na opinião de Carmela, foi difícil, pois a professora não entendia o processo pelo qual os alunos estavam passando ao aprender uma segunda língua.

Assim, a “habilidade de mudar o estilo” linguístico, como Marta poderia ter tentado fazer, “é uma competência importante no mundo contemporâneo de discursos fluidos e de grupos sociais misturados”²²² (CANAGARAJAH, 2004, p. 127). Nesse sentido, “os alunos deveriam ser encorajados a ir além de adotar convenções textuais normativas de estruturas gramaticais na sua prática de escrita. Eles deveriam aprender a negociar as convenções e a gramática para desenvolver um texto que favoreça o pensamento independente e crítico”²²³ (CANAGARAJAH, 2004, p. 132). Canagarajah aqui se refere a alunos e a práticas de escrita, mas isso pode ser também pensado em relação a professores e a usuários de língua em geral, no papel de professores. De tal modo, juntamente com o professor, os alunos estariam usando a língua de uma maneira mais próxima das práticas de letramento que existem na vida

²²¹ Texto original: “all the professors here acquire English as their second or third language. They have good fluency in the language they act as a guide or a goal I think”.

²²² Texto original: “This ability to style shift is an important communicative competence required in the contemporary world of fluid discourses and the mingling of social groups”.

²²³ Texto original: “students should be encouraged to go beyond adopting the normative textual conventions of grammar structures in their writing practice. They should learn to negotiate the conventions and grammar to develop a text that favors independent and critical thinking”.

social, como fariam no mundo fora da sala de aula e não apenas treinando o uso dessa língua de forma mecânica.

A situação relatada por Marta evidencia como a língua é o que acontece durante uma interação e, ao mesmo tempo, é a interação em si. Então, no caso do não entendimento de Marta da palavra “parties”, a compreensão poderia ter sido negociada de forma colaborativa num processo de construção de sentidos por parte dos usuários da língua naquele momento da aula. Se a língua fosse pensada como algo que conecta pessoas e suas ideias, opiniões, sentimentos, sendo, portanto, formada por essas ideias, opiniões, sentimentos, a negociação de sentidos aconteceria de forma a construir a comunicação naquela situação. Se a visão de língua que orientasse a *pollita* Marta fosse uma perspectiva que aqui entendemos como pós-moderna (ver capítulo 4), então a prática comunicativa seria instaurada levando em consideração que, quando falamos, somos esse conteúdo que a língua conecta. Não poderíamos separar o que falamos dos sujeitos que somos quando utilizamos a língua.

Tal concepção vai ao encontro do pensamento sobre o mundo numa perspectiva pós-moderna (USHER; EDWARDS, 1994; JORDÃO, 2006), segundo a qual não existe uma única verdade objetiva que podemos alcançar e, assim, acessar uma língua como se ela fosse um código a ser transmitido. Uma possível realidade somente existe através da interpretação de cada indivíduo. Ou seja, como coloca Jordão (2006), quando pensamos o ensino de línguas, “o que temos são interpretações, o que ensinamos quando ensinamos língua são interpretações, são possibilidades de construção de sentidos, quer o façamos explícita e conscientemente, ou não” (JORDÃO, 2006, p. 32).

Também é importante levar em conta o fato de que língua é sempre ideológica e carregada de poder, nunca neutra. As relações de poder se estabelecem na língua (FOUCAULT, 1996; PENNYCOOK, 2007; JORDÃO, 2006). Podemos, assim, pensar numa língua como discurso, e isso

significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja desejável, ou mesmo altamente recomendável, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar. (JORDÃO, 2006, p. 31).

Portanto, a língua e seu uso “resultam do entrecruzamento ao mesmo tempo particular e socialmente construído que cada indivíduo realiza entre as diferentes comunidades discursivas de que faz parte” (JORDÃO, 2006, p. 26). Assim, “os educadores envolvidos com o ensino de línguas interessados em identidade e pedagogias críticas, estão interessados em língua como prática social. Em outras palavras, eles estão interessados no modo como a língua constrói e é construída por uma variedade de relações sociais”²²⁴ (NORTON, 2008, p. 45). De acordo com a autora, pensar a identidade em sala de aula requer pensar a língua dentro dessa prática.

A *pollita* Clara comenta que nas aulas de espanhol os professores seguiam o livro-texto e os alunos não expressavam o que queriam, apenas realizavam o que o livro didático lhes ditava. Em Cuba, a experiência de Clara durante o estágio perpassa pela maneira como ela pensa língua:

Eu realmente gosto de planejar minha aula dessa maneira. Me sinto muito mais confortável do que se planejasse uma aula de gramática. Parece muito forçado quando estou fazendo isso. Então, quando estamos trabalhando com um tópico e nós apenas perguntamos a eles o que eles pensam sobre isso e o que eles querem aprender disso, acho que isso é muito mais livre (...) e eles respondem muito melhor. Então, eles precisam aprender gramática, porque é importante para tornar-se fluente em uma língua, e sei que eles precisam saber e isso é o que a reitora diz (...) Ela [a reitora] disse que eles precisam aprender vocabulário e gramática, e eles acham que essa é a função importante. Mas não acho que os professores são tão bons nisso. Acho que eles estão focados em fazê-los criar um ambiente em que eles podem se comunicar uns com os outros. E acho que isso é mais importante para eles.²²⁵ (Clara, ECb).

Aqui a *pollita* Clara discorre sobre sua vontade de trabalhar a língua na comunicação e não apenas pensando na gramática. Ela lembra da fala de boas-vindas da reitora da Universidade de Varona, que ressaltou a aprendizagem de gramática e vocabulário nas aulas de língua inglesa. Tomando a fala de Clara como

²²⁴ Texto original: “Educators interested in identity, language learning, and critical pedagogies are interested in language as a social practice. In other words, they are interested in the way language constructs and is constructed by a wide variety of social relationships”.

²²⁵ Texto da transcrição: “And I really like planning my class like that. I feel way more conformable, like if I planned a grammar lesson. It just feels really constrained when I’m doing that. So when we are working with a topic and we just ask them whatever they think about it and what do they want to learn from it. I think that’s a lot more free (..) and they respond a lot more better. So like they need to learn the grammar, because it’s important to become fluent in a language, and like I know they need to know it and that’s what the Dean says (...) she said they need to learn vocabulary and grammar and they think that’s the important role. But I don’t think the professors are so good into it so much. I think they are focused more like making them, creating an environment where they can communicate with each other. I think that’s more important to them”.

acesso à fala da reitora, percebi que seria esperado que a estrutura da língua fosse o mais importante nas aulas em Varona. Porém, Clara não atentou para isso e ressaltou que o professor oportunizava a seus alunos que se comunicassem livremente em sala. Ela também coloca que os alunos precisam aprender gramática para se tornarem fluentes numa língua, porém não detalha como acredita que seria essa aprendizagem ou o que ela considera “fluente”. Embora veja a comunicação em sala de aula como extremamente importante, ela parece insistir no conhecimento da gramática normativa como a única forma de se tornar fluente em uma língua. Ela também comenta sobre trabalhar em tópicos e que o ideal seria os alunos participarem dessa escolha.

Clara também colocou sobre o professor cubano:

meu professor está sempre [falando] sobre metodologia porque eles serão professores. Então ele sempre está falando para eles como usar a Abordagem Comunicativa. E meio que (...) abordagem do pós-método. Então, eles estão aprendendo gramática, mas não acho que esse seja o foco.²²⁶ (Clara, ECb).

Ela complementou: “eu acho que é muito importante eles perceberem que a língua é algo vivo e eles estão aprendendo muito com os professores na sala de aula, não apenas através de leituras”²²⁷ (Clara, ECb). Em nenhum momento ouvi os cubanos falarem sobre pós-método. Por isso perguntei, em conversas informais com alguns professores cubanos, se eles conheciam o conceito, ao que declararam nunca terem ouvido falar sobre esse termo ou feito alguma leitura teórica nesse sentido. Em Varona Clara viu ecos da teoria estudada no Canadá e tentou explicar que a prática do professor teria aspectos da Abordagem Comunicativa, conforme frisado inúmeras vezes em Cuba, juntamente com aspectos da perspectiva do pós-método de Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a). Para Clara, nas aulas do professor cubano, a língua usada em sala de aula era viva e os alunos estavam aprendendo de forma interativa, não apenas estudando aspectos linguísticos descontextualizados.

A *pollita* Mirana também colocou esse ponto da língua, isto é, que não deveria ser apenas a estrutura ou o modelo do falante nativo, com bons exemplos de sotaque:

²²⁶ Texto da transcrição: “my professor is always like (?...) methodology because they are all gonna be teachers. So he is always talking to them like how to do the communicative approach. And kind of (...) the postmethod approach. So they are learning grammar, but I don't think it is the focus”.

²²⁷ Texto da transcrição: “think it's really important to them to realize that language is a living thing. (...) and they are learning a lot from the professors and from being in the classroom and not just from reading it”.

Porque a linguística está mudando e crescendo e isso não será sempre a coisa mais importante, realmente acho que isso é lindo e é como eu quero que o inglês seja. Eu quero que seja como um lugar confortável no qual as pessoas possam se comunicar, da maneira que eles sentem, e de um certo modo eles podem se comunicar. E eu estarei lá para ajudá-las pelo caminho, mas não quero necessariamente corrigir alguém no sentido formal da palavra.²²⁸ (Mirana, ECb).

Quando Mirana menciona “corrigir alguém no sentido formal da palavra”, entendo que ela se refere a não corrigi-los a todo momento ou pensar somente na correção gramatical quando os alunos falam ou escrevem. Para ela, o mais importante era o aluno sentir-se confortável nessa língua. Ou seja, língua aqui passa a ser um lugar onde o aluno pode se expressar confortavelmente. Essa concepção se aproxima da perspectiva de Bonny Norton sobre a língua como um espaço em que construímos relações que nem sempre são concebidas em termos iguais pelos envolvidos (NORTON, 2008, p. 45). Se o professor fica mais preocupado em corrigir o aluno, como essas relações em sala de aula podem ser formadas? Se a preocupação apenas girar em torno do uso correto de uma gramática normatizada, formar relações nas salas de aula parece ser mais complicado, pois o aluno poderá ficar mais preocupado com o uso correto de estruturas do que com o que quer comunicar. Como foi relatado pelos *pollitos* nas experiências como alunos, muitas vezes eles sentiam medo de serem repreendidos ao falar por estarem cometendo erros linguísticos. Dessa forma, se a preocupação está mais na estrutura, as relações em sala de aula podem acabar baseando-se mais nisso do que no uso da língua dos alunos como sujeitos, que se colocam com suas ideias, opiniões, questionamentos, etc.

Inúmeras vezes o aprendiz é valorizado na sua comunidade ou instituição através de quanto ele ou ela se expressa, de quanto esse “aprendiz fala ou fica em silêncio, e escreve, lê, ou resiste”²²⁹ (NORTON, 2008, p. 45). Podemos pensar que em todo e qualquer grupo sempre teremos aqueles que participam mais, expõem mais suas opiniões, e outros que são mais contidos. Existem os que são mais questionadores e os que somente questionam em casos extremos. Há tantos fatores envolvidos em assumir certos papéis, que reduzir o processo à quantificação da

²²⁸ Texto da transcrição: “because linguistic is changing and growing and that’s not always going to be the most important thing, I really think that’s beautiful and that’s how I want English to be. I wanted it to be like a comfortable place that people can share how they feel, the way that they feel. And in a way that they can communicate, and I’ll be there to help them along the way, but I don’t want to necessarily correct someone in the formal sense of the word”.

²²⁹ Texto original: “language learner speaks or is silent, and writes, reads, or resists”.

expressão verbal significa perder a dimensão complexa das relações humanas. O silêncio pode dizer muito em certos momentos. Com isso em mente, o professor pode se indagar do porquê do silêncio de certos alunos: será que o aluno não quer participar ou simplesmente não tem nada a dizer? Ou será que o aluno teme falar e errar? Ou ainda, será que teme o julgamento dos demais colegas? Diversas são as reflexões que podem surgir do silêncio.

Como é na língua que as relações acontecem, “a língua é, então, teorizada não apenas como sistema linguístico, mas também como prática social, na qual experiências são organizadas e identidades negociadas”²³⁰ (NORTON, 2008, p. 45). Quando falamos sobre língua, temos que considerar a questão da identidade, pois, se a língua está vinculada com o nosso ser, está vinculada com a nossa identidade. Assim, quando pensamos sobre língua estrangeira, também temos que levar em consideração questões de identidade nessa outra forma de perceber o mundo, pois “aprender uma língua estrangeira é, por sua vez, aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido” (JORDÃO, 2006, p. 32). Como Kramsch (1993), acredito que língua e cultura são inseparáveis: cada indivíduo fará a construção de suas interpretações de acordo com seus contextos e experiências pessoais.

Desse modo, “existe um crescente reconhecimento de que quando o aprendiz de uma língua lê ou escreve um texto, tanto a compreensão quanto a construção do texto são mediadas pelo investimento do aprendiz na atividade e pela identidade sociocultural desse aprendiz”²³¹ (NORTON, 2008, p. 50). Aqui podemos considerar a identidade como algo constantemente em construção, levando em conta os aspectos locais e, no caso da sala de aula de línguas estrangeiras, aspectos trazidos pelo contato com essa nova realidade.

Por vezes, espera-se que os aprendizes de uma língua estrangeira sigam o modelo de um suposto falante nativo e de sua cultura, silenciando sua identidade local. No entanto, esses aprendizes de uma segunda ou terceira língua com frequência precisam do que Canagarajah chamou de *safe houses* (CANAGARAJAH, 2004):

²³⁰ Texto original: “Language is thus theorized not only as a linguistic system, but also as a social practice in which experiences are organized and identities negotiated”.

²³¹ Texto original: “There is growing recognition that when a language learner reads or writes a text, both the comprehension and construction of the text is mediated by the learner’s investment in the activity and the learner’s sociocultural identity”.

lugares ou momentos em que podem negociar suas identidades e não apenas “apresentar uma identidade que seja institucionalmente desejada” (CANAGARAJAH, 2004, p. 120).

Para Solana, os cubanos estão aprendendo inglês. Porém, ele não chega a dizer, como Clara, que acha que eles estão conseguindo se expressar como sujeitos. Nas palavras da *pollita*:

eu acho que amaria ver um pouco mais de criatividade com a língua. Você consegue isso estando mais confortável, sabe? Quase que pareceu... tipo que eles sabiam que tinham que escrever, não necessariamente o que eles queriam escrever. E então, eu penso que com a língua, você deveria conseguir escrever o que quer escrever, comunicar o que quer comunicar e não o que você precisa comunicar. Quero dizer, eu sei que é um passo importante, mas eu acho que você pode dar um empurrão um pouco pra frente, meio que ser um pouco mais crítico. (Solana, ECb).²³²

Percebi, então, que cada *pollito* teve uma experiência única na Universidade de Varona. Solana tinha um ideal de como utilizar a língua e esperava mais de seus alunos cubanos. Para ela, eles estavam usando a língua, praticando, mas ela queria que eles comunicassem suas verdades na sala de aula. Ela comenta: “Você não é apenas um aluno naquela língua, mas aquela língua é parte de você e você parte dela”²³³ (Solana, ECb). Perguntei a ela: “Você acha que isso é parte de ensinar?”²³⁴, ao que ela respondeu: “Definitivamente. Mas o que foi realmente intrigante é que meus alunos disseram para mim que era muito legal usar inglês fora do ambiente acadêmico. Então era tipo sair e falar sobre o que fosse”²³⁵ (Solana, ECb). Percebemos que Solana conhecia seus alunos fora da sala de aula e sabia o que eles podiam fazer com a língua fora da universidade. Talvez por isso ela esperasse mais deles dentro da sala de aula, pois sabia que eles podiam ser criativos e falar deles mesmos em inglês.

²³² Texto da transcrição: “I think that, I would love to see a little bit of more creativity within the language. You get that through being comfortable, you know? It almost felt like a ... the kind of what they knew they have to write, not necessarily what they wanted to write. And so, I think that with the language, you should get to write what you wanna write, communicate what you wanna communicate and not just what you need to be able to communicate. So I mean, I know that’s an important step, but I think you can push a little bit further. Kind of go a little bit more into that critical”.

²³³ Texto da transcrição: “You’re not just a student in that language, but that language is part of you and you’re part of it”.

²³⁴ Texto da transcrição: “you think that is part of teaching?”.

²³⁵ Texto da transcrição: “definitely. But what was really tricking is that my students said to me ‘it’s so nice to like to use English outside the academic setting’. So you know it was up hanging out and talking about whatever”.

Na continuidade da entrevista, conversamos sobre aprender uma língua e como isso acontece, ao que Solana argumentou:

Não era apenas na sala (...) eu acho que um elemento de ensinar inglês internacionalmente é 100% um intercâmbio cultural. Porque é isso que você sabe. Você sabe isso tão bem e as pessoas tendem a ter muito orgulho de sua cultura e orgulho do local de onde vieram e de suas experiências. Então, falar com eles sobre isso e poder contar para alguém sobre sua cultura é ótimo. Tipo, fiquei super... é emocionante ver meus alunos querendo compartilhar suas culturas comigo. (Solana, ECb).²³⁶

Essa troca acontecia em inglês, já que apenas no final da viagem todos ficaram sabendo que Solana falava espanhol fluentemente. Ela ficava animada como professora quando seus alunos compartilhavam conhecimento com ela, porém, durante as atividades que eu observei em sala de aula, isso parecia não acontecer. Solana escolheu falar sobre vegetarianismo e, antes de ir para Cuba, já estava apreensiva se seus alunos iriam se interessar. No entanto, ela disse, e eu também pude observar ao assistir uma de suas aulas, que os alunos se interessaram e fizeram as atividades com entusiasmo.

Para finalizar esta seção sobre língua, coloco as reflexões da *pollita* Carmela. Ela comentou, em entrevista, não achar que em Cuba se impõe aos alunos uma norma e cultura de falantes nativos. “Não está sendo imposto dessa forma em Cuba. Eles os ajudam (alunos) a se expressarem” (Carmela, ECb)²³⁷. Carmela conclui que “ensinar uma língua é compreender o aluno como a mesma pessoa” (Carmela, ECb)²³⁸ que ele ou ela eram antes de entrar na sala de aula de língua estrangeira. Para a *pollita*, é importante os professores não quererem mudar seus alunos, ao que perguntei se ela acreditava ser possível não mudar quando aprendemos uma língua. Ela, então, reformulou suas palavras e disse que os alunos estariam “adquirindo uma nova visão de mundo” (Carmela, ECb)²³⁹, ou seja, estariam mudando de certa forma. E complementou sua resposta: “Eu não acho que você deveria se sentir alguém que não é. Ou fazerem você se sentir outra pessoa. (...) mas acredito que existe uma mudança

²³⁶ Texto da transcrição: “It wasn’t just in the class (...) I think an element of teaching English internationally, it’s 100% cultural exchange. Because that’s what you know. You know that so well, and people tend to be pretty proud of their culture and proud where they’re from and their experiences. So talking to them about that and being able to tell someone else about your culture is great. Like I’ve been super... like it’s a heartwarming to watch my student to want to share their culture with me”.

²³⁷ Texto da transcrição: “It’s not being imposed in that way in Cuba. They help them express themselves”.

²³⁸ Texto da transcrição: “teaching language is acknowledging students as the same person”.

²³⁹ Texto da transcrição: “acquiring a new world view”.

acontecendo, não importa o quê” (Carmela, ECb)²⁴⁰. Para a *pollita*, parece ser importante não querer forçar seus alunos a agirem ou pensarem de maneiras predeterminadas. Aqui, ela destaca que em Cuba não estariam seguindo uma norma baseada em falantes nativos, o que para Leung (2005) não serviria de modelo para o ensino de língua inglesa, pois nem mesmo dois falantes nativos falam do mesmo modo.

A próxima seção deste capítulo discute mais a fundo o papel do falante nativo durante o período do programa D-TEIL.

6.2 FALANTE NATIVO

O papel do falante nativo foi o tópico mais discutido durante o semestre no Canadá. Além disso, foi nesse tema que os *pollitos* mais se aprofundaram nas entrevistas. Como se tratava de professores em formação, essa discussão se tornou muito importante.

Nesse sentido, é preciso acrescentar as discussões em torno do inglês numa perspectiva global, o que também foi discutido com os *pollitos* na preparação para o estágio. Muitos autores, como Rajagopalan (2009), Pennycook (2007) e Siqueira (2011), têm se debruçado sobre a questão e voltado sua atenção para o que está sendo trazido para as salas de aula. Assim, acredito ser relevante para tal discussão a influência do falante nativo como modelo no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois esse ponto tornou-se central na presente pesquisa. Apesar de já existirem diversos estudos e movimentos em prol do ensino da língua inglesa sem amarras ao único modelo de falante nativo, essa demanda social ainda existe.

Os *pollitos* foram em geral considerados falantes nativos por pertencerem a uma universidade canadense, porém o conceito de falante nativo, se restrito ao local de nascimento, excluiria alguns deles, já que nem todos eram nascidos no Canadá. Três *pollitas* eram europeias, tendo nascido na Sérvia, na Hungria e na Polônia, embora vivessem no Canadá havia pelo menos dez anos. As teorias de ensino-aprendizagem já privilegiaram tal conceito, idealizando falantes e apagando a heterogeneidade entre os falantes nascidos em determinado país ou, no caso do D-TEIL, homogeneizando o grupo porque ele vinha de uma universidade canadense.

²⁴⁰ Texto da transcrição: “I don’t think you should you feel you’re someone you’re not. Or make you feel you have to be someone else.” (...) “but I do think there is change going on no matter what”.

Houve uma exceção: o caso da *pollita* Linda, que será discutido no decorrer desta seção.

Uma das perguntas feitas para todos os *pollitos* foi se eles se sentiram como falantes nativos em Cuba, ao que todos responderam afirmativamente. Porém, essa visão de falante nativo foi questionada durante o período no país caribenho.

Linda foi a única *pollita* que teve que *defender* ser canadense e levou um tempo para se sentir como falante nativa de inglês em Cuba. Ela tem ascendência indiana e comentou com certa angústia que precisava ficar provando que era canadense o tempo todo, porque não correspondia ao estereótipo de traços físicos canadenses. Como mencionado, nem todos os *pollitos* eram canadenses. Alguns tinham nascido na Europa e aprendido inglês como segunda língua. Mas a única questionada sobre a sua nacionalidade e origem foi Linda, canadense de nascimento. Ela explicou que certa vez foi preciso pegar o passaporte para realmente acreditarem nela.

Ainda no Canadá, em uma das aulas que observei, o professor coordenador comentou sobre um programa que contrata canadenses recém-formados no D-TEIL para lecionarem no Japão. Mas ele disse que esse programa não aceitava pessoas com traços de descendência asiática, pois eles queriam os traços do estereótipo canadense. A *pollita* Linda disse enfrentar essa questão onde quer que vá ensinar inglês. Quando perguntei se ela se sentiu falante nativa em Cuba, ela respondeu: “Bem, depende... Eu tenho mencionado aqui (...) semana passada mais ou menos, eu tenho tido crises de identidade aqui. Porque eu digo que sou a única pessoa do grupo com pele escura”²⁴¹ (Linda, ECb). Linda comentou que até mesmo o outro pesquisador brasileiro, apenas por ser branco, era considerado canadense. Como Windle (2017, p. 381) ressaltou, em relação a ser aceito como falante nativo, “alguns precisam provar, através de ritos de passagem cansativos, às vezes repetidamente, enquanto outros têm a aprovação instantaneamente garantida”²⁴². Windle (2017) coloca exatamente a questão da aparência de um falante nativo, o que Linda confirma, pois, por não cumprir as expectativas de aparência, tinha que provar o tempo todo. A *pollita* explicou que a cor da pele era fator determinante para ser considerada ou não falante

²⁴¹ Texto da transcrição: “well! That depends... I’ve been mentioning here (...) last week or so, I have been having identity crises while being here. Because I mentioned that I’m the only person in the group with dark skin”.

²⁴² Texto original: “Some must prove themselves through gruelling rites of passage, sometimes over and over again, while others are instantly granted approval”.

nativa. Isso mostra que há mais que apenas aprender inglês como primeira língua para ser aceito como tal. Linda continua:

por causa disso realmente, realmente as pessoas têm me questionado mais e mais: sou canadense? E tenho que [dizer] a mesma coisa: 'sim, sou canadense. Aqui está meu passaporte para provar'. Eu sei que, se fosse um pouco mais clara, isso não estaria acontecendo comigo.²⁴³ (Linda, transcrito do áudio – ECb).

Ela se expressou com bastante ansiedade e certa indignação. Podemos questionar o que leva as pessoas a considerarem alguém como falante nativo de inglês. Nesse caso, não era só uma questão de sotaque ou a maneira de utilizar a gramática corretamente. Isso não bastou para os alunos cubanos considerarem Linda canadense e, conseqüentemente, falante nativa. Já o pesquisador brasileiro era considerado canadense sem problemas, apenas pela cor da pele. Nas palavras de Leung (2005, p. 132), “é preciso ter cautela sobre quanto peso alguém deveria colocar sobre descrições e prescrições de adequação projetadas e idealizadas num modelo pedagógico de língua”²⁴⁴. Esse modelo pedagógico passa também pela idealização de quem seria esse falante, a quem é permitido ser classificado como nativo e assim ser considerado um modelo a ser seguido.

Aqui, a classificação de um falante nativo não passou exclusivamente pelo uso da língua, pois envolveu também a aparência física. Linda complementa que isso já havia acontecido com ela:

Mas honestamente, a menos que você tenha vivido da maneira que eu vivi. E não é a primeira vez que eu me senti dessa maneira. Me senti assim na França, eu me sinto assim por onde viajo (...) e sei por que estou sendo questionada (...) é meio difícil lidar com isso. Porque é como se eu tivesse que provar quem sou. É minha identidade e parece que as pessoas não acreditam em mim. E é realmente um sentimento infeliz de sentir toda vez, certo?²⁴⁵ (Linda, ECb).

²⁴³ Texto da transcrição: “Because of that it really, really people have been questioning me more and more like: am I a Canadian? And I have to (...) the same thing. ‘Yes I’m a Canadian. Here is my passport to prove myself.’ I know that if I was like tension lighter, this wouldn’t be happening to me”.

²⁴⁴ Texto original: “one has to be cautious about how much weight one should give to such projected and idealized descriptions and prescriptions of appropriateness in a pedagogic language model”.

²⁴⁵ Texto da transcrição: “But honestly unless if you’ve lived the way that I have. And it’s not the first time I felt like this before. I felt it when I was in France, I felt it wherever I travel (...) and I guess that same question they look at every time. And I know why I’m getting the question. (...) and it’s a little bit hard to deal with. Because I feel I have to prove who I am. It’s my identity and it feels like people don’t believe me. And it’s kind of a really unfortunate feeling to have all the time, right?”.

O ensino de língua inglesa é amplamente pautado em modelos de falantes ditos nativos. Segundo Smith (2012), a Universidade de Varona segue o padrão americano de pronúncia. Aqui podemos questionar ainda mais quem seria esse falante. Muitos autores (WINDLE, 2017; PENNYCOOK, 2007; RAJADURAI, 2007; RAJAGOPALAN, 2009; LEUNG, 2005) já refletiram sobre isso. Mesmo num país como os Estados Unidos, ao qual muitos aprendizes relacionam o tão comentado ‘inglês americano’, existem inúmeras comunidades, com pessoas que falam de forma diferente umas das outras. A classificação “inglês americano” não dá conta de toda a vastidão de um país. Além de limitar geograficamente a língua inglesa, ela é colocada (WINDLE, 2017; PENNYCOOK, 2007; KUMARAVADIVELU, 2008) num patamar de poder vinculado principalmente a duas nacionalidades: americana ou britânica. O que estiver fora desse contexto não serve e é diminuído.

Podemos perguntar, então, o que é aceito dentro dessa classificação. Pelo que Linda coloca, parecer-se fisicamente com o que é esperado de um falante nativo faz parte dos requisitos. Esse questionamento de como classificar ou reconhecer um falante nativo é feito por Windle (2017, p. 380), segundo o qual “A autoridade do falante é sempre frágil (...). Até o ‘falante nativo’ que não reúne todas as normas raciais de aceitação pode ser desqualificado”²⁴⁶. Ou seja, muitas vezes, não atender às expectativas da aparência física de falante nativo, geralmente branco, pode fazer com que as pessoas duvidem de sua legitimidade como falante de inglês (WINDLE, 2017). Da mesma forma, bastaria ser branco e falar inglês para ser considerado um falante de inglês legitimado, como aconteceu com o brasileiro que estava no grupo na Universidade de Varona.

Existe uma “longa história de promoção colonial”²⁴⁷ (PENNYCOOK, 2007, p. 100) envolvida no fenômeno da crença de que a língua inglesa se espalhou pelo mundo de forma natural. Mesmo se debruçando apenas sobre essas duas opções, inglês americano *versus* inglês britânico, como muitos colocam quando fazem a famosa pergunta: “que inglês você fala/ensina?”, é impossível percebê-las como homogêneas, como se pudessem se referir a um bloco de falantes que seguem as mesmas regras entre si, sem nenhuma distinção dentro desses grupos.

²⁴⁶ Texto original: “Authority to speak is always fragile (...). Even ‘native-speakers’ who do not meet norms of racial acceptability may be disqualified”.

²⁴⁷ Texto original: “long history of colonial promotion”.

O construto “falante nativo” permanece muito forte entre professores e alunos de línguas estrangeiras (WINDLE, 2017, PENNYCOOK, 2007; LEUNG, 2005), o que impacta diretamente o ensino e aprendizagem dessa língua. A *pollita* Helena, diferentemente de Linda, não nasceu no Canadá e não tem o inglês como primeira língua. Quando perguntei se ela se sentiu uma falante nativa em Cuba, ela respondeu: “eles comentam isso o tempo todo”²⁴⁸ (Helena, ECb). Apesar de Helena não ser tecnicamente uma falante nativa (ou seja, não ter nascido num país que tem o inglês como língua oficial e ter aprendido essa língua na escola), ela foi considerada como tal sem questionamentos por parte dos alunos e professores em Cuba. Helena afirma que não acredita no modelo do falante nativo, que persiste até mesmo em Cuba:

Eu não acho que é algo atingível, porque não existe uma perspectiva. (...) O inglês não é minha primeira língua, ainda assim eu sou considerada uma falante nativa. Porque é uma língua na qual eu sou mais proficiente e eu aprendi mais nessa língua. E eu posso me considerar, acho, me identificando como uma falante nativa dentro do que as pessoas acham que é um falante nativo, por causa do meu conhecimento da língua e do falar essa língua.²⁴⁹ (Helena, ECb).

Aqui percebemos que o conceito de Helena sobre o que seja um falante nativo não recai apenas no fato de o inglês ser a primeira língua das pessoas ou de elas terem nascido em um país de usuários dessa língua. Linda se enquadrava nessas duas categorias: aprendeu inglês como primeira língua, nasceu no Canadá, frequentou escolas canadenses em inglês, se identifica com a língua, tem sotaque canadense. Ainda assim, sua aparência fazia com que ela precisasse provar sua nacionalidade. Já Helena, apenas pela aparência, era considerada falante nativa. Além disso, mesmo o inglês não sendo a sua primeira língua, ela disse se sentir confortável falando e escrevendo em inglês. Ela explicou que se sentir confortável na língua a fazia ser fluente e, por isso, acreditava que a consideravam falante nativa em Cuba. Ou seja, para Helena, basta o sujeito falar de forma que se sinta confortável, legitimado, para ser considerado falante nativo. Para ela, não necessariamente a

²⁴⁸ Texto da transcrição: “they mentioned it all the time”.

²⁴⁹ Texto da transcrição: “Because I don’t think I believe on the native speaker model. I don’t think that is something that is attainable, because there is no perspective. (...). I didn’t know English in my first language, and yet I’m still considered a native speaker. Because it is a language that I’m most proficient in and I learned the most in. And I could consider myself, I guess, “identifying” as a native speaker of what people think it is a native speaker because of my knowledge of the language and about speaking in the language”.

pessoa precisa ter aprendido essa língua como primeira língua e qualquer falante que consiga atingir esse nível pode “se considerar falante nativo”.

A *pollita* Helena também comentou sobre os professores cubanos: “eles têm alguns falantes ótimos, os professores de inglês deles são normalmente ótimos professores. E eles falam inglês quase perfeitamente. Mas, ainda assim, não são considerados falantes nativos, por causa da maneira... que você escuta eles”²⁵⁰ (Helena, ECb). Ou seja, não basta falar um inglês perfeito ou quase perfeito, como Helena colocou. Existe uma legitimidade por trás de ser aceito como um falante nativo e, se for assim considerado, o usuário passa a ter autoridade sobre essa língua. Ser ou não um falante nativo também depende da percepção de outros usuários da língua, especialmente daqueles legitimados como “nativos”, como a *pollita* destacou na importância do escutar.

Durante as aulas da disciplina 4696, ressaltou-se a premissa de “enterrar a ideia de falante nativo”²⁵¹ (AO – 4696). Quando retomei essa fala, os *pollitos* disseram que não podiam fazer isso. Sentiam na própria experiência que esse conceito é muito mais presente do que eles imaginavam. O problema não parecia estar no conceito de falante nativo em si, mas na idealização em torno desses falantes (LEUNG, 2005). Espera-se que esse falante nativo idealizado tenha certa aparência física (WINDLE, 2017) e que se comporte de determinada maneira.

Os professores cubanos tinham ampla experiência no ensino de língua inglesa e foram considerados falantes proficientes. Nenhum comentário foi feito em relação a erros ou dificuldades de entendê-los por parte dos *pollitos*. Mesmo assim, os professores colocavam a autoridade na língua nos *pollitos*. Miguel comentou:

meu professor, ele me pergunta durante a aula se eu poderia falar com os alunos (sobre) o nível de inglês deles e como eu... sim... que nível eu achava que eles estavam. E se eles eram bons o suficiente para, eu acho... sobreviver no Canadá... se eles fossem colocados num lugar que somente falasse inglês²⁵². (Miguel, ECb).

²⁵⁰ Texto da transcrição: “They have some great speakers; their English teachers are usually great teachers. And they speak English almost perfectly. But yet they still are not considered native speakers because the way... you hear them”.

²⁵¹ Texto da transcrição: “bury the native speaker idea”.

²⁵² Texto da transcrição: “my teacher, he asked me during class if I could talk to the students (?) their level of English and how I... yeah... what level I thought they were at. And if they were good enough to I guess... survive in Canada.... If there are put in an English only place”.

Antes que ele começasse a detalhar o que tinha feito naquela aula, perguntei o que ele respondeu aos alunos cubanos sobre eles serem “bons o suficiente para sobreviver no Canadá”. Ele disse: “sem dúvida, sim”²⁵³ (Miguel, ECb). O professor cubano pediu para o aluno canadense validar o nível de inglês de seus alunos e os alunos pareciam ter mais confiança na resposta de Miguel do que na de seu professor. Quando estamos aprendendo uma língua estrangeira, ficamos muito contentes quando sentimos que estamos conseguindo nos comunicar efetivamente com alguém nessa língua. No entanto, podemos questionar se é preciso ter o aval de um falante nativo para nos sentirmos legitimados na língua estrangeira. Por que o próprio professor cubano não poderia passar essa segurança para os alunos?

A *pollita* Marta confessou: “eu cometi erros como professora. Especialmente erros básicos (...) que achei que nunca iria fazer. Até mesmo com heróis (*heroes*). Eu escrevi ‘hero’ singular no quadro porque eu simplesmente esqueci se era com ‘es’ ou apenas ‘s’ no plural”²⁵⁴ (Marta, ECb). Ou seja, ela teoricamente naquele momento não sabia uma regra pautada na gramática normativa. Como qualquer outro usuário da língua, ela também esqueceu uma regra e cometeu erros formais.

A mesma situação acontece com alunos brasileiros quando vão começar a ensinar e sentem-se inseguros por não saber algo. Marta poderia simplesmente ter confessado para seus alunos que não lembrava como se escrevia a palavra no plural e perguntado se algum deles sabia. Ela escolheu esconder esse fato, talvez por ter a crença de que o professor precisa sempre saber tudo ou que o professor não pode errar e mostrar que não sabe uma regra. Como mencionei, a ideia que Marta tem de língua perpassa por uma visão mais fixa. Ela espera que seus alunos atinjam certos padrões normatizados²⁵⁵ e, se isso não acontece, ela coloca a responsabilidade nos alunos. Os professores em geral estabelecem metas para seus alunos atingirem quando estão aprendendo uma língua. Porém, pode haver certa flexibilidade com o uso da língua, o que não foi o caso do relato da *pollita* Marta.

Em referência a atividades do livro didático utilizado pelos cubanos, a *pollita* Marta percebe que “eles fizeram várias coisas sobre a Inglaterra, cultura de países falantes de inglês, eles fizeram Estados Unidos, eles fizeram coisas sobre São

²⁵³ Texto da transcrição: “absolutely yes”.

²⁵⁴ Texto da transcrição: “I made mistakes as a teacher. Especially founding mistakes (...) that I never thought I would make. Like even ‘heroes’. I wrote ‘hero’ singular on the board, because I just forgot if it was with ‘es’ or just ‘s’ for the plural”.

²⁵⁵ Ver a seção 6.1 Língua - deste capítulo.

Francisco. Eu achei que isso não era muito sensível culturalmente. Por que as pessoas iriam se importar?”²⁵⁶ (Marta, ECb). Para ela, não seria suficiente trabalhar apenas com alguns países em que o inglês era língua oficial. Ela parte para o viés de que isso não seria interessante, “por que eles iriam se importar?”, ela se pergunta. Ela havia comentado que os cubanos não podem sequer viajar, então aqui se indaga sobre por que deveriam aprender sobre outros países. Marta parece confirmar o ensino de inglês com propósito de reforçar uma cultura homogênea do inglês falado em países como Estados Unidos e Inglaterra, na expectativa de um inglês padrão baseado num modelo único (PENNYCOOK, 2007).

Sobre ser falante nativo, a *pollita* Charo fez menção à pronúncia e comentou: “Ainda acho que eles são muito bons em competência em inglês (...) mas eles não são falantes nativos. Eu nunca serei uma falante nativa de espanhol, não importa quão boa eu seja”²⁵⁷ (Charo, ECb). Charo coloca o falante nativo como um ideal a se chegar, porque, mesmo sendo muito boa, nunca será uma falante nativa, uma utopia que nunca será alcançada, e ela percebe os alunos cubanos através dessa experiência pessoal. Eu comentei isso com ela: “você não consegue resistir a compará-los com sua experiência de aprendiz de espanhol”²⁵⁸ (Iara, transcrito do áudio – ECb). Ela rapidamente respondeu com uma frase que foi muito discutida durante a preparação dos *pollitos*: “sim, mas eu sinto que não importa se você é uma falante nativa, contanto que você se comunique. Parece bom se você consegue passar suas ideias”²⁵⁹ (Charo, ECb). O tom dos comentários dela sobre os alunos cubanos era de desânimo. Segunda a *pollita*, eles não chegariam ao patamar que ela esperava — no caso, ser o mais próximo de um falante nativo. Acredito que ela estava tomando a si mesma como modelo de falante nativa.

Apesar de Charo ter em mente esse ideal, ela diz que, no final das contas, o que importa é a comunicação. Então perguntei se é preciso seguir o modelo do falante nativo. Charo disse: “eu acho que a pronúncia é importante, porque você sente quando fala, talvez um sotaque a seguir... a pronúncia é importante, especialmente se você

²⁵⁶ Texto da transcrição: “they did a lot of stuff about England, culture of other English speaking countries like England, they did United States, they did stuff on San Francisco. I thought it wasn’t really cultural sensitive almost. Because why would people care about that?”

²⁵⁷ Texto da transcrição: “I still think they are still very good at competence in English (...) but they are not native speakers. I’m never gonna be a native speaker of Spanish no matter how good I am”.

²⁵⁸ Texto da transcrição: “you can’t help comparing them with your experience as a Spanish learner”.

²⁵⁹ Texto da transcrição: “yeah, but I fell it also doesn’t matter if you’re a native speaker as long as you communicate. It sounds good if you can get the idea cross”.

vai ensinar alguém”²⁶⁰ (Charo, ECb). Porém, a *pollita* não comentou sobre qual tipo de pronúncia deveria servir de base para eles. Ela parecia não se lembrar dos diferentes tipos de sotaques, inclusive aqueles dentro dos países legitimados como falantes nativos de inglês. As *pollitas* Charo e Marta foram as únicas que pareceram estar ligadas a um único modelo de falantes nativos e talvez por isso não acreditavam que os cubanos estivessem aprendendo inglês. Ainda esperavam que os alunos chegassem a um modelo idealizado, isto é, que atingissem padrões pautados em um inglês padrão, normatizado, e que conseguissem se comunicar em inglês com elas de forma que ressoasse um modelo único de falante nativo (LEUNG, 2005; PENNYCOOK, 2007).

A *pollita* Clara vai numa outra direção. Diferentemente de Charo, ela comenta: “não quero espalhar inglês como um conceito do ocidente”²⁶¹ (Clara, ECb). Perguntei se ela foi capaz de fazer isso em Cuba e a *pollita* respondeu que sim. Comentou que os professores cubanos “estão incluindo Cuba como país que fala inglês, tentando apresentar o inglês de Cuba. Eles falam do inglês brasileiro, inglês canadense”²⁶² (Clara, ECb). Clara teve essa ideia inspirada no professor que ela acompanhou em Cuba. Segundo ela, esse professor ia além de ensinar apenas inglês: tentava incluir o inglês como uma língua em Cuba também. Clara generalizou, pois acreditava que todas as outras turmas de inglês tinham a mesma experiência em Varona. Pelo relato dos outros *pollitos*, isso nem sempre aconteceu. Clara tem uma visão de ensino de línguas que não está presa a um modelo de falante, a um modelo que ela mesma colocou como ocidental.

Esse convívio com professores não nativos fez a *pollita* Mirana modificar a ideia que tinha de falantes nativos. Eu comentei durante a segunda entrevista que, na primeira vez que conversamos, ela havia dito que os falantes nativos eram os que mais sabiam da língua e, por essa razão, seriam os melhores professores. Perguntei se isso havia se modificado e ela respondeu, referindo-se ao professor cubano que ela acompanhou: “Se tem algo para ir além aqui, é que estou realmente maravilhada como, especialmente meu professor, ele foi... ele é surpreendente, ele é tudo que eu

²⁶⁰ Texto da transcrição: “I think pronunciation is important, because you feel when you speak maybe an accent to follow... that pronunciation is important, especially if you’re teaching someone else”.

²⁶¹ Texto da transcrição: “I don’t want to spread English as a western concept”.

²⁶² Texto da transcrição: “they are including Cuba as an English speaking country. Trying to introduce the Cuba English. They talk about Brazilian English, and Canadian English”.

sempre quis ser como professora”²⁶³ (Mirana, ECb). Ela comentou que, por saber a língua dos alunos, conseguia ajudá-los. Além disso, listou várias características positivas, como ser dinâmico e ter domínio da aula e da classe. Ela complementou: “ainda acredito que você pode se tornar um bom professor da sua própria língua. Você precisa ser capaz de recuar e ver como um falante não nativo”²⁶⁴ (Mirana, transcrito do áudio – ECb). A *pollita* colocou o professor cubano em vantagem por saber a primeira língua de seus alunos e assim ser capaz de auxiliá-los, prevendo certas dificuldades. Mirana também afirmou que é preciso recuar como falante nativo para chegar a esse patamar, que ela compara com o do professor cubano. Acredito que ela se referia à ideia de não acreditar que, apenas por ser falante nativa, teria todas as respostas naquele momento, ou seja, que ser falante nativa bastaria para lecionar a língua. Nesse sentido, seria preciso recuar e perceber a língua pensando nos alunos, em como eles aprendem a língua.

Tive a oportunidade de observar a aula de Mirana e percebi que o professor cubano que ela acompanhava comentou: “oh, é ótimo ter uma falante nativa aqui”²⁶⁵ (Iara, ECb). Durante a entrevista, perguntei como ela se sentiu naquele momento, ao que ela respondeu: “Eu me senti muito... Quase, quase me senti mal. Porque eu queria corrigir ele e dizer ‘não, isso não está certo. Não precisa ser dessa maneira’”²⁶⁶ (Mirana, ECb). Quando perguntei o porquê disso, ela respondeu: “porque eu realmente não acredito nisso. Eu acho, na minha opinião, que o falante não nativo tem vantagem. Porque eles estão vindo do mesmo lugar que seus alunos estão vindo e indo”²⁶⁷ (Mirana, ECb). Perguntei, então, se ela se sentiu como uma falante nativa em Varona, e ela disse:

Sim, senti (...). E eu me senti toda vez que fazíamos uma atividade ou alguma coisa, ele dizia: ‘oh, vamos escolher a Mirana para ler para podermos escutar um bom exemplo de pronúncia e sotaque’. Mas, para mim, aprendemos tanto

²⁶³ Texto da transcrição: “if anything that being further here, I really am amazed by how, specially my professor, he was..., he’s amazing, he’s exactly what I always wanted to be in a professor”.

²⁶⁴ Texto da transcrição: “So in this sense I still think you could become a good teacher of your own language. You need to be able to step back and see it as a nonnative speaker”.

²⁶⁵ Texto da transcrição: “oh, it’s great to have a native speaker here”.

²⁶⁶ Texto da transcrição: “I felt very... almost, I almost felt bad. Because I wanted to correct him and say like ‘no, that’s not right. But it’s not the way it needs to be”.

²⁶⁷ Texto da transcrição: “Because I really don’t believe that. I think in my opinion, a nonnative speaker has the upper hand. Because they are coming from the same place as the students are trying to come from and go to”.

que o inglês está mudando e crescendo, que isso não é a coisa mais importante.²⁶⁸ (Mirana, ECb).

Através do contato com o professor cubano, a *pollita* também percebeu a forte presença do modelo de falante nativo em Varona. Como colocado na seção 5.1 Contato com o outro, ainda que ela não acreditasse que precisava ter essa influência naquele contexto, ela não conseguiu expor sua opinião durante o ocorrido, talvez por reconhecer a centralidade do mito do falante nativo (PENNYCOOK, 2007) naquela sala de aula e quão forte esse conceito estava arraigado nas falas do professor (LEUNG, 2005).

Com relação a esses comentários do professor cubano, questionei sobre “enterrar o conceito de falante nativo”, mencionado durante as aulas no Canadá. A *pollita* Mirana respondeu que não conseguia fazer isso e complementou sobre conseguir falar mais, manifestar sua opinião²⁶⁹:

é tão difícil. É um sentimento tão forte que eu acho que as pessoas têm. Vai ser muito difícil quebrar isso. Mas acredito que vir para países como Cuba, ou ir para o Japão ensinar, ou Coreia ou qualquer lugar, é meio que espalhar essa mensagem e permitir que os alunos se sintam confortáveis usando o inglês deles perto de mim. É uma maneira de ajudar. Porque não estarei vindo com um ego enorme tipo: ‘oh, o falante nativo é o melhor do ideal’. Então acho que essa é minha partezinha de ajuda, tipo vir com esse conhecimento e então usá-lo para ser um tipo professora de inglês diferente.²⁷⁰ (Mirana, ECb).

Mirana acredita que a atitude dela como professora é o diferencial que ela pode trazer. A partir de seu posicionamento como falante nativa ela pôde modificar a idealização do falante nativo. Fazer com que os alunos se sentissem confortáveis falando o inglês deles seria uma das maneiras de promover a desmitificação do falante nativo e uma pequena ajuda que ela poderia oferecer. Porém, isso já pode ser uma grande influência na percepção dos alunos sobre sua aprendizagem e sobre o inglês

²⁶⁸ Texto da transcrição: “I did (...). And I felt very much every time we did an activity or something, he’ll say like: ‘oh, let’s get Mirana to read so we can hear a good example of the pronunciation and the accent.’ But for me, we learn so much this year that English is changing and growing and that’s not always going to be the most important thing”.

²⁶⁹ Ver seção 5.1 Contato com o outro – p. 82.

²⁷⁰ Texto da transcrição: “it’s such a difficult. It’s such a strong feeling I feel like that people have. That’s going to be very hard to break that. But I think coming to places like Cuba, or going to Japan to teach, or Korea or wherever, it’s sort of spreading this message and allowing for students to feel comfortable using their English around me. It’s in a way what I can do to help. Because I’m not going to be coming with a huge ego like: oh, the native speaker is the best of the ideal. So I think that’s sort of my small part of helping, like coming with that knowledge and then using it to be a different type of English teacher”.

que usam. No momento em que foi colocada no papel de autoridade como falante nativa, Mirana sentiu-se usada para propagar uma certa idealização. Observou que essa visão está arraigada em muitos lugares, inclusive em Cuba.

O mesmo aconteceu com o *pollito* Miguel, que também teve a impressão de estar sendo usado como representante do modelo tecnicista de ensino²⁷¹. Segundo ele, nesses momentos os *pollitos* eram tratados em sala de aula quase como se fossem um áudio: toda vez que apareciam trechos para serem lidos, o professor cubano pedia a ele para ler. Como relatou Windle (2017, p. 382), pesquisador estrangeiro que mora no Brasil: “até mais estranho, brasileiros que são falantes fluentes de uma variedade de inglês de mais prestígio do que a minha, mesmo assim submetiam-se ao meu status de falante nativo, expressando insegurança linguística”²⁷². Ou seja, para esse autor, muitos brasileiros falantes de inglês poderiam servir-se de seu próprio conhecimento para sanar questões linguísticas. Por outro lado, apesar de ser considerado falante nativo, ele não sabia todas as respostas para as perguntas que lhe faziam. O mesmo ocorreu em Varona com os *pollitos*, que diversas vezes se surpreendiam com perguntas sobre vocabulário e/ou sobre regras gramaticais.

A *pollita* Clara comentou sobre a diversidade que presenciou na Universidade de Varona: “eles dizem que estão aprendendo o inglês padrão americano e estão usando um livro didático britânico. E estão falando inglês cubano. Até onde sei, todos os professores deles são cubanos”²⁷³ (Clara, ECb). Clara percebeu que, mesmo não sendo falantes nativos de inglês, estavam ensinando inglês de maneira produtiva, de modo que seus alunos efetivamente falavam inglês. Ela foi a única que presenciou o professor cubano comentar sobre o “inglês cubano”, ou seja, uma apropriação do inglês pelo professor e por seus alunos, que se sentem realmente donos da língua (RAJAGOPALAN, 2004).

Perguntei também sobre o conceito de falante nativo, ao que a *pollita* Clara respondeu: “quem fala a língua primeiro”²⁷⁴ (Clara, ECb). Ela complementou com uma

²⁷¹ Ver seção 5.1.3 A pedagogia da ternura e nota de rodapé 112.

²⁷² Texto original: “Even more strangely, Brazilians who are fluent speakers of a higher prestige variety of English than myself, nevertheless defer to my “native speaker” status, with expressions of linguistic insecurity”.

²⁷³ Texto da transcrição: “They say they are learning the American standard of English, and they are using a British textbook. And they are speaking Cuban English. All their professors are Cubans as far as I know”.

²⁷⁴ Texto da transcrição: “who speaks the language first”.

bela definição de um modelo que podemos seguir em todas as salas de aula de línguas estrangeiras: “mas acredito que você pode sentir-se em casa numa língua que não é a sua língua nativa”²⁷⁵ (Clara, transcrito do áudio – ECb). Se os professores e alunos tivessem isso como meta, talvez fossem resolvidos muitos problemas que geramos ao estabelecer modelos imaginários, que não podem ser alcançados. Existem sotaques, exemplos a serem seguidos, uma língua padrão a que os alunos precisam ter acesso; porém, sentir-se em casa em uma língua é algo que vai além de todo esse ensinamento estrutural. Muitas vezes, usuários de uma língua não se sentem em casa na língua que adquiriram antes de frequentar a escola. Nesse sentido, podemos até pensar que muitos brasileiros não “se sentem em casa” quando escrevem em português, por exemplo. Esse sentir-se em casa pode ser independente da língua que se aprende ou de que se tem conhecimento, o que ressoa com o que Rajagopalan (2004) coloca.

Sobre ser falante nativo, a *pollita* Clara pontuou que “é algo pessoal, porque nem todo mundo pode dizer que você é um falante nativo o tempo todo”²⁷⁶ (Clara, ECb). Podemos lembrar também do exemplo de Linda, que não foi aceita como falante nativa no começo da estadia em Cuba. Clara mencionou a questão do sotaque, mas ela não o colocou como um conceito fechado, porque não é sempre e todo o tempo que, pelo sotaque, as pessoas são consideradas falantes nativas ou não (RAJADURAI, 2007).

Mesmo com a experiência de ter um professor que lembrava a seus alunos dos diferentes tipos de inglês no mundo, a *pollita* Clara mencionou que o professor disse que a turma seria beneficiada por tê-la ali como falante nativa. Porém, ela complementou: “eu senti que eles não precisavam realmente de mim, honestamente. Eles estavam se saindo tão bem”²⁷⁷ (Clara, ECb). Ela explicou que os ajudava com certas palavras e o professor sempre lhe perguntava sobre formas corretas de uso. Concluiu com “eu acho que eles conseguem sentir-se em casa em inglês, com o inglês cubano”²⁷⁸ (Clara, ECb).

²⁷⁵ Texto da transcrição: “but I think you can feel at home in a language that it is not your native language”.

²⁷⁶ Texto da transcrição: “it’s a personal thing, because not everyone can tell if you’re native speaker all the time”.

²⁷⁷ Texto da transcrição: “I felt like they didn’t really need me honestly. They were doing so well”.

²⁷⁸ Texto da transcrição: “I think they can feel at home in English with the Cuban English”.

A *pollita* Clara não via, como Marta, necessidade de os cubanos terem outros recursos para sua prática com a língua inglesa²⁷⁹. Para Clara, a aprendizagem estava acontecendo da melhor forma possível, pois os cubanos pareciam estar “sentindo-se em casa” na língua. Clara pôs um patamar, o de sentir-se em casa, que pode ser alcançado por qualquer aprendiz em qualquer língua, diferentemente do patamar de tentar alcançar a pronúncia ideal de um modelo de falante nativo. Acredito que esse sentir-se em casa numa língua esteja ligado à necessidade de conseguir comunicar-se nessa língua, mesmo não seguindo um padrão na pronúncia ou cometendo alguns erros dentro da gramática tradicional.

A *pollita* Fernanda segue no mesmo sentido que Clara. Fernanda comentou sobre o papel dela como falante nativa dentro da sala de aula cubana: “se fosse para eles irem para o Canadá e nunca tivessem tido um professor falante nativo, eles se sairiam muito bem. Eles podem usar a própria confiança”²⁸⁰ (Fernanda, ECb). A *pollita* reforçou que eles estavam fazendo um ótimo trabalho em Varona e que não precisariam se basear em modelos de falantes nativos para aprenderem inglês.

Porém, Fernanda relata uma experiência diferente da experiência de Clara, que presenciou a turma discutir sobre inglês cubano: “eu falei para uma de minhas alunas que ela tinha um inglês cubano lindo e ela não ficou feliz”²⁸¹ (Fernanda, ECb). Fernanda comentou que a aluna teve uma reação inesperada, pois pareceu ofendida. A *pollita* quis explicar, dizendo que o sotaque dela não era ruim: “não é isso que quero dizer. Você fala inglês como uma cubana e isso é maravilhoso. Tudo bem com seu sotaque, seu sotaque é ótimo. Eu só queria te dizer que consigo saber que é cubana quando fala e tudo bem. E ela [a aluna] pareceu um pouco confusa”²⁸² (Fernanda, ECb). Nesse episódio, Fernanda tinha a intenção de elogiar a aluna cubana e assim incentivá-la a continuar usando seu inglês. Porém, a expectativa da aluna cubana parecia ser a de passar por uma falante nativa, já que ela não queria ser identificada por seu sotaque cubano. Sem uma discussão sobre o que é inglês ou que inglês ensinamos ou falamos, um elogio como o que Fernanda fez acaba sendo recebido

²⁷⁹ Ver seção 5.1.4 Contato com os alunos cubanos.

²⁸⁰ Texto da transcrição: “If they were to go to Canada, have never met me, have never had a native speaker teacher, they would be fine. They turned to their own confidence”.

²⁸¹ Texto da transcrição: “I told one of my students has really beautiful Cuban English and she was not happy”.

²⁸² Texto da transcrição: “and I was like that’s not what it means. You speak English like a Cuban and that’s wonderful. Your accent is fine, your accent is great, I just can tell your Cuban when you talk and that’s fine. And she seemed a little confused”.

como uma ofensa, não como um incentivo. Os alunos cubanos não tiveram a mesma leitura teórica que os *pollitos*, aparentando não terem discutido sobre as configurações do inglês no mundo e não terem familiaridade com o termo “inglês cubano”.

Quando perguntei se Fernanda se sentiu uma falante nativa, ela respondeu prontamente que sim e complementou logo em seguida: “o falante não nativo percebe dificuldades que eu não prevejo. Quanto mais espanhol eu tenho, melhor fico, apesar de ser uma falante nativa”²⁸³ (Fernanda, ECb). Apesar de Fernanda ser uma falante nativa de inglês, ela comenta que, quanto mais espanhol aprendia, mais isso a ajudava em suas aulas de inglês para os falantes de espanhol, colocando as vantagens de ser professor de inglês quando se sabe a primeira língua dos alunos. No entanto, a *pollita* se vê em desvantagem com relação ao professor cubano, pois percebe que ser falante nativa da língua não é garantia de ser uma boa professora. Saber a primeira língua de seus alunos parece ser uma forma de se aproximar deles, além de ajudar a prever certas dificuldades.

Quando o assunto é o ensino de línguas estrangeiras realizado por não nativos, a *pollita* Carmela observa: “é difícil ser ensinada por falantes nativos”²⁸⁴ (Carmela, ECb), comparando a experiência dela como falante nativa dando aulas e a experiência dela sendo aluna e aprendendo francês com um professor nativo. Ela comparou o papel dela no contexto cubano com as aulas de francês e comentou que, se tivesse um falante nativo que a incentivasse, que dissesse que o francês dela era bom e que ela continuasse a trabalhar nisso, isso a ajudaria. Dessa forma, ela colocou o falante nativo de francês num patamar acima do de falantes não nativos de francês e acima do patamar dela como aluna daquela língua, como se o acesso a esse falante, ao legitimar a aprendizagem, a ajudasse. Aqui ela parece se contradizer, porque comentou que os falantes nativos não são necessariamente os melhores falantes. Se não são necessariamente os melhores falantes, por que ela gostaria de ter tido um falante nativo de francês enquanto estava aprendendo? Além disso, ela comentou: “minha ideia do falante nativo mudou muito”²⁸⁵ (Carmela, ECb) depois da experiência do estágio em Cuba, pois presenciar os professores cubanos lecionando e fazendo um trabalho de excelência foi transformador para a *pollita*.

²⁸³ Texto da transcrição: “oh yeah! The nonnative speaker would pick up on difficulties I don’t foresee. The more Spanish I have, the better I’d be, although I’m a native speaker”.

²⁸⁴ Texto da transcrição: “It’s hard being taught by native speakers”.

²⁸⁵ Texto da transcrição: “my idea of native speakers being the best teachers has changed a lot”.

Carmela ainda se remeteu ao falante nativo como a melhor opção quando ela estudou francês, como se fosse a melhor opção para legitimar seus estudos. Comentou, porém, que em Cuba os cubanos não precisariam dela num papel de falante nativa, para legitimar o que estavam aprendendo. A Carmela-professora percebeu seus alunos como aprendizes capazes de aprender sem se moldarem ou se apoiarem apenas num modelo padrão de falante nativo. Por outro lado, a Carmela-aluna de francês gostaria de ter tido o suporte de um falante nativo, pois somente assim ela se sentiria segura na língua, como se somente com a reafirmação de um nativo ela pudesse sentir que possuía a língua. Ou seja, existe uma grande complexidade em aceitar a legitimação vinda de uma idealização ao aprender uma língua estrangeira.

A *pollita* Juanita comentou: “o programa D-TEIL em geral abriu muito os meus olhos sobre o conceito de falantes nativos e não nativos. Eu nunca imaginaria que falantes nativos tinham que ser tão conscientes. O programa meio que abriu os olhos de todos, especialmente em Cuba”²⁸⁶ (Juanita, ECb). Juanita era a única *pollita* que tinha tido experiência ensinando inglês num contexto internacional e o programa a ajudou a pensar no conceito de falantes nativos. Participar do programa e ter a oportunidade de trabalhar em conjunto com professores cubanos também contribuiu: “eu acho que aqui eu me sinto ou me senti ciente do falante nativo mais que na Nicarágua, como o fato de que nós podemos aprender tanto com professores não nativos”²⁸⁷ (Juanita, ECb). Acredito que toda a reflexão e discussão teórica durante as aulas em Glendon, antes da viagem, contribuiu para isso. Anteriormente ao seu ingresso no curso, ela havia tido uma experiência parecida, lecionando inglês em um país hispanofalante, mas sem o preparo do programa, que inclui reflexões sobre conceitos como o de falante nativo e sobre as consequências e influências de ensinar Inglês como Língua Internacional. O fato de o D-TEIL prever em seu cronograma um estágio no exterior e de os futuros professores trabalharem com professores cubanos também colaborou para os *pollitos* perceberem o papel de falantes não nativos no ensino de uma língua estrangeira.

²⁸⁶ Texto da transcrição: “the D-TEIL program in general has opened my eyes so much about like about the nonnative and the native speaker concept. I would never thought that native teachers had to be so aware before. The program sort of opened everyone’s eyes, specifically in Cuba”.

²⁸⁷ Texto da transcrição: “I think here I feel like aware or I felt aware of native speaker more than Nicaragua like the fact that we can learn so much from nonnative teachers”.

Quando perguntei a Juanita se ela acreditava que eles seguiam o modelo de falantes nativos em Cuba, ela respondeu que não: “acho que não, porque, em primeiro lugar, eles... o professor não é falante nativo. Então, estão acostumados a... não sei... acho que o conceito de possibilidade, acho. Onde tende... eles podem... acho... ter mais esperança, já que eles podem alcançar aquele nível”²⁸⁸ (Juanita, ECb), referindo-se ao nível de proficiência dos professores cubanos. A *pollita* se remeteu ao parâmetro da possibilidade de Kumaravadivelu (2001; 2003b; 2006a; 2012a)²⁸⁹. Ou seja, segundo Juanita, esse parâmetro estaria presente, pois existe a possibilidade de os alunos cubanos chegarem ao nível de seus professores. O fato de os professores não serem nativos reforçaria a presença desse parâmetro.

Quando perguntei como a *pollita* Juanita se sentiu quando a professora cubana que ela acompanhava a chamou de falante nativa, ela respondeu: “eu senti, eu senti... meio que... não culpada, mas mal. Porque eles nos veem como superiores e eu não acho que isso é certo”²⁹⁰ (Juanita, ECb). Apesar de ela responder que em Varona não se seguia um modelo de falantes nativos de inglês, ela sentiu que o grupo vindo do Canadá, posicionado pelos cubanos como falantes nativos, era tratado num patamar elevado e que isso não correspondia à experiência dela, já que ela estava aprendendo muito com eles.

Então, perguntei sobre tentar se desvencilhar desse conceito ou modelo, ao que a *pollita* Juanita respondeu:

Eu não sei. É muito difícil evitar o idealismo do falante nativo porque os falantes não nativos – até os falantes não nativos –, como os alunos de línguas, sempre olham para os falantes nativos como o objetivo deles. Mas acredito que, com os estudos e o tempo... talvez isso mude com o tempo. Mas é difícil fazer com que todas as pessoas fiquem conscientes disso. E especialmente os falantes nativos. Existem bem poucos falantes nativos que estão cientes... autoconscientes de serem falantes nativos. Acredito que muitos falantes nativos se sentem superiores, não apenas porque as pessoas os olham como superiores, mas também se sentem superiores às vezes. O que é difícil de reverter.²⁹¹ (Juanita, ECb).

²⁸⁸ Texto da transcrição: “No, I don’t think so. Because first of all, their... hmmm... teacher is not a native speaker. So they are used to... I don’t know... I guess that concept of possibility, I guess. Where tends... They can... I guess... have more hope as they can also reach that level”.

²⁸⁹ Esse parâmetro foi detalhado na parte 4.2.2.5 Perspectiva do pós-método (p. 63).

²⁹⁰ Texto da transcrição: “I feel, I feel... kind of... not guilty, but bad. Because they view us as superior and I don’t think that’s right”.

²⁹¹ Texto da transcrição: “I don’t know. It’s very hard to be away from that native speaker idealism because nonnative speakers like language learners – even nonnative speakers – always look up at native speakers as their goal. But I guess with studies and time... maybe that will change over time. But it’s hard to make all people aware of that. And especially native speakers. There are very few native

As palavras de Juanita refletem a complexidade do conceito de falante nativo, pois ela comentou sobre duas forças: o falante nativo se considerar superior e ser considerado superior por falantes não nativos. O idealismo desse modelo dentro do ensino de línguas estrangeiras parece precisar dessas duas forças para existir, pois tem origem tanto nos falantes nativos quanto nos não nativos (LEUNG, 2005).

A *pollita* Juanita referiu-se à experiência em Cuba como o grande divisor de águas na modificação do que ela pensava sobre o papel do falante nativo dentro de sala de aula. Isso também ocorreu com Linda, que assim coloca a sua experiência em Varona:

Tem sido muito bom, tem me mostrado que o inglês é uma língua mundial. Eu meio que não sabia... é... eu não sabia disso. Nunca passou pela minha cabeça quando ensinei inglês em outros contextos. Eu era... acho que talvez porque eu tivesse o ego de falante nativa antes e agora eu tenho sido bem humilde. Porque eu (...) abri para ser uma língua mundial. E como esse mundo está em muitos países (...) mostra diferentes mundos emergindo. Ao invés de pensar sempre em Inglaterra e Estados Unidos como as grandes fontes.²⁹² (Linda, transcrito do áudio – ECb).

Aqui parece que a idealização do falante nativo foi enfraquecida. Apesar de ela ter estudado sobre o inglês como língua global, cursado as disciplinas no Canadá antes da viagem a Cuba e ter ensinado inglês em alguns contextos, somente estando junto com professores não nativos de inglês é que pôde perceber a dimensão dessa língua como uma língua mundial. Ou seja, a meu ver, muitas vezes não é suficiente apenas ter contato com teorias: para apropriar-se dessa ideia e passar a ser “mais humilde”, é preciso a vivência num contexto de ensino em que o inglês é ensinado como língua internacional.

A *pollita* Linda continuou: “por mais que eles pensem que eu sou a falante nativa e posso ensinar a eles inglês apropriado, na realidade, eu quero é que eles me

speakers that are aware... self-aware of being a native speaker. I think that a lot of native speakers not only (...) people look at them as superior, they also feel superior sometimes. Which is hard to reverse”.²⁹² Texto da transcrição: “It’s been very good because it has shown me that English is world language. I didn’t quite know it... yeah... I didn’t know that. It’s never been something that came to my head when teaching English in previous contexts. I was... I guess maybe because I might had the native speaker ego before and now I’ve been quite humble. Because of (...) opened up being as a world language. And how this world is in several countries (...) it shows different rises of the world. Instead of always thinking about England and the US as the big sources”.

ensinem coisas que nunca me ensinaram”²⁹³ (Linda, ECb). Aqui ela questiona a ideia de que, por ser falante nativa, irá somente ensinar e, ainda, ensinar o que é apropriado. Ela complementou: “eles ainda gostam de vir até mim e perguntar ‘como você diz isso?’ e ‘qual a palavra apropriada para aquilo?’ E é quando você percebe que é uma falante nativa, porque até as autoridades vêm até você”²⁹⁴ (Linda, ECb).

A *pollita* Marta vai numa outra direção quando diz:

eu acho que é útil ter a habilidade inata de falante de saber o que parece certo. Mas, no final das contas, eles aprenderem com o professor, professor de segunda língua, é melhor para o iniciante (...) o melhor quando você é um iniciante. Mas, quando você está numa educação mais avançada, como universidade e coisas assim, quando você está apenas refinando suas habilidades, eu acho que precisa disso”²⁹⁵ (Marta, ECb).

Marta aqui separa os aprendizes iniciantes dos aprendizes avançados. Para estes, no dizer da *pollita*, o ideal é ser ensinado por falantes nativos, que têm “a habilidade” de saber o que é certo ou errado.

Marta também acha que o conceito de falante nativo “é importante como modelo... eu não acho... sim e não, melhor e pior que tipo... mas eu acho que alguém que sabe a língua como tipo... primeira língua meio que tem uma vantagem ao decidir o que parece ser certo”²⁹⁶(Marta, ECb). Ao contrário de outros *pollitos*, ela colocou a vantagem no falante nativo para ser professor, pois eles saberiam o que é certo ou errado.

Diversamente Marta, a experiência do *pollito* Miguel colocou a vantagem em ser professor nos falantes não nativos da língua. Ele comentou sobre a prática em uma de suas aulas em Cuba: “então, hoje, eu falei sobre a idealização do falante nativo. E falamos sobre as diferenças entre hmmm é... ser um falante nativo como

²⁹³ Texto da transcrição: “As much as they may think I’m the native speaker and I may teach them proper English, with the reality of it what I really want is to them teach me things that I’d never be able to be taught”.

²⁹⁴ Texto da transcrição: “They still like to come down and ask questions. ‘how do you say this? And what’s the proper word for that?’ That’s when you realize you’re a native speaker, because even the authorities, they would come down to you”.

²⁹⁵ Texto da transcrição: Marta: I think it’s that helpful to have native speaker innate ability to know what sounds right kind of. But in the end, I think they learn teacher, second language teacher is better for the beginner (...), the best for when you’re a beginner. But when you’re higher up education like university and stuff, when you’re just refining the skills, I think you need that.”

²⁹⁶ Texto da transcrição: “I think it’s important as a role... I don’t think... yes and no, better or worse kind of... but... I do think that someone who knows the language from like... first kind of has an advantage on deciding on what sounds right”.

modelo”²⁹⁷ (Miguel, ECb). Ele continuou: “eu expliquei para eles hoje... ao invés de olhar para isso como uma hierarquia, na qual os professores que são falante nativos estão acima dos não nativos”²⁹⁸ (Miguel, ECb). Miguel colocou a importância de perceber que os “falantes nativos têm seu próprio sistema e suas próprias fraquezas. O que eu estava dizendo para meus alunos hoje é que, para se tornar um grande professor, nenhuma dessas características é fator determinante de quem é o grande professor”²⁹⁹ (Miguel, ECb).

Miguel continuou: “eu diria que não existe hierarquia, mas ainda acredito na [ideia] de que professores não nativos têm a vantagem de aprender gramática como alunos antes de ensinarem para outros”³⁰⁰ (Miguel, transcrito do áudio – ECb). Miguel não percebe hierarquia entre professores nativos e não nativos, e ainda acredita que a vantagem está com os professores que aprenderam a língua estrangeira.

A maneira como Miguel foi tratado em sala de aula, tanto pelo professor cubano quanto pelos alunos, seguiu o modelo tecnicista de ensino³⁰¹, como visto anteriormente. Isso aconteceu muito pela idealização do falante nativo, pois os alunos cubanos estavam priorizando a pronúncia do *pollito* e deixando de lado outras maneiras pelas quais ele poderia auxiliar em sala de aula.

Miguel continuou dando o exemplo de uma atividade que ele vivenciou em suas observações de sala de aula em Cuba, na qual o objetivo era praticar as funções comunicativas para pedir para repetir quando os falantes não se entendem. Para tanto, foi utilizado um diálogo do livro, no qual os personagens a princípio não se entendem por causa da pronúncia de um deles e há uma confusão, um conflito que só é solucionado quando o outro personagem pede para que a informação seja repetida. Não fica claro no livro, nem foi discutido em sala, se esse desentendimento aconteceu porque o personagem tinha um sotaque diferente ou se apenas foi um mal-entendido que pode acontecer em qualquer situação comunicativa. Sobre a atividade, o *pollito* Miguel explicou que sua aluna

²⁹⁷ Texto da transcrição: “so today, I talked to them about the idealization of the native speaker. And we talked about the differences between hmmm yeah. Being a native speaker as the model”.

²⁹⁸ Texto da transcrição: “I explained to them today... instead of looking at it as a hierarchy of native speaker teachers being above nonnative”.

²⁹⁹ Texto da transcrição: “native speakers have their own frame and their own weaknesses. What I was telling my students today is that to become a great teacher neither those characteristics are the determined factor of who are the great teacher”.

³⁰⁰ Texto da transcrição: “I would say that there is no hierarchy, but I still agree with the (idea) that nonnative teachers have the advantage of learning the grammar as a student before teaching it to other”.

³⁰¹ Ver parte 5.1.3 Pedagogia da ternura, p. 95.

disse [isso] meio que querendo parecer como uma falante nativa. E eu falei sobre as minhas dificuldades de pronúncia e como não é realista esperar que os aprendizes alcancem uma pronúncia de falante nativo. E se existe uma expectativa, que eles vão se sentir desmotivados e... sim... eles vão se sentir piores com eles mesmos como falantes de inglês, se essa expectativa foi... se foi intencionalmente arraigada neles ou até mesmo comunicada inconscientemente. Eles vão se sentir inferiores se tiverem essa mentalidade de idealização. Então, pensei... novamente que eu estava muito feliz em ter aquele momento.³⁰² (Miguel, ECb).

Miguel se referiu ao momento em que pôde discutir esse conceito com seus alunos, em decorrência do comentário da aluna. Para essa aluna, falar como uma nativa iria impedir que desentendimentos como aquele do livro acontecessem. Por sua vez, o livro enfatizava a idealização de uma pronúncia e dava a entender que ter uma pronúncia adequada seria suficiente para o desentendimento não ocorrer. Então, o *pollito* aproveitou para abrir uma discussão sobre ser falante nativo e sobre a idealização desse modelo, pois desentendimentos podem ocorrer independentemente da pronúncia, até entre falantes de uma mesma língua. Miguel não chegou a planejar esse momento em sua aula, porém utilizou o tempo que conseguiu para ampliar as reflexões de que seus alunos não precisariam ter como objetivo uma pronúncia igual ao falante nativo retratado no livro – poderiam aprender a língua e saber que a negociação sempre faria parte da comunicação (CANAGARAJAH, 2004).

Miguel prosseguiu comentando sobre o professor cubano e as aulas de pronúncia. Numa das aulas, o professor pediu ao *pollito* que trouxesse uma colega para eles escutarem uma falante nativa, uma voz feminina em sala. Sobre isso Miguel comentou:

Então, eu acho que muito do que ele fala é válido e não acho que a aula foi de maneira alguma uma ideia má, mas... hmmm... eu poderia... depois... depois de fazer as disciplinas eu consigo meio que ver a lógica por trás dos pedidos dele. E acredito que a lógica voltou para a idealização do falante nativo. E essa é outra razão pela qual eu achei que foi muito legal ter conseguido falar de novo sobre isso hoje.³⁰³ (Miguel, ECb).

³⁰² Texto da transcrição: “she said like wanting to sound like a native speaker. And I talked about the difficulties of pronunciation and how it’s unrealistic to expect learners to achieve native-like pronunciation. And if that is an expectation that they are going to feel demotivated and... yeah... they are gonna feel worse about themselves as English speakers, if that expectation has been... if it’s been intentionally ingrained in them or even it’s been subconsciously communicate to them. They’re going to feel inferior as long as they have that idealization mentality. So I thought... again I was really glad to have that moment”.

³⁰³ Texto da transcrição: “So I think a lot of what he says is valid, and I don’t think the lesson was a bad idea at all. We did work on pronunciation in the lesson, but... hmmm... I could... after doing the courses I was able to see kind of the logic behind his requests. And I feel that the logic came back to the

Ele conectou a ideia de escutar falantes nativos à lógica de idealizar esse falante. O *pollito* não criticou a atividade proposta pelo professor cubano, mas questionou o que estaria por trás de sua decisão, que, segundo Miguel, seria acreditar que o falante nativo seria o modelo único almejado.

Quando perguntei a Solana se ela tinha se sentido uma falante nativa, a *pollita* explicou:

principalmente porque escutei um milhão de vezes dos professores, dos alunos que eu era uma falante nativa. Especialmente no começo, no primeiro dia foi tipo: 'oh, falante nativa. Você é uma falante nativa. É tão legal falar com uma falante nativa...'. Até a professora cubana disse: 'oh, nós temos uma falante nativa conosco. Vocês podem falar com ela e usar ela como fonte. Vou fazer perguntas a ela porque ela é uma falante nativa'. Esse termo foi muito jogado por aí.³⁰⁴ (Solana, ECb).

Aqui, mais uma vez, a *pollita* tem os cubanos como referência para dizer que se sentiu uma falante nativa. Como ela havia comentado que lhe perguntavam o tempo todo sobre vocabulário e estruturas gramaticais, eu quis saber como ela se sentiu nesses momentos. Ela respondeu:

Meio nervosa. Porque eu quase senti que falante nativa seria equivalente a especialista. E não acredito que é como... que esses dois termos são equivalentes. Ficava nervosa quando a professora virava para mim e dizia: 'oh, como você diria isso?' Ou 'você pode usar esse termo?' Porque talvez eu dissesse que sim, mas outro falante nativo diria 'oh, não, nunca usaria isso'. Então acho que a subjetividade do falante nativo é, é... quero dizer, algo real. E talvez esquecida por algumas pessoas, ou eles estão procurando por tipo... não sei... confirmação. 'Oh, assim que você faz?' É, isso foi meio estranho.³⁰⁵ (Solana, ECb).

A *pollita* Solana questionou a ideia de ser uma autoridade máxima na língua. Ela respondia ao que perguntavam, mas questionou o que ela chamou de

idealization of a native speaker. And that's another reason why I thought that was really cool that I got to talk about that today".

³⁰⁴ Texto da transcrição: "Most because I was told a million times that I was a native speaker, hmmm by teachers, by students. Especially at first, the first day I was like: 'oh, native speaker. You're a native speaker. It's so nice to talk to a native speaker...'. Even the professor said: 'oh, we have a native speaker with us. You can talk to her, and use her as resource. I'm gonna ask her questions because she is a native speaker.' That term got thrown around so much".

³⁰⁵ Texto da transcrição: "A little weird. Because I almost felt like a native speaker would equal to expert. And I don't think that's how... that those two terms are equivalent. It would make me nervous when the professor turned to me and said: 'oh, how would you say this?' Or 'can you use this term?' Because maybe I would say yes, but another native speaker would say 'oh no, I'd never use that'. So I think native speaker subjectivity is, is... I mean a real thing. And maybe forgotten by some people, either they are looking for like... I don't know... confirmation. 'oh, this is how you do it?' yeah, that was a little bit strange".

subjetividade do falante nativo, pois poderia usar certas frases que talvez outro falante nativo usasse de forma diferente. Ou seja, ela era um modelo de falante, mas nem todos os falantes nativos utilizam a língua como ela, pois cada falante utiliza a língua de modo único (LEUNG, 2005).

Ela comentou que essa sensação de ser uma fonte de saber sobre o que é certo ou errado foi diminuindo. Com o passar dos dias, os cubanos faziam cada vez menos perguntas desse tipo: “Mas definitivamente foi desaparecendo, tipo na segunda semana e na terceira semana, transformou-se em: eu era apenas uma professora de inglês. Eu não era a falante nativa. Eu era a professora. O que gostei bem mais”³⁰⁶ (Solana, ECb). Solana separa esses dois papéis: professora de inglês e falante nativa, como se as duas posições não pudessem coexistir ou como se uma atrapalhasse a outra. Talvez, para a *pollita* Solana, ser considerada uma falante nativa apenas como fonte de respostas de perguntas gramaticais e de vocabulário não era suficiente. Depois que ela se sentiu professora, as perguntas que surgiram não a incomodaram mais.

Então perguntei a ela se existia uma maneira de enterrar esse conceito de falante nativo. Ela respondeu:

não sei se existe uma maneira de enterrar esse conceito, porque o conceito de falante nativo para mim é apenas como a língua que é mais falada na vida diária. O que acho que precisa ser enterrado é a idealização do falante nativo, isso de alguma forma aconteceu e continua a ser um problema.³⁰⁷ (Solana, ECb).

Com isso, ela colocou novamente o questionamento da idealização desse falante nativo, ou seja, o fato de os alunos tratarem os falantes nativos como superiores na língua ou como uma autoridade máxima. Ela complementou: “eu acho que nosso objetivo foi falar sobre como os falantes nativos têm a responsabilidade de estarem abertos”³⁰⁸ (Solana, ECb) – abertos a outros tipos de pronúncia, outras

³⁰⁶ Texto da transcrição: “But it definitely died out, like the second week and the third week it became just I was an English teacher. I wasn’t a native speaker. I was teacher. Which I liked a lot better”.

³⁰⁷ Texto da transcrição: “don’t know if there is a way to bury this concept, cause the concept of a native speaker to me is just like the language that you speak most commonly in your like daily life. What I think it needs to be buried is the native speaker idealization, that has somehow come about and it continues to be problem”.

³⁰⁸ Texto da transcrição: “I think our goal was to talk about how native speakers have a responsibility to be open minded”.

formas de usar a língua, abertos ao contato com falantes de outras línguas e assim contribuírem para o entendimento.

Como já mencionado, os falantes nativos existem como construto (WINDLE, 2017; PENNYCOOK, 2007; LEUNG, 2005), porém a maneira como são reconhecidos pode diferir. Parece-me que o problema não está na existência desse conceito, mas na idealização desse falante; está em acreditar que esse falante sabe mais que um aluno ou que alguém que aprendeu a língua como segunda ou terceira língua.

Essa experiência transnacional de estágio influenciou os *pollitos* de maneiras diferentes. Para responder à última pergunta de pesquisa (Tabela 2, p. 33), é preciso elencar as influências mais marcantes. Alguns *pollitos*, como Mirana, Solana e Miguel, parecem ter mudado a visão de falantes nativos e enterrado o conceito que tinham antes do estágio. Quase todos disseram questionar e ajudar seus alunos a questionarem a idealização desse falante como único legitimado na língua.

Charo e Clara, as mesmas *pollitas* que pareciam ter uma visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira pautada em um modelo idealizado (como também colocado no capítulo 5, parte 5.1 Contato com o outro), relataram que não mudaram o seu conceito de falante nativo.

Todos os *pollitos* sentiram-se como falantes nativos e muitos comentaram que se sentiram assim em Varona principalmente pela fala dos cubanos, que os chamavam de falantes nativos o tempo todo. A exceção foi Linda, que somente se sentiu falante nativa depois de um tempo, o que faz questionar como o construto desse falante perpassa não somente por aspectos linguísticos, mas também pela aparência física de seus falantes e pelo status que esse lugar pode ocupar.

Retomar cada exemplo deles seria retomar este capítulo como um todo. Nenhuma das outras partes deste trabalho parece ter sido tão rica em exemplos únicos. Por isso, acredito que a vivência foi fator determinante para o conceito de falante nativo tê-los impactado tanto, assim como as outras questões levantadas no capítulo anterior, como exposto na última parte deste trabalho.

7 APORTANDO, MAS NÃO ANCORANDO

Acompanhar os *pollitos* no processo de formação de professores de Inglês como Língua Internacional foi acompanhar trajetórias intensas e diferentes entre si e, ao mesmo tempo, traçar meu próprio caminho. Pude perceber a diferença nos percursos de formação quando os *pollitos* entraram em contato com a prática, pois, no Canadá, apenas fazendo discussões e leituras teóricas, ainda não tinham vivido o que significa o contato com salas de aulas, em que os alunos aprendem inglês como língua estrangeira. Em Cuba, puderam vivenciar como era estar em contato com alunos reais em contextos reais de aprendizagem, num lugar que não tinha o inglês como língua oficial e onde os alunos eram ensinados apenas por professores que também aprenderam inglês como língua estrangeira.

Por mais que o curso do D-TEIL tenha sido o mesmo para todos, com as mesmas avaliações e as mesmas leituras, cada um passou por uma formação diferente. Grupos em formação não podem ser generalizados. O que podemos perceber é que o formador pode traçar um caminho, uma rota e cada futuro professor a trilhará de forma única, pois cada um chega a esses cursos com uma bagagem diferente, que depende de alguns fatores, como as experiências como aluno de línguas estrangeiras, a personalidade de cada um, o modo como percebe o que é língua e o ensino e aprendizagem de línguas. Um mesmo grupo de alunos de uma universidade do Canadá, com a mesma faixa etária, com as mesmas leituras teóricas, não teve as mesmas experiências em Cuba. Cada um acessou e trouxe à tona reflexões diferentes do que estava acontecendo ao seu redor através dessas bagagens.

Dessa forma, retomando os objetivos deste trabalho (Tabela1, p. 22) – I. Verificar práticas de contato com o outro; II. Verificar práticas de contato com o espaço; III. Verificar práticas de contato consigo mesmos –, que foram guiados pelas perguntas de pesquisa: 1. Como os *pollitos* lidaram com relações de poder entre eles e os alunos e professores cubanos? 2. Como as interações dos *pollitos* com seu entorno (universidade e cidade) impactaram as suas práticas em sala de aula? 3. Quais dimensões (questionamentos, dificuldades, facilidades) aparecem durante a preparação e prática dos *pollitos* em Cuba relacionadas à construção de identidade de professor? 4. Como a experiência transnacional influenciou a perspectiva dos *pollitos* sobre língua e falante nativo?

A primeira pergunta, respondida no capítulo 5, seção 5.1.5 (p. 101), mostrou, como é esperado em qualquer lugar, que havia uma hierarquia nas salas de aula em Varona e que isso foi respeitado, tanto pelos *pollitos* quanto pelos professores cubanos. O grupo do D-TEIL estava no papel de estagiários e, assim, aprendendo como funcionavam aquelas salas de aula. Em relação a comentários negativos, foram feitos sobre as práticas de ensino-aprendizagem que observaram ou sobre as aulas que eles mesmos deram. E essa pergunta de pesquisa ainda trouxe à tona uma discussão sobre a Abordagem Comunicativa (OLIVEIRA, 2014; HARMER, 2007; SILVEIRA, 1999; RICHARDS; RODGERS, 1994; HYMES, 1972) que apareceu nos comentários dos *pollitos*. Eu mesma observei os professores cubanos se referindo a essa abordagem como forma de guiar suas aulas, junto com a pedagogia da ternura (TURNER MARTÍ; PITA CESPEDES, 2001), que surgiu como aporte para as práticas em Cuba. Mesmo sem os cubanos mencionarem diretamente, as suas práticas pareciam seguir os parâmetros do pós-método: a particularidade, possibilidade e praticidade (KUMARAVADIVELU, 2001; 2003b; 2006a; 2012a).

A segunda pergunta de pesquisa, respondida na seção 5.2.4, refere-se principalmente ao inesperado e ao improvisado. Vários exemplos de estranhamento dos *pollitos* em relação aos cubanos – como perceber que eles não podiam viajar, a maneira como as mulheres eram tratadas (a questão dos *piropos*), e as condições diferentes de trabalho – colocaram a importância do espaço em torno deles de forma mais abrangente que simplesmente dentro da universidade. Toda essa percepção do que acontecia na cidade de Havana foi ponderada no momento em que eles preparavam suas atividades e aulas, e esses temas também foram abordados nas entrevistas.

A pergunta três de pesquisa, respondida no capítulo 5, seção 5.3.4, traz alguns pontos que influenciaram a construção da identidade de professores desses *pollitos* no momento do estágio, como a experiência como alunos de línguas estrangeiras, o fato de estarem ao mesmo tempo no papel de estagiários e entrando no papel de professores e a legitimação de ser professor. Esses pontos ressoaram no momento em que os *pollitos* estavam dentro da sala de aula, observando, preparando-se ou lecionando. Alguns *pollitos* sentiram-se inseguros em estar à frente de um grupo de alunos, o que refletiu ao legitimar-se como professores.

A última pergunta de pesquisa, respondida no capítulo 6 e resumida no final da seção 6.2 (p. 152), levantou que os *pollitos* foram influenciados de maneiras

diferentes com essa experiência transnacional de estágio. Para tanto, elenco a seguir, novamente, alguns dos exemplos mais marcantes.

A trajetória da *pollita* Marta se distinguiu da do restante do grupo de forma mais evidente. Ela não conseguiu enxergar, talvez por causa de suas crenças pessoais, uma aprendizagem de sucesso em Cuba: acredita que, para aprender a língua, é preciso dominar a pronúncia perfeita e seguir o modelo de falantes nativos, como ela; que é preciso viajar para o país onde se fala a língua; e que é preciso ter uma motivação econômica de ascensão social.

Enquanto alguns *pollitos* perceberam os cubanos aprendendo inglês e ficaram impressionados até com o nível dos primeiros anos do curso (Clara, Miguel, Gutierrez), outros ficaram decepcionados (Charo e Marta), ou acharam que, sim, a aprendizagem estava acontecendo, mas queriam que os cubanos utilizassem a língua como discurso e não apenas mecanicamente (Solana). Enquanto alguns tomaram os professores cubanos como bons exemplos, outros os tomaram como exemplos a serem questionados.

Ressalto que os pontos a seguir foram destaque na formação inicial desses professores e que podem ser levados para qualquer sala de aula, seja por professores em preparação ou por professores de carreira. São pontos nos quais podemos sempre pensar e repensar quando estamos à frente de uma turma. São eles: sair da zona de conforto e arriscar-se; usar criatividade; enfrentar desafios; criar espaços de práticas mais desafiadoras; viver práticas localizadas e contingentes; lidar com a insegurança (do que fazer, de como agir, etc.); desenvolver aceitabilidade e adaptabilidade (nem tudo sairá como o previsto, nem sempre o sucesso acontecerá); constatar a importância do planejamento das aulas; conscientizar-se da responsabilidade subjacente ao papel do professor; legitimar-se como professor; desenvolver tolerância; desmitificar padrões, conceitos.

Por mais que os *pollitos* tenham estudado em Cuba, feito leituras teóricas, assistido a filmes, conversado com pessoas que já tinham estado naquele país, nada substituiu a experiência própria. Assim como, ao se prepararem para serem professores, nada substituiu o pisar o chão da sala de aula. O formador de professores não consegue prever o que cada um vai acessar quando estiver se tornando professor. Para alguns, os traumas de quando eram alunos de línguas estrangeiras ficam visíveis quando estão se formando, o que pode se refletir em suas futuras salas de aula.

Até que ponto os formadores de professores podem influenciar na trajetória de formação de seus alunos? Até que ponto conseguem influenciar novos professores? Marta, por exemplo, que parece ter uma visão de línguas mais estanque, teve a mesma formação dos outros *pollitos* e mesmo assim não acredita que se aprende inglês apenas estudando em um país onde essa língua não é falada.

O formador de professores pode ajudar futuros professores a acessarem outros pontos que aparecem durante o processo de formação e discutir isso. O desafio seria conseguir acessar essas situações e lembrar que não somente aparecerão questões sobre conteúdo ou metodologia. Clara, não à toa, comentou sobre suas dificuldades, até mesmo com a higiene dos locais que frequentava em Cuba. Ignorar isso seria ignorá-la como sujeito, cujas dificuldades iam além das teóricas, estudadas nos bancos da universidade.

O exemplo do D-TEIL traz as questões voltadas aos parâmetros do pós-método, de particularidade, possibilidade e praticidade (KUMARAVADIVELU, 2001; 2003b; 2006a; 2012a), de forma mais explícita, pois, além de estarem conhecendo o mundo escolar, os graduandos adentraram um país diferente, onde os alunos estavam aprendendo inglês. Sabemos que, a exemplo do estágio nas licenciaturas do Brasil, muitas vezes os graduandos parecem estrangeiros dentro do próprio país, pois pisar numa escola pública é como pisar em terra estrangeira, com suas regras próprias e dinâmicas de funcionamento únicas.

Como já mencionado, o ensino de língua inglesa é amplamente baseado em modelos pautados em falantes americanos ou britânicos, o que, dependendo de como o professor trabalha, pode ser reforçado com a Abordagem Comunicativa.

Para considerar cada novo professor como um ser único, traçando seu caminho único, é necessária uma formação de professores holística (ELLIOT, 2012), que pense no ser como um todo — que não veja o indivíduo separado em partes, não ressalte apenas o que é claramente direcionado ao ensino e aprendizagem, e não ignore que às vezes outras experiências podem impactar essa formação. Categorizar os papéis e classificar quem entra em sala, colocando esses papéis e funções como condições fixas para cada envolvido — quem é aluno é apenas aluno e quem é professor é apenas professor — faz com que não se levem em conta experiências que poderiam contribuir para a construção de conhecimento. Talvez seja interessante pensar num parâmetro de unicidade, que envolva questões voltadas à sala de aula junto com questões que muitas vezes são esquecidas, mas que fazem parte da

história de cada um e influenciam a construção da sua identidade como professor. A história dos professores do tempo em que foram alunos precisa ser revista e reinterpretada. Tudo pode ser relevante na formação do professor, como o exemplo dos *piropos*, levantado por Carmela.

É interessante destacar também que muitas das questões que os *pollitos* trouxeram poderiam ser observadas em grupos no Brasil, nos nossos cursos de formação de professores, como a insegurança ao adentrar uma sala de aula, a legitimidade para responder perguntas feitas pelos alunos, as indagações sobre como corrigir os alunos, como fazer o grupo ficar motivado, etc. Assim como nos cursos aqui no Brasil, os *pollitos* também saíram de um ambiente controlado, onde usavam o PPP para preparar suas aulas, para um ambiente em que tiveram que aprender a deparar-se com o inesperado o tempo todo.

Talvez o grande segredo seja guiar os formandos e ajudá-los a perceber as questões que são relevantes para eles. Sabemos que é inviável, em um curso de formação de professores, abarcar todos os pormenores necessários para a formação. Se pensarmos, então, nas questões pessoais que cada um traz, isso fica ainda mais complexo.

Em outros espaços de formação também encontramos o que aconteceu no D-TEIL – como Clara comentando do inglês cubano ou Juanita falando da relação ruim que os alunos tinham com a professora. Os *pollitos* poderiam ter se ajudado mutuamente se tivessem sessões de compartilhamento para trocar ideias e sensações sobre o processo de tornar-se professor. Eles se encontravam, mas eram reuniões mais para organização e trocas, de maneira geral voltadas para o ensino e aprendizagem. Até mesmo questões pessoais e pontuais, como o choque cultural que Clara relatou, poderiam ter sido apaziguadas se eles soubessem que outros *pollitos* estavam passando por algo parecido. Clara comentou comigo na entrevista que, ao saber que colegas estavam vivenciando situações semelhantes à dela, sentiu-se mais leve em relação ao estranhamento que estava enfrentando. Porém, isso exigiria uma confiança no grupo que nem sempre podemos garantir que aconteça. Eles comentaram situações para mim nas entrevistas que talvez não comentassem com outros colegas nem na presença de um professor coordenador, pois durante a minha estadia com eles, fui ganhando essa confiança. Vale lembrar que não podemos generalizar a experiência dos *pollitos*. Enquanto alguns tiveram um encontro positivo

com os professores cubanos, outros mencionaram estarem frustrados de certa maneira com os desencontros, a organização diferenciada, etc.

A questão de eles terem sido usados (palavra de Miguel) para ler ou para falar com a pronúncia correta pareceu ser algo que os incomodou de forma geral. Em nenhum momento eles foram preparados para agir de modo diferente. Essas foram questões que apareceram apenas no espaço da prática, em contato com situações reais de sala de aula, ou seja, situações que não poderiam ser previstas. Quando os professores estão sendo formados, não há garantias: escolhas precisam ser feitas e nenhum curso poderá dar conta de tudo. Os formadores também precisam fazer escolhas sobre o que trazer para a preparação de seus futuros professores.

Quem pode ser identificado como falante nativo também é questionado nesta pesquisa. Esse grupo que veio do Canadá já não poderia ter sido classificado homogeneamente como canadense. Além de alguns membros não terem nascido no país norte-americano, o que contou mais para serem classificados como falantes nativos em Cuba foi a aparência, como se viu no exemplo de Linda, que queria ser considerada canadense, mas teve que provar isso por não atender ao estereótipo canadense. Por outro lado, Helena e outros *pollitos* que não nasceram no Canadá foram considerados canadenses sem ressalvas. Até mesmo o brasileiro foi colocado nesse último grupo, muito por conta de uma aparência que confirmava as expectativas de como seria um falante nativo (WINDLE, 2017).

Para professores de língua estrangeira, muitas vezes pode ser complexo pensar em objetivos para seus alunos alcançarem, pois, se pontos gramaticais não são suficientes para os alunos usarem a língua, então o ensino não deveria ser medido apenas com base no uso de estruturas, o que pode tornar-se subjetivo demais. Talvez devêssemos levar em conta o exemplo de Solana quando diz sentir-se confortável ou o de Clara quando diz sentir-se em casa na língua e fazer desse o nosso maior objetivo para as salas de aula de línguas estrangeiras.

Baseando-me em Clifford (1986), trago o exemplo desse autor sobre Shostak (CLIFFORD, 1986), que, enquanto pesquisava, estava à procura da mulher dentro de si. Assim como ela, eu também estava alegoricamente à procura da professora dentro de mim. O que é ser professora de inglês? O que é ser professora de inglês como segunda língua? E, ainda, professora de inglês como segunda língua no Brasil em suas diferentes realidades? Esta pesquisa comprovou para mim, mais do que nunca, que cada situação é única.

Não chego a uma conclusão, pois percebo que o caminho é a resposta. A cada encontro com novos professores, diferentes alunos e diferentes realidades, a educadora que está em mim se modifica. É uma constante mutação. Esperar chegar ao final da trilha é alcançar o final da carreira. A carreira de professor será sempre um constante trilhar o caminho. E “questionar o esperado é uma prática, fazer do esperado inesperado”³⁰⁹ (PENNYCOOK, 2012, p. 43), ou seja, a cada novo encontro, tudo pode acontecer e é um bom norte para nós, professores, ter em mente que o inesperado é uma possibilidade.

Por fim, faço com o leitor o último contato deste trabalho. Quem leu esta tese teve acesso ao que aqui foi escrito, às minhas escolhas do que incluir neste texto e de como fazê-lo. À medida que lê, o leitor se insere nessa experiência e forma sua rota única de leitura. As experiências aqui colocadas podem já ter sido vividas por muitos; outras podem ter sido inéditas. Para mim, e espero que para o leitor também, a grande lição é que a formação de professores só será mais completa quando nos entregarmos a ela considerando todas as partes de nossas experiências. Pois “a vida só se dá pra quem se deu” (MORAES, 1991, p. 134).

³⁰⁹ Texto original: “is a practice in questioning the expected, making the expected unexpected”.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Imagined communities*. New York: Verso, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. Critical education and postcolonialism. In: PETERS, M. A. (Ed.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer Science+Business Media, 2016.
- ANDREOTTI, V. Global education in the '21st century': two different perspectives on the 'post-' of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, v. 2, n. 2, p. 5–22, 2010.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- GLASSER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction, 1967.
- BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'Impostor Syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *English Language Teacher Education and Development Journal*. v. II/I, p. 1-11, 2008.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. North York: Multilingual Matters, 2010.
- BRASIL. *Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Ministério da Educação e Cultura, 2007.
- BRUZ, I. M. *Análise de livros didáticos de língua inglesa sob o viés da interculturalidade*. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- CANAGARAJAH, A. S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 116–137.
- CLIFFORD, J. Introduction: Partial truths. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.

_____. On ethnographic allegory. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. New York: Routledge, 2011.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ELLIOT, J. *Reconstructing teacher education: teacher development*. New York: Routledge, 2012.

FARACO, C. A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996a.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996b.

_____. *The archeology of knowledge*. Bristoll: Gallimard, 1972.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality on 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 26, p. 237-259, 1996.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GIMENEZ, T.; FURTOSO, V. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 1-15, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.

HYMES, D.H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JAVAREZ, J. G. *O animal que me tornei: metamorfose e animalidade como teorização do conceito de identidade no romance lygiano*. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York and London: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira em Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas-SP: Pontes, 2013.

_____. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 26-32.

_____.; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de Língua Inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23490>>. Acesso em: 9 maio 2018.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge, 2012a.

_____. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. et al. (Eds.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge, 2012b. p. 9-27.

_____. *Cultural globalization and language education*. London: Yale University Press, 2008.

_____. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006a.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b.

_____. A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, p. 539-550, 2003a.

_____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Heaven and London: Yale University Press, 2003b.

_____. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, p. 537–560, 2001.

LEANDER, K.; BOLDT, G. Rereading “A pedagogy of multiliteracies”: bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*. v. 45, n. 1, p. 22–46, 2012.

LEUNG, C. Convivial communication: recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 15, n. 2, p. 119-14, 2005.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Eds.). *Research methods in language policy and planning: a practical guide*. London: Routledge, 2015. p. 21-32.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MARTIN, I. Some remarks on post-1990 English language teaching policy in Cuba. *TESOL Quarterly*, v. 41, n. 3, Sept. 2007.

MARTIN, I.; MORGAN, B. Preparing teachers for “unequal Englishes”: the D-TEIL experience in Cuba. In: TUPAS, R. (Org.). *Unequal Englishes*. London: Palgrave MacMillan, 2015. p. 244-264.

MASSEY, D. *For space*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MCLAREN, P. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy*. New York: Routledge, 2006.

MORAES, V. *Livro de letras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MOURA, G. H. C. *Um olhar para a formação de um professor de língua inglesa em contexto transnacional/transcultural: Brasil-Canadá-Cuba*. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

NORTON, B. Identity, language learning and critical pedagogies. In: CENOZ, J.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of language and education*, 2nd edition, v. 6. Knowledge about language, 2008. p. 45–57.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

PENNYCOOK, A. *Language and mobility: unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an International Language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007. p. 90-113.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.) *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJADURAI, J. *Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues*. *World Englishes*, v. 26, n. 1, p. 87–98, 2007.

RAJAGOPALAN, K. The soft ideological underbelly of the notion of intelligibility in discussions about ‘World Englishes’. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 31, n. 3, p. 465–470, 2010.

_____. The identity of “World English”. *New Challenges in Language and Literature*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

_____. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROSCHER NUNES, E. C.; LORKE, F. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. *Revista X*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 40-60, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/22892/17679>>. Acesso em: 9 maio 2018.

SCHULZ, L. L. et al. Towards pedagogy of tenderness: reflections on Cuban education. *International Journal of Humanities and Social Science*, v. 1, n. 10, Aug. 2011, p. 55-58.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento, 1999.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRY, M. S. (Orgs.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SMITH, S. J. *English language teacher education in Cuba: context, pedagogy and identity*. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - School of Cultural and Language Studies in Education, Faculty of Education, Queensland University of Technology, 2012.

TURNER MARTÍ, L.; PITA CESPEDES, B. *Pedagogía de la ternura*. Cuba: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, 2002.

UR, P. *Grammar practice activities: a practical guide for teachers*. New York: Cambridge University Press, 2009.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education: different voices, different worlds*. Routledge: London, New York, 1994.

VELOSO, M. José Martí: modernidade e utopia. *Revista Sociedade e Estado*, v. 26, n. 2, p. 133-153, maio/ago. 2011.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP, 1991.

WARING, M. Grounded theory. In: ARTHUR, J. et al. *Research methods and methodologies in education*. London: Sage, 2012.

WINDLE, J. Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 370-392, jan./abr., 2017.

APÊNDICES**APÊNDICE 1**

Profile of students from “Teaching English as an International Language”

Personal information
Name:
Email:
Age:
Gender:

Whom do you live with?

What can you share about your parents' formal and informal education?

What is your major? Why did you choose it?

When did you start your studies at Glendon?

How many languages do you speak?

How was your experience learning a second (or third) language?

Do you consider yourself bilingual? Explain.

Do you work?

Do you have any teaching experience?

Do you plan to become a teacher? Where do you intend to teach and what?

How do you spend your free time?

Do you have any hobbies?

APÊNDICE 2

Primeira entrevista semiestruturada (realizada no Canadá):

Guided interview:

1. Let's start talking about theoretical view in the course you are taking.

Can you name any theories or methodologies you've studied in your TE course? Would you say some are more foregrounded than others?

2. How do you see your role as a teacher?
 - a. And how do you see your role as an English teacher?
3. On what basis would you describe yourself as a competent or skilled speaker of English? Has this competency ever been tested or assessed? How?
4. The idea/topic of the native-speaker of English has been discussed in the class this term, and often from a critical perspective. What are your thoughts about the concept of a NS? How have they changed since you've been in this class?
 - a. Who is a native speaker of English?
 - b. Can you remember an example in which you felt like one (or did not feel like one)?

APÊNDICE 3

Segunda entrevista semiestruturada (realizada em Cuba):

- Are they learning English here?
- Could you pay attention on all of your students?
- What was the most difficult part of teaching?
- Did you feel like a native speaker of English here? Why? Was this important?
- Have you noticed Kumara's theory here? In your practice or in the Cuban classes?
- Has your notion of native speaker changed since you started your activities in Cuba?