

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ISABEL LINHARES DA SILVA

IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO: COMO QUESTÕES IDENTITÁRIAS APARECEM
NO CONTEXTO PIBIDIANO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

CURITIBA

2023

ISABEL LINHARES DA SILVA

IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO: COMO QUESTÕES IDENTITÁRIAS APARECEM
NO CONTEXTO PIBIDIANO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Silva, Isabel Linhares da

Identities na educação: como questões identitárias aparecem no contexto pibidiano e sua importância na formação de professores de língua inglesa. / Isabel Linhares da Silva. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

1. Formação de professores. 2. Questões identitárias. 3. PIBID.
I. Figueiredo, Eduardo Henrique Diniz de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. III. Título.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/002092

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ISABEL LINHARES DA SILVA** intitulada: **IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO: COMO QUESTÕES IDENTITÁRIAS APARECEM NO CONTEXTO PIBIDIANO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra 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, 29 de Maio de 2023.

Assinatura Eletrônica

29/05/2023 16:44:26.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/05/2023 15:03:50.0

REGINA CELIA HALU

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/05/2023 22:33:51.0

LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

AGRADECIMENTOS

Desenvolver esta pesquisa e a escrita desta dissertação foi um exercício intenso. Gostaria de agradecer aos meus pais, Joice e Dilson, que sempre me incentivaram e deram todo o suporte para que fosse possível eu me manter no programa de pós-graduação.

Além deles, também agradeço Jubi, meu melhor amigo, pelo apoio e carinho ao longo desse período. À Amanda e João agradeço pelas trocas sinceras, de professor para professor, e por serem meus primeiros leitores em tantos momentos.

Agradeço também, imensamente, meu orientador, professor Eduardo, pela sua orientação e suporte. À professora colaboradora da pesquisa e seu grupo de PIBID que foram os participantes da geração de dados, por toda sua cooperação. Por fim, às professoras Regina e Luciana, e ao professor Chico, membros da banca de qualificação e de defesa, por suas valiosas contribuições para meu trabalho.

“Não entender” era tão vasto que ultrapassava qualquer entender - entender era sempre limitado. Mas não entender não tinha fronteiras e levava ao infinito, ao Deus. Não era um não entender como um simples de espírito. O bom era ter uma inteligência e não entender. Era uma bênção estranha como a de ter a loucura sem ser doida. Era um desinteresse manso em relação às coisas ditas do intelecto, uma doçura de estupidez.

(LISPECTOR, 1998, p. 43)

RESUMO

Diversas pesquisas na Linguística Aplicada têm apontado para a importância de se investigar questões de identidade no ensino de línguas estrangeiras. Neste contexto, se apresenta como fundamental pensar o período de formação docente inicial ligado a questões identitárias dos professores-em-formação. As disciplinas de estágio obrigatório supervisionado do currículo do curso permitem aos alunos e alunas da graduação entrarem em contato com a realidade das escolas públicas. As observações, práticas e discussões dentro dessas disciplinas são muito importantes para que seja possível refletir sobre o contexto que alunos e professores encontram em suas práticas escolares. Porém, muitos desses alunos e alunas da graduação sentem a necessidade de outras experiências de docência para além dessas disciplinas obrigatórias, e é nesse contexto que se insere o PIBID nas licenciaturas. Pesquisar projetos como o PIBID e a formação de professores de língua estrangeira em universidades brasileiras é importante, portanto, por trazer a possibilidade de investigar e procurar mudar o contexto de ensino de inglês nas escolas no país. O objetivo desta pesquisa, assim, é pesquisar como alunos da licenciatura que fazem parte do PIBID entendem questões identitárias em suas práticas. O contexto pesquisado foi de um edital do programa com discentes do curso de licenciatura em Letras Inglês de uma universidade no sul do Brasil. O estudo foi interpretativista, qualitativo e de cunho etnográfico, onde os alunos professores-em-formação tiveram contato com pesquisas sobre a identidade profissional de professores de inglês e as relacionaram com sua experiência pessoal dentro do PIBID. A pesquisa mostrou, ao final, como o programa se apresenta como uma base importante para os discentes que participam, mas também como um caminho no qual a ponte entre os muros da universidade e das escolas da rede pública é reforçada e basilar para que o ensino alcance melhores resultados.

Palavras-chave: Identidade; PIBID; Ensino; Língua Inglesa; Formação de Professores.

ABSTRACT

There is a plethora of studies in the Applied Linguistics area that have been arguing on the importance of searching identity issues in language teaching. Because of that, the initial teacher education time period is an essential issue to discuss. Disciplines of mandatory internship from the course curriculum allow undergraduates to have a first sight of the reality they will find in schools. The observations, practices and discussions among these disciplines are important so they can reflect on the real context of teaching in schools. Yet a wide range of these undergraduate students feel the need for other teaching experiences, which can be provided in Brazil by programs such as PIBID. Researches on that context are fundamental, in this way, because they bring the possibility of investigating and therefore changing the context of English teaching in Brazilian schools. The present study was interpretative, qualitative and ethnographic. The main objective of this research is then to investigate identity in the undergraduate context of students that are part of the PIBID teaching training program, particularly how they perceive their teaching identities. The focus was undergraduates from the Letras Inglês course in a southern Brazilian university, which were presented to a number of researches on the identity of teachers and identity on the teaching practice. They were invited, in that sense, to reflect upon their own experience. The study indicated the importance of the PIBID program in the teacher training of the undergraduates who are part of it. Moreover, it illustrates a key bridge between the walls of the universities and the schools that can allow teaching with better results.

Keywords: Identity; PIBID; Teaching; English; Teaching Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Noite de autógrafos do ensino infantil (Arquivo pessoal)

17

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ENCONTROS OBSERVADOS	34
TABELA 2 – A UNIDADE TEMÁTICA	36
TABELA 3 – INSTRUMENTOS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE PESQUISA	40
TABELA 4 – PERÍODO NO QUAL OS PARTICIPANTES ESTAVAM NO MOMENTO DA PESQUISA	42
TABELA 5 – RESPOSTAS À QUESTÃO “ONDE VOCÊ SE VÊ TRABALHANDO COMO DOCENTE NO FUTURO?”	43
TABELA 6 – RESPOSTAS À PERGUNTA: TEVE ALGUMA RAZÃO ESPECÍFICA PARA A ESCOLHA DO CURSO?”	83
TABELA 7 – RESPOSTAS À PERGUNTA: TEVE ALGUMA RAZÃO ESPECÍFICA PARA A ESCOLHA DO CURSO?”	84
TABELA 8 – IMPRESSÕES DOS PIBIDIANOS EM RELAÇÃO A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA	95

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CELIN	- Centro de Línguas e Interculturalidades da Universidade Federal do Paraná
EJA	- Ensino de Jovens e Adultos
INSS	- Instituto Nacional de Segurança Social
ILF	- Inglês como Língua Franca
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCD	- Pessoa Com Deficiência
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	Corporificando a pesquisa: Quem, como e por que aqui fala?	27
2	Como a pesquisa se deu?	38
2. 1	Sobre o grupo pesquisado	43
2. 2	Mas... afinal, como isso aconteceu?	45
2. 3. 1	A professora Elisa	51
2. 3. 2	Os Alunos	52
3	Com quem dialogo?	54
3. 1	Sobre o Sul Global e Lócus de Enunciação: Quem pode falar	54
3. 2	ILF e Letramento Crítico: De qual inglês estou falando?	58
3. 3	Identidade	68
3. 4	Identidade do professor	74
3. 5	Emoções e A Academia	79
3. 6	O PIBID: Como fica a formação inicial?	85
4	Eus: as percepções de Identidades dos Pibidianos, da professora Elisa e minhas reflexões pessoais	89
4. 1	Os professores-em-formação	90
4. 1. 1	O Conceito de Identidade	90
4. 1. 2	A presença do mito do falante nativo	97
4. 1. 3	A representatividade	100
4. 1. 4	Resistência: o PIBID na formação docente	105
4. 2	A Professora Elisa	112
4. 3	Reflexões Pessoais	117
5	As raízes	122
	REFERÊNCIAS	128
	ANEXO 1	132
	ANEXO 2	133

1 Corporificando a pesquisa: Quem, como e por que aqui fala?

Pensando bem: quem não é um acaso na vida? Quanto a mim, só me livro de ser apenas um acaso porque escrevo, o que é um ato que é um fato. É quando entro em contato com forças interiores minhas, encontro através de mim o vosso Deus. Para que escrevo? E eu sei? Sei não. Sim, é verdade, às vezes também penso que eu não sou eu, pareço pertencer a uma galáxia longínqua de tão estranho que sou de mim. Sou eu? Espanto-me com o meu encontro.¹

“A hora da Estrela”

Clarice Lispector

Me chamo Isabel Linhares da Silva, sou professora de língua inglesa e portuguesa e, enquanto escrevia esse texto, tinha entre 24 e 26 anos de idade. Costumo ter dificuldades em responder de onde sou, e, para tanto, sempre procuro avaliar quem fez a pergunta e por qual motivo. Aqui, especifico minha história por meio de diferentes lugares por entendê-los como constitutivos do sujeito que escreve nesse momento. Sou, portanto, de muitos lugares: nascida em Chapecó, Santa Catarina; por dois meses fui de uma cidade pequena próxima dali, Maravilha; com 14 anos, passei a ser paranaense depois de me mudar para Cascavel com meus pais; e, com 18 anos, passei a morar em Curitiba, onde resido até hoje.

Quando digo que sou de muitos lugares, não me refiro apenas a essas cidades, mas aos diversos bairros que morei dentro dessas cidades, o que aconteceu pela flexibilidade dos trabalhos dos meus pais. Flexibilidade é um termo bonito dentro da lógica liberal, mas não é exatamente esse o sentido que emprego nesse contexto. A flexibilidade vinha do fato de meus pais serem recém-concursados da prefeitura. Uma imensa vitória. Minha mãe ficou nesse primeiro cargo público por cerca de 7 anos, enquanto meu pai ficou por ali por quase 15. Este, como eu disse, era da prefeitura de Chapecó, a nível de ensino médio. Minha mãe entrou nesse cargo em 1997, três meses depois do meu nascimento, e para isso, me matriculou em uma creche familiar com o auxílio da própria prefeitura, onde eu passava o dia todo. Antes disso, ela ainda havia feito a prova - que hoje é popularmente conhecida por meio da iniciativa do EJA - para terminar o ensino

¹ LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 2008, p. 36.

médio e poder prestar concursos. Lembro, quando criança, do tanto de vezes que passei o final de semana na casa da minha avó para que eles pudessem viajar e prestar alguma prova em algum canto do Brasil. Hoje, ambos continuam no serviço público, minha mãe é funcionária federal do INSS desde 2005, e meu pai é policial penal desde 2011. Eles vivem na região metropolitana de Florianópolis desde 2015, momento no qual meu pai passou no seu último concurso. É importante mencionar nessa altura como meus pais eram vizinhos quando crianças, no interior do Rio Grande do Sul, sendo os primeiros concursados de suas respectivas famílias, que tinham sua origem na agricultura familiar.

Figura 1



Noite de autógrafos do ensino infantil (Arquivo pessoal)

Como pode-se facilmente concluir e ilustro com a fotografia acima (da noite de autógrafos de um livro que produzi quando estava no ensino infantil), minha vida toda foi baseada na célebre frase de que ‘o estudo muda vidas’. E eu vi as vidas dos meus pais mudarem por conta da educação de muito perto. Entendi, assim, muito cedo, que queria seguir seus passos, e que meus objetivos de vida eram cercados pela educação. Ao mesmo tempo que vi esse lado lindo que o estudo pode construir, para chegar nesse lugar, também acompanhei de perto o outro lado: as pedras que esse caminho tem, especialmente no contexto brasileiro e de famílias de baixa renda. A fotografia da noite de autógrafos só existe pois minha mãe não poderia comparecer na escola no dia por conta do trabalho, e por isso meu pai bateu a foto

para mostrar a ela mais tarde. Minha mãe, com a certeza de que queria que sua filha estudasse em universidade pública (oportunidade que ela queria tanto ter tido), sempre valorizou muito meus estudos, e me matriculou já na sexta série (atual sétimo ano) em um colégio particular. Lá, também vi de perto histórias que eram muito diferentes da minha e da minha família. Também logo percebi que, na verdade, o ensino não era tão distante do qual eu vivia na rede pública anteriormente, talvez com problemas diferentes, mas não sem eles, como as propagandas de crianças brancas com sorrisos brancos que esse tipo de instituição veicula levava a acreditar.

Desde essa época, sinto que soube que minha carreira profissional envolveria a educação. Nunca tive as aspirações de carreiras que eram forçadas nas escolas particulares nas quais estudei: medicina, advocacia, engenharia, e a lista pára por aqui. Na realidade, acho que tive muita dificuldade em aceitar que gostaria de fazer um curso que não fosse entendido como bem-sucedido no senso comum, visto o tanto que ouvi (às vezes nas entrelinhas) que estaria “desperdiçando minha inteligência”. Precisei de algumas sessões com uma especialista em testes vocacionais para explicar aos meus pais, e à escola, como preferia o caminho das licenciaturas e da leitura: pensei em fazer letras ou biblioteconomia. Apesar disso, mesmo depois de conseguir entrar no curso de Letras na Universidade Federal do Paraná, a teimosia continuava: dizia que havia entrado no curso porque queria trabalhar com editoras ou tradução. No primeiro ano da graduação, quando vi a oportunidade de uma bolsa de estudos no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), me inscrevi para participar do projeto sem entender muito bem do que se tratava. Ao final daquele ano, a vontade de ensinar já havia sido despertada em mim (ou, como carinhosamente ouço de muitas professoras, a picadinha da licenciatura me afetou).

Em Letras, assim, tive o privilégio de desde o primeiro ano ter contato com o ensino. Isso, como exploro mais além neste texto, não é a realidade da maioria dos licenciados nas universidades brasileiras. Participei do PIBID por cerca de dois anos e meio, em dois projetos diferentes da área de língua portuguesa. No segundo deles, do qual fiz parte por mais tempo, trabalhamos com ensino de literatura em uma escola pública de Curitiba. Foi meu primeiro contato com o ensino básico enquanto docente, e lembro de me sentir muito à vontade ali, principalmente pela minha dupla de trabalho ser uma amiga próxima, e pela excelente coordenação e

supervisão que nos acompanharam. Acredito que é também importante mencionar que minha proximidade com teorias de ensino de literatura vêm dessa época e desse contexto específico de PIBID.

Na época, também costumava dizer que o ensino de língua inglesa estava distante de mim. Pensando sobre esse fato atualmente, acredito que essa crença vinha muito de um sentimento de não pertencimento a uma comunidade falante de inglês. Isso passou a mudar, devagar e não sem a companhia de muitas crises, quando deixei o PIBID (por já ter participado do máximo de tempo que poderia) e passei a ser estagiária de inglês do CELIN, o Centro de Línguas e Interculturalidades da Universidade Federal do Paraná. Parecido com o processo de inscrição no PIBID, entendi que gostaria de continuar em algum projeto que fornecesse bolsa, e o edital para estagiar na instituição se encaixou nessa necessidade. Não tinha, assim, o interesse em ensinar inglês, mas era uma área próxima da qual me interessava, e, claro, oferecia bolsa.

O estágio no CELIN, juntamente com o PIBID, foram experiências fundamentais para que eu realmente passasse a me ver como docente. Essencial para isso foi o funcionamento que os dois projetos tinham de supervisão, coordenação e trocas com outros estagiários/pibidianos. Sinto, assim, que também foi nessa época que entendi a importância da cooperação e trabalho conjunto na área da educação, a qual é uma parte importante da minha pesquisa, como delinharei mais adiante.

Apesar da relação estreita que desenvolvi com o tempo em relação ao ensino, entender minha identidade profissional como sendo professora e pesquisadora, foi um outro caminho de pedras, e que é paralelo ao desenvolvimento de outras identidades em mim. Como bem aponta Rodrigo S.M., narrador de Clarice e que, por meio de sua escrita, “cria” a célebre personagem Macabéa (LISPECTOR, p. 19), em “A hora da Estrela”, conhecer a si mesmo é um processo complexo, e que necessariamente traz não apenas elementos subjetivos e individuais, mas também a(s) voz(es) do(s) outro(s). Essa visão do que podemos entender como *identidade* está de acordo com estudos mais recentes de diversos autores e áreas. Para a presente pesquisa, irei me guiar, primeiramente, por meio do entendimento de “identidade” e de “identificação” carregado pelos Estudos Culturais, sob uma perspectiva desconstrutiva e pós-moderna, expressivamente analisado por Stuart Hall (2005, 2020).

Para esses autores e como concebo aqui, o termo identidade nada tem a ver com uma concepção fechada em si mesma, acabada, ou fixa (HALL, 2005). Pelo contrário, e como parece ser entendido por Rodrigo S.M., é um conceito que abarca o paradoxal, a fluidez, e pode ser entendido como um processo, mas um processo que não tem um ponto final de chegada: um *“process in-the-making”* (ANZALDÚA, 2000). Parto dessa concepção sobre identidade - sobre a qual me deterei melhor nas próximas seções - para falar sobre ensino de língua estrangeira não apenas por ambos articularem em relação à subjetividade dos indivíduos, mas pessoalmente por serem um ponto de encontro entre minhas identidades de pesquisadora e de professora (binarismo que, como argumentarei também ao longo do texto, na verdade é ilusório).

O conceito de identidade começou a me interessar enquanto graduanda do curso de Letras ao aparecer nas aulas de literatura brasileira contemporânea - com autores como Clarice Lispector e Guimarães Rosa, por exemplo - e, concomitantemente, nas aulas de uma disciplina optativa da área de língua inglesa que estava fazendo naquele semestre - com textos de Stuart Hall. É interessante a coincidência de estar tratando do conceito, que já me instigava muito, em duas disciplinas que estavam também nessa divisão binária entre língua e literatura, presente na academia. A temática e o conceito continuaram a me transpassar em diferentes áreas da vida. Me formei e escolhi seguir a carreira e prática docente como professora de língua inglesa, e ao pensar na minha pesquisa de mestrado, logo percebi que haveria uma centralidade da questão identitária. Conto essa particularidade da minha escolha de temática e conceituação para auxiliar a construir a ponte (que já foi iniciada muito antes de mim e que ainda tem muitos trilhos pela frente - possivelmente de forma inesgotável) entre identidade e ensino.

A perspectiva do letramento crítico (JORDÃO; MARQUES 2018, NORTON 2007), somada a estudos pós-estruturalistas em Linguística Aplicada (MOITA LOPES; BASTOS 2010, KALAJA; BARCELOS; ARO; RUOHOTIE-LYHYT 2015), apontam para o fato de que investigar a subjetividade e como as identidades e emoções de alunos, professores e docentes em formação estão atreladas ao ensino de língua estrangeira no ensino básico público tem grande relevância:

No ensino e aprendizado de segunda língua (L2), uma perspectiva êmica (ou de dentro) tem ganhado espaço nos últimos anos. Essa perspectiva destaca a natureza subjetiva do aprendizado de L2: ela lança luz nas

crenças dos alunos em relação à linguagem a ser aprendida (quando comparada, por exemplo, com sua primeira língua (L1) ou outras línguas que ele ou ela possa saber), a ser um aluno, ao processo de aprendizagem, e aos contextos de aprendizagem, todos sendo carregados com experiências positivas ou negativas e cheios de sentidos pessoais. Nós argumentamos que isso também seja verdade em relação aos aspectos de ensino.² (KALAJA, BARCELOS, ARO, RUOHOTIE-LYHTY 2015, p. 3)

Como apontam os autores, não são apenas os aspectos subjetivos (como a identidade e a agência) dos alunos que podem ser entendidos dessa forma, mas, para além, os dos professores e também das relações entre discente e docente, além da responsabilidade da instituição escola para com a sociedade de forma geral. O papel do docente como mediador da relação do que acontece dentro de sala de aula e fora dela, portanto, pode ser visto como uma questão importante de ser investigada.

Isso se torna especialmente significativo quando pensamos no contexto de ensino de língua estrangeira, visto que podemos entender a linguagem como constituída ao mesmo tempo por e pela identidade do sujeito (NORTON, 2013). Quando estudamos e entramos em contato com outras línguas, há, como discutirei na seção de fundamentação teórica, um encontro com o outro, que necessariamente abala, de alguma forma, o nosso entendimento sobre nós mesmos: aprender língua(s) estrangeira(s) nos auxilia a entender nosso lugar na sociedade e no mundo, assim como o do outro (MULIK; REIS, 2019, p. 6).

Nesse mesmo sentido, de acordo com Norton (2007), o letramento “não é apenas uma habilidade a ser aprendida, mas uma prática que é socialmente construída e localmente negociada” (NORTON, 2007, p. 6). Neste artigo de Norton, a autora busca conexões entre letramento, poder e mudanças na educação em contextos de ensino de inglês. Um deles é o de uma escola em Vancouver, no Canadá, no qual foi analisado o apelo que histórias em quadrinhos da editora Archie Comics tem em alunos mais jovens. Esse apelo, segundo a autora, parece derivar principalmente de um sentimento de “*ownership*” em relação ao texto, que engaja as

² Todas as traduções apresentadas no texto, se estiverem sem indicação de autoria, são da pesquisadora. No original: “In second language (L2) learning and teaching, an emic (or insider) perspective has gained ground in the past few years. This perspective highlights the subjective nature of L2 learning: it throws light on the learner’s beliefs about the language to be learned (when compared, for example, with his or her first language (L1) or other languages he or she may know), being a learner, the learning process, and the learning contexts, all of which are charged with positive and negative experiences and loaded with personal meanings. We would argue that this is also true of aspects of teaching.”

crianças na leitura desses quadrinhos, e, para além disso, em interpretações e discussões críticas com outros leitores.

Assim como esse estudo de Norton, outros da área da Linguística Aplicada e das Humanidades no geral têm também investigado a importância de se pensar para além dos moldes tradicionais, e de se focalizar contextos locais (JORDÃO, 2010), para então refletirmos sobre formas de agência e resistência que surgem a partir deles. Esse foi um ponta pé inicial na área, não apenas no Brasil, que passou a pensar em elementos outros que se relacionavam com o ensino de línguas estrangeiras que não eram investigados pela tradição das teorias de ensino (PENNYCOOK, 2008; 2020; NORTON, 2007, JORDÃO, 2001, JORDÃO; MARQUES, 2017, DUBOC, 2011, DUBOC; FERREIRA, 2011, DUBOC; SIQUEIRA, 2020, JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011), como a própria agência, mas também a importância de localidade, questões de motivação e de investimento, e de identidade.

Essa mudança, desde o início dos anos 2000, tem, assim, feito a Linguística Aplicada se questionar e mudar epistemologicamente. Em particular, também é interessante pensar em como os estudos decoloniais têm influenciado as pesquisas no Sul Global (MIGNOLO, 2008; BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, 2008; VIVEIROS DE CASTRO, 2018), e no Brasil mais especificamente (DUBOC; SIQUEIRA, 2020; DUBOC, 2020), a rever pensamentos e práticas de pesquisas que estão diretamente relacionados com a modernidade Ocidental. Boaventura de Sousa Santos (2008) questiona essa lógica, que pertence a um “modelo totalitário na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (p. 21). Podemos observar, assim, uma mudança nas epistemologias em pesquisas na área produzidas em regiões não hegemônicas, que buscam uma forma diferente de se pensar na produção de saber:

Ambos os movimentos de World Englishes (WE) e Inglês como lingua franca (ELF) têm procurado tornar o inglês uma língua do Sul Global. Ao insistir que o inglês é propriedade de todos, que a posse da língua não está mais nas mãos dos chamados falantes nativos, que inglês pode ser entendido como global, variável e multilíngue, pesquisadores dessas correntes têm tido como objetivo desconectar o inglês de suas origens e

posses e mudar o centro da língua do Norte Global. (PENNYCOOK, 2020, p. 1)³

Duboc e Siqueira (2020) olham especificamente, nesse sentido, para o contexto brasileiro e o que eles passam a chamar de *ELF made in Brazil*, que se fundamenta em discussões como ELF como **função** em oposição a como **variedade** da língua inglesa, a questão do falante nativo e lógicas normativas hegemônicas, a localidade da língua e do seu uso contextualizado como legítimos, além de serem inseparáveis da cultura. Dessa forma, é uma perspectiva crítica do ensino de língua inglesa, que considera as relações de poder envolvidas, e também relacionada aos estudos freirianos, e mais recentemente, também aos estudos decoloniais.

Essa virada epistêmica (GROSFOGUEL, 2007, MIGNOLO, 2008), no entanto, não parece ter acontecido ainda de forma plena na formação docente nos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras (MASTRELLA-DE-ANDRADE, PESSOA, 2019). Alunos-professores em formação relatam, muitas vezes, não se sentirem preparados para as realidades de salas de aula de escola que irão enfrentar fora dos muros da universidade. Segundo Monte Mór (*apud* COSTA, 2012, p. 915), os alunos e professores parecem manter uma crença de que é simplesmente impossível ensinar e aprender uma língua estrangeira nas condições atuais da escola pública. Pesquisar a formação de professores de língua estrangeira em universidades brasileiras é importante, portanto, por trazer a possibilidade de investigar e mudar esse contexto de ensino no país.

Para Bernardo (2019), tratar a língua de forma desconexa e fora de contexto tem como consequência o fato de os alunos não conseguirem estabelecer uma relação entre a disciplina de língua estrangeira e a sua realidade e propósitos fora da sala de aula, fazendo com que não atribuam sentido à disciplina e, assim, não há também interesse e engajamento nas atividades. Esse desânimo dos alunos, em conjunto com condições de estrutura das escolas e de longas jornadas de trabalho, afetam os professores de maneira negativa. Parece existir um ciclo de auto-depreciação (KUMMER, 2019) tanto da figura do aluno quanto do professor.

³ No original: The world Englishes (WE) and English as a lingua franca (ELF) movements have both, in their own ways, sought to turn English into a language of the Global South. By insisting that English is the property of all, that ownership of English no longer rests in the hands of its so-called native speakers, that English can be understood as global, variable and multilingual, proponents of these two related programmes have aimed to delink English from its origins and ownership and to shift the centre of English from the Global North. (PENNYCOOK, 2020, p. 1)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017, documento oficial mais atual que regula o ensino básico no país, parece buscar alternativas para esse contexto atual. Por, aparentemente, focar não somente no caráter profissionalizante, mas também na agência e no desenvolvimento crítico do aluno, o documento nomeadamente cita, por exemplo, como perspectiva de língua adotada a do Inglês como Língua Franca (doravante ILF). Essa perspectiva de língua considera a agência de falantes de fora do quadro de países hegemônicos que têm o inglês como língua oficial e a assegura como um bem-simbólico para os mesmos (BRASIL, 2017, p. 242). Discutirei na seção de fundamentação teórica as consequências dessa escolha para a prática docente, e onde ela se encontra no histórico da Linguística Aplicada no Brasil (DUBOC, 2019, DUBOC; SIQUEIRA, 2021).

Consoante com essa visão da língua inglesa que a perspectiva do ILF adota, está, como mencionado anteriormente, o letramento crítico. Ambos enxergam a língua não como um instrumento de comunicação e um facilitador profissional; mas, para além disso, vêem como a língua está presente nos aspectos sociais e políticos de uma sociedade e o aprendiz dessa língua como agente autônomo nesse contexto. Podemos observar, ainda, que o contato com a língua estrangeira implica em mudanças na subjetividade do aluno e, portanto, no desenvolvimento ou formação de uma nova identidade social (JUCÁ, FUKUMOTO E ROCHA, 2011). Além disso, de acordo com Norton (2007), o letramento “não é apenas uma habilidade a ser aprendida, mas uma prática que é socialmente construída e localmente negociada” (NORTON, 2007, p. 6).

Voltando à discussão encontrada em Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), a proximidade entre a universidade e a escola, segundo os currículos dos cursos de licenciatura, normalmente se dá por meio de disciplinas de estágio obrigatório supervisionado, normalmente na metade final do curso. As observações, práticas e discussões dentro dessas disciplinas são muito importantes para que esses futuros docentes possam refletir sobre o contexto que alunos e professores encontram em suas práticas escolares. Porém, dada a forma como isso ocorre atualmente, encontramos como consequência o fato de muitos alunos da graduação sentirem a necessidade de outras experiências de docência para além dessas disciplinas obrigatórias, e é nesse contexto que se insere o PIBID nas licenciaturas e também na minha carreira como docente, contexto que investigo na presente pesquisa.

Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), ao pensarem nas causas para esse sentimento negativo vindo dos alunos-professores em formação no contexto local das universidades públicas brasileiras, além de como projetos como o PIBID impactam a formação docente destes alunos, concluem que:

[...] a forma que professores compreendem elementos como a docência, o sujeito, e a língua parecem estar fundamentalmente implicados em como eles se sentem, reagem, e dão sentido aos seus encontros com a escola quando começam a lecionar.⁴ (MASTRELLA-DE-ANDRADE, PESSOA, 2019, p. 12)

Por, assim como as autoras, entender que relacionar conceitos de subjetividade a pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira pode colaborar para uma mudança na prática docente nas universidades e escolas brasileiras, essa pesquisa busca analisar o processo de construção e inserção de uma unidade temática sobre identidade no ensino de língua inglesa e suas literaturas em um programa de PIBID. Procuro, assim, refletir sobre a relação de alunos que fazem parte do programa com questões identitárias e sobre a relevância dessas questões no processo de formação desses futuros docentes, e assim entender como esse processo de formação pode se dar em um grupo de PIBID de língua inglesa. Para tanto, criei uma unidade temática composta por textos com foco em questões identitárias, que possibilitaram discussões acerca de identidade com o grupo. Essa unidade será ainda detalhada adiante.

Barcelos (2015) e Benesch (2012) apontam para como pesquisas no meio acadêmico e no ensino de línguas, apesar de mencionarem extensivamente a questão identitária e, por vezes, a questão das emoções na prática docente, pouco elaboram em relação a esse último conceito e a co-relação entre os dois. Conforme Barcelos:

A lacuna se refere a não enxergar emoções como parte das identidades e crenças e não olhar para essa relação triádica. [...] Argumento que identidades, crenças e emoções trabalham juntas para modular nossas ações no ensino e aprendizagem de línguas. Portanto, precisamos de estudos empíricos que investiguem essas inter-relações combinadas em

⁴ No original: “[...] the way teachers conceive of elements such as teaching, the subject, and language seems to be fundamentally implicated in how they feel, react, and make sense of their encounters with the school when it is time to start teaching.” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, PESSOA, 2019, p. 12)

salas de aula reais e outros contextos de aprendizagem.⁵ (BARCELOS, 2015, p. 316)

Diante do exposto, tenho como objetivo estudar questões identitárias na formação do professor de língua inglesa no contexto do PIBID ao trabalhar com tais questões neste contexto por meio de uma unidade temática. Para tanto, lanço mão das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais foram as percepções dos docentes professores-em-formação diante a unidade temática e as discussões feitas?
2. Quais foram as percepções da professora-coordenadora do projeto em relação a minha inserção no grupo?
3. Como percebo que a construção da unidade temática e a condução de reuniões e discussões com os professores-em-formação se refletem em minha identidade docente?

Para tanto, escrevo essa dissertação em cinco diferentes capítulos, sendo este o primeiro. No segundo capítulo, relato como se deu a metodologia da pesquisa. No terceiro capítulo, irei apresentar a fundamentação teórica que baseou minhas reflexões e ações, explorando principalmente o conceito de identidade e sua relação com o ensino de inglês. No quarto, buscarei, respectivamente, analisar as respostas que obtive nos questionários que apliquei com os participantes e refletir sobre a minha inserção como formadora de docentes. Finalmente, no quinto, traço as considerações que pude desenvolver com a pesquisa em relação à formação de docentes de língua inglesa e à relevância de programas como o PIBID para essa formação.

⁵ No original: "The gap refers to not seeing emotions as part of identities and beliefs and not looking at this triadic relationship. [...] I contend that identities, beliefs, and emotions work together to modulate our actions in language learning and teaching. Therefore, we need empirical studies that investigate these combined interrelationships in the actual life of language classrooms and other learning contexts."

2 Como a pesquisa se deu?

Em minha pesquisa, que é permeada do início ao fim por questões subjetivas e identitárias, penso em como autores da área de Linguística Aplicada, como Norton & Early (2015) e Blommaert & Jie (2010), têm apontado para a existência de uma questão importante ao (re)pensarmos a metodologia de pesquisas relacionadas ao cenário educacional, e para a necessidade de revermos as formas de relatório especialmente às que são ligadas ao ensino de línguas. Isso é importante, segundo esses autores, pois são pesquisas nas quais a subjetividade do pesquisador/docente não deve ser ocultada, visto que representa uma parcela significativa do que é refletido na prática de ensino. Essa questão da subjetividade pode ser vista em todas as etapas dessa pesquisa, como busco explorar e demonstrar no decorrer do texto.

Entendo, metodologicamente, esse estudo como sendo interpretativista, qualitativo e de cunho etnográfico. Primeiro como interpretativista por seguir uma abordagem que se coloca de lado oposto ao positivismo, segundo o qual é possível existir um tipo de análise que possa se caracterizar como objetiva dentro de pesquisas. Conforme Bortoni-Ricardo:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Vejo, portanto, a geração e análise dos dados da minha pesquisa como indissociáveis de minhas crenças e interpretações pessoais (e das minhas identidades). Ademais, também entendo os participantes da minha pesquisa como **co-participantes ativos** (MAGALHÃES, 1994), e, assim, também transpassados por suas próprias crenças e interpretações.

Para além disso, autores como Mattos (1995) e Magalhães (1994) apontam ainda para a necessidade de que pesquisas acadêmicas que investigam o âmbito educacional sejam não apenas de cunho interpretativista, mas também que se construam de maneira colaborativa. Isso acontece porque, nessas pesquisas, encontramos uma investigação que é da alteridade (ou seja, do outro), na qual tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa são sujeitos ativos, e não meros

objetos de pesquisa (MAGALHÃES, 1994). Vejo essa característica como especialmente importante em uma realidade na qual vemos, segundo o discurso de diversos docentes da rede básica, uma distância entre as pesquisas feitas na academia e a prática escolar no nível básico de ensino. Para que a ponte entre a universidade e a escola possa existir da maneira menos conflituosa possível, procurei pensar, assim, colaborativamente com os participantes da pesquisa. Apesar de acreditar e defender essa importância, pelo fato de, na época da geração de dados, estarmos vivendo o pico da pandemia de Covid-19, não pude trazer essa característica de forma mais direta para minha pesquisa.

Essa colaboração, é interessante pontuar, pode ser vista na forma como o projeto investigado busca ser construído, visto que os participantes, alunos da graduação, se deslocam (quando possível, literalmente) até a escola; e a escola que é discutida por eles dentro da universidade torna-se, também, menos distante. Conforme Mattos (1995):

[...] a parceria das universidades com a rede pública de ensino é uma exigência para que as pesquisas educacionais sejam mais relevantes e eficazes na reversão do quadro de falência educacional. Mediante esta parceria, o professor como pesquisador torna-se um ator social importante para a facilitação não só das pesquisas nas escolas, mas na determinação do que é importante a ser pesquisado dentro da sala de aula e fora dela. Acreditamos, ainda, que em etnografia crítica de sala de aula a colaboração entre professor e pesquisador é condição indispensável para o avanço na pesquisa educacional. (MATTOS, 1995, p. 101-102)

Como trago na seção dedicada à fundamentação teórica, essa distância entre as duas instituições trazida pela autora parece ser um problema recorrente no discurso não apenas dos docentes, mas também dos alunos professores-em-formação, que vêem as discussões feitas nas disciplinas dentro dos muros da universidade como alheias à realidade que carregam em suas memórias da experiência enquanto alunos, assim como em suas expectativas em relação à carreira profissional futura.

De mãos dadas com o interpretativismo, essa pesquisa ainda pode ser entendida como tendo um caráter qualitativo e etnográfico, baseando-se, principalmente, na metodologia apresentada em Norton (2013), Norton e Early (2015) e Pardo (2019). Assim, além do interpretativismo, caracterizo qualitativamente e etnograficamente a presente pesquisa por buscar investigar a relação de docentes e docentes-em-formação com questões identitárias e o ensino

de língua inglesa e de literatura, entendendo-os como seres sociais, que lidam com contextos que muitas vezes se dão em realidades diferentes das apresentadas nos livros didáticos os quais são adotados nas salas de aula:

A preferência por instrumentos de pesquisa de sala de aula de base etnográfica e qualitativa apresenta-se como decorrência da preocupação com a perspectiva das alunas e professoras de literatura em relação ao processo de educação literária, perspectiva que me parece essencial considerar para entender as construções que elas fazem da sala de aula de literatura: penso que as concepções das alunas e das professoras se influenciam mutuamente, o que por si justifica o uso de uma abordagem etnográfica, **preocupada com a visão das participantes do processo**. Além disso, a etnografia, mais do que uma simples ferramenta para a pesquisa, traz consigo uma perspectiva de leitura de mundo que não pode ser ignorada e que leva ao uso de uma metodologia específica em relação não apenas à sistemática de pesquisa, mas também e principalmente à **maneira de construir e interpretar o universo pesquisado** (Clifford & Marcus, 1986). (JORDÃO, 2011, p. 16-17, grifos meus)

A metodologia apresentada em Jordão (2011), conforme explicitado acima, também se apresenta como uma grande referência metodológica para a minha pesquisa, visto que a autora em questão também busca em sua tese uma relação entre a inserção da relação de identidades e o ensino de literatura em salas de língua inglesa, investigando e refletindo o contexto específico de licenciatura em um curso de Letras. A autora propõe um primeiro contato com o contexto a ser pesquisado por meio de entrevistas e observação das práticas de ensino analisadas, que se desdobram, por meio de um estudo etnográfico, em suas reflexões e apontamentos em relação à educação literária.

Procuro realizar um processo metodológico bastante semelhante ao de Jordão. Novamente, essa escolha se pauta principalmente pelo meu objetivo de pesquisa, isto é, analisar o processo de construção e inserção de uma unidade temática que explora questões de identidade no ensino de língua inglesa e suas literaturas com um grupo de professores-em-formação dentro do contexto de um grupo de PIBID.

O estudo teve como tempo de duração para geração de dados cerca de três meses, minhas participações nas reuniões do grupo tiveram início em agosto de 2021 e se mantiveram até outubro de 2021. Todas as etapas que mencionarei se deram de forma remota, por conta da pandemia mundial de Covid-19. Minha ideia inicial, com a qual ingressei no programa de pós-graduação, era de pesquisar o ensino de literatura no contexto de sala de aula de aulas de língua inglesa do ensino

regular público. Isso não aconteceu, no entanto, pelas implicações práticas e burocráticas que o ensino à distância - e emergencial -, devido à pandemia, impôs. Repensei, assim, em conjunto com meu orientador, como poderia investigar essa questão em outro contexto, ao qual poderia ter contato e acesso. É ainda importante sinalizar que a pesquisa passou pelas etapas do comitê de ética e teve a devida aprovação para acontecer, com CAAE número 51415121.4.0000.0102.

Minha ideia inicial de pesquisa já partia muito do que havia vivenciado como participante do PIBID enquanto graduanda, quando trabalhei com um grupo em uma escola em Curitiba com o ensino de literatura em aulas de língua portuguesa. Neste grupo, tínhamos reuniões semanais de formação, e os coordenadores buscavam relacionar de forma constante as teorias que líamos com os contextos que encontrávamos. Foi, justamente, ao trabalhar dessa forma, que vi a carreira de professora como uma possibilidade que fazia sentido para o meu futuro. Mais tarde, na graduação, também - e por meio de um programa ligado à extensão, é interessante pontuar - tive a oportunidade de atuar, como estagiária e com o auxílio de coordenadores, como professora de língua inglesa. Como não era viável trabalhar com escolas, pensamos então no contexto de formação de docentes. Outro agravante, no entanto, foram os cortes na educação praticados pelo governo da época, os quais acabaram tendo como consequência a suspensão de recursos da UFPR e a parada de várias atividades acadêmicas da instituição, entre elas o PIBID. Por esse motivo, em conjunto com meu orientador, chegamos ao contexto do PIBID de outra universidade do mesmo estado, que não havia tido suas atividades suspensas (o PIBID apenas estava acontecendo de maneira remota).

Assim, encontrar o grupo de alunos participantes do PIBID, coordenado pela professora Elisa, que trabalha com o ensino de inglês, e muitos deles com projetos e unidades temáticas focadas em literatura, foi muito frutífero. Esse grupo em específico é formado por alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês, de uma universidade federal sediada em Curitiba, no Paraná. Escolhi, portanto, o grupo de PIBID por estar familiarizada e ter um afeto pessoal pelo programa, além do alinhamento de questões de interesses pedagógicos em comum, vendo esse espaço como uma fonte plural e comum aos meus objetivos de pesquisa.

O PIBID tem como objetivo “unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja

abaixo da média nacional, de 4,4” e “o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica” (Ministério da Educação)⁶. Atualmente, participam do projeto alunos da primeira metade de cursos de Licenciatura, ligando esses alunos em formação docente em universidades à realidade de escolas públicas de ensino básico. O projeto conta não apenas com os alunos-professores em formação, mas também com a supervisão de um professor coordenador da universidade e de um professor supervisor da escola pública, buscando, assim, estreitar os laços - e desatar os nós (PESSOA, 2022) - entre as duas etapas de formação.

Segundo Pessoa (ibid.), projetos como o PIBID contribuem para uma prática docente que evita “binarismos nefastos” (p. 277) entre uma formação que pode ser entendida como científica ou teórica e a formação pedagógica, ou seja, entre a universidade e a escola. Ao invés desses binarismos redutivistas, assim, o PIBID e projetos e iniciativas semelhantes buscam a pluralidade na formação docente, evitando perpetuar esses nós da colonialidade:

Assim, desatar nós de colonialidade na formação docente, a meu ver, requer também e, talvez principalmente, que professoras(es), formadoras(es) e formandas(os), **“recusem a familiaridade e cultivem o estranhamento”** (NóVOA, entrevistado por BOTO, 2018), que contestem essa sala de aula forjada no colonialismo e construam outros ambientes educativos em que se aprenda não apenas a fazer sentido da profusão de conhecimentos disponíveis hoje na internet, mas também a buscar novas formas de conhecer, de aprender, de viver e de conviver na escola e na vida. (PESSOA, 2022, p. 279, grifo meu)

Um ponto curioso de se pensar é a diferença de funcionamento prático e burocrático do programa entre os editais dos anos nos quais eu fazia parte dele, e os editais atuais. As principais diferenças são duas: a primeira é que antes podiam participar do programa alunos em qualquer período do curso, e a segunda é que não existiam critérios específicos em relação à escolha das escolas que fariam parte, a não ser o interesse de ambas as partes. Nos novos editais, como pontuado acima, as escolas participantes são as que possuem Ideb⁷ abaixo da média nacional, de

⁶ Retirado do site: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 26/11/2021.

⁷ Segundo o Ministério da Educação, o “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os

4,4. Além disso, os graduandos que participam do edital precisam estar, obrigatoriamente, na primeira metade do curso. Os discentes da segunda metade têm outro programa específico do qual podem participar, chamado Residência Pedagógica, o qual não será explorado aqui por não ter feito parte do presente estudo.

2. 1 Sobre o grupo pesquisado

Desde o primeiro momento de contato, a professora Elisa foi extremamente acolhedora e colaborativa com a pesquisa e comigo. Tivemos uma primeira conversa, por telefone, em julho de 2021, sobre a minha ideia de pesquisar o contexto do grupo que ela coordenava na universidade. Estas reuniões iniciais com a professora colaboradora tiveram como objetivo principal entender especificidades sobre como ela conduzia o projeto e discutir sobre qual forma e temática seriam mais interessantes de se trabalhar com os alunos-professores em formação. Assim, decidimos juntas, levando em conta o que havia sido trabalhado anteriormente com o grupo por ela, e o interesse pessoal que os graduandos haviam indicado em um momento anterior, que eu levaria leituras sobre a relação entre identidade e o ensino de língua estrangeira, especificamente no contexto de ensino de inglês vivenciado por esses alunos. Antes disso, no entanto, eu precisava ter também um primeiro contato com o grupo de forma geral, e me inserir em seus contextos.

O PIBID coordenado pela professora Elisa atua em aulas de língua inglesa em três diferentes escolas em Curitiba, e, portanto, com três professores supervisores responsáveis pelas salas de aula nas quais as observações e regências são feitas pelos professores em formação. Pelo fato do edital no qual o grupo está inserido ter tido início no momento de pandemia de Covid-19, com data de início em outubro de 2020, o grupo trabalhou, integralmente, de forma remota. A professora coordenadora organizou o grupo de licenciandos em duplas ou trios. Estes grupos também desenvolvem diferentes trabalhos entre si, dependendo da escola e turmas com as quais colaboraram, se adequando às demandas específicas

índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.” Acesso em: 24/05/2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>.

de seus contextos: alguns com turmas regulares e revisão de conteúdos previstos no currículo, outros com turmas no contra-turno e com temáticas extracurriculares, e outros ainda com gravações de videoaulas para o projeto Aula Paraná, promovido pela Secretaria de Educação do estado⁸. Além do trabalho direto com essas turmas e escolas, os alunos também participavam de reuniões de formação que aconteciam vezes semanalmente, vezes quinzenalmente, organizadas pela professora coordenadora do projeto em dois diferentes dias da semana. Elisa contou que isso se dava pelo fato do número de participantes do grupo ser grande e que muitas vezes tinham conflitos de horários. Novamente, devido à pandemia, esses encontros aconteciam de forma remota, via reuniões na plataforma Zoom. Além disso, conforme relatado pela professora coordenadora do projeto, como no formato atual do PIBID esses alunos participantes estão necessariamente na primeira metade do curso de Letras, essas reuniões de forma geral tinham como objetivo colocá-los em contato com discussões teóricas e metodológicas de ensino para que pudessem relacioná-las com o trabalho de sala de aula.

Conforme combinado previamente com Elisa em nossas conversas iniciais, participei das reuniões - nas duas datas que cada uma ocorria, com os dois grupos - dos meses de agosto e setembro. Participei, para isso, das reuniões de agosto de 2021, totalizando, assim, quatro reuniões, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Encontros observados

Grupo 1 - Datas	Grupo 2 - Datas	Temas Centrais
10/08/2021	11/08/2021	Ensino de Gramática
31/08/2021	01/09/2021	BNCC

Essas reuniões observadas foram realizadas via plataforma Zoom e tiveram duração de cerca de uma hora cada. Nestas reuniões que pude observar, a maior parte dos alunos participava de câmera fechada - e a professora coordenadora já havia me antecipado este fator -, mas sempre que sua participação era requisitada, eles mostravam interesse e dedicação nas discussões colocadas. Alguns dos temas

⁸ Segundo a Secretaria, "No período da pandemia de Covid-19, os estudantes da rede pública podem assistir às aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná." Acesso em: 24/05/2022. Disponível em: <<https://www.aulaparana.pr.gov.br/servicos/Servicos/Educacao/Acessar-o-Aula-Parana-JVN6RYNP>>.

que já haviam sido abordados eram: metodologias específicas de ensino de língua (como a abordagem comunicativa, por exemplo), multiletramentos, ensino de gramática, ensino de literatura, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros.

Essas reuniões quinzenais de formação tinham duração de uma hora, e eram obrigatórias para todos os participantes, contando como carga horária prevista no edital. Como apontado acima, para a possibilidade de participação de todos, a professora coordenadora dividia dois horários de disponibilidade para os alunos. Nesse momento do semestre, por exemplo, um deles era nas terças-feiras, às 18h, e o outro era nas quartas-feiras, às 19h. Assim, apesar de dois horários na semana, a temática e leituras eram as mesmas. Esse cuidado de Elisa demonstra uma característica importante do seu trabalho com os alunos e que pude perceber em minhas observações, que é a de compreensão de sua parte para com as demandas que alunos graduandos enfrentam (especialmente em um semestre conturbado e confuso devido às consequências práticas da pandemia).

2. 2 Mas... afinal, como isso aconteceu?

Assim como Jordão (2011), procurei iniciar a pesquisa com uma investigação geral a respeito de informações acerca dos graduandos e de suas crenças identitárias e pedagógicas. Essa investigação foi feita por meio de observações e participações minhas nas reuniões de formação organizadas pela professora colaboradora do projeto. Essa minha investigação inicial se deu, assim, de três formas: 1) por meio das conversas com a professora Elisa para entender o funcionamento do grupo e como eu poderia me inserir e inserir a minha pesquisa no contexto; 2) através de observações das reuniões de formação do grupo no mês de agosto; e 3) também por meio de um questionário inicial (anexo 1) aplicado pela plataforma do Google Forms com os alunos. Essa observação inicial das reuniões de formação, assim, antes de entrar de forma mais ativa como mediadora, foi feita numa tentativa de que se construísse uma familiaridade tanto entre mim e a professora coordenadora, quanto entre mim e os licenciandos em formação.

Esse primeiro questionário foi composto por nove perguntas no total, que buscaram mapear em que período do curso os alunos estavam, quais os motivos que os levaram a optar por ingressar em Letras, como estavam se sentindo em

relação a sua participação no PIBID, com quais assuntos sentiam mais afinidade para trabalharem como professores e alunos em aulas de língua, quais eram suas expectativas em relação à carreira docente, e, ainda, se já haviam tido algum contato prévio com leituras sobre a questão de identidade em algum momento no curso.

Assim, levando em consideração as minhas observações das reuniões, as conversas com a professora Elisa e as respostas dos alunos ao questionário, elaborei, em conjunto com o professor orientador da pesquisa e a professora colaboradora, uma coletânea formada por textos que compuseram uma unidade temática sobre questões de identidade e narrativa e sua relação com o ensino de língua inglesa. A professora Elisa cedeu os encontros das reuniões de formação do mês de setembro de 2021 do grupo para minha inserção. Essas reuniões as quais mediei aconteceram, assim, conforme ilustra a tabela a seguir:

Tabela 2: A unidade temática

	Textos de referência
Reunião 1	Identidade: Stuart Hall (2014), Norton; McKinnie (2011)
Reunião 2	Identidade do professor: Ferreira (2020), Dias; Mastrella-de-Andrade (2015)

Decidimos manter, da minha ideia inicial, o trabalho por meio de uma unidade temática por entendermos que seria uma forma melhor de colaborar com o grupo. Apesar disso, pela pluralidade do grupo e interesses diversos entre eles, procuramos um foco em ensino de inglês e a sua relação a questões identitárias, deixando de lado uma discussão de forma mais direta sobre o ensino de literatura. Para a escolha dos textos que compuseram essa unidade temática, levamos em conta, além da temática, o tempo de leitura que os graduandos teriam disponível, visto que a professora Elisa havia enfatizado que a universidade estava no final de um semestre puxado e com prazos curtos para os alunos, devido aos impactos da pandemia no calendário acadêmico da universidade.

A unidade temática, portanto, foi composta por quatro textos, dois para cada reunião ministrada. Na primeira reunião, pensando em uma discussão introdutória, trabalhamos com o primeiro capítulo do livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, de Stuart Hall (2014), e com as primeiras páginas do artigo de

Norton e McKinney, *“An identity approach to second language acquisition”*, de 2011. Também recomendamos, para quem pudesse, a leitura das primeiras páginas do artigo *“An Identity Approach to Second Language Acquisition”*, de Bonny Norton e Carolyn McKinney (2011), no qual alguns conceitos centrais para a teoria de Norton são explicados de maneira mais objetiva. Esses textos foram selecionados por serem introdutórios. No caso de Hall, em relação a conceitos identitários a partir da pós-modernidade; e, no caso de Norton, aliando esses conceitos com o ensino de língua inglesa.

Como aponto no capítulo de revisão bibliográfica, Hall discute a “crise de identidade” que parece surgir de forma mais explícita a partir da pós-modernidade. Segundo o autor, esse novo entendimento de identidade se dá como consequência de um processo de descentralização do sujeito, fugindo do conceito positivista que aproximava a identidade a binarismos de forma determinista. Nesse momento de percepção de descentralização do indivíduo, parece que uma fluidez aparece constantemente e, inclusive, de forma paradoxal. Um dos motivos para essas discussões passassem a aparecer, segundo Hall, pode ser entendido por meio de uma análise histórica e do processo de globalização, por exemplo. Norton, por sua vez, expande a discussão para a realidade de ensino de línguas, desenvolvendo o conceito de investimento e de comunidades imaginadas, unindo com o pensamento de Bourdieu e sua conceitualização de capital cultural, além de passar a considerar as relações de poder na sociedade como fator na equação. A autora pensa em investimento, por exemplo, como substituto do conceito de motivação. Segundo a autora, este não dá conta de explicar os motivos pelos quais há diferenças expressivas entre o desenvolvimento de diferentes alunos em, aparentemente, mesmas condições de ensino. Estas diferenças, como ela explica, são mais complexas do que o entendimento de teorias anteriores, que não consideram aspectos sócio-históricos e culturais para pensar no desenvolvimento do aluno.

Na segunda reunião, optamos por pensar com os alunos em implicações dessas discussões sobre identidade e a prática de sala de aula, com o texto de Dias e Mastrella de Andrade, *“Narrativas de Professores: Identidades Sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de Inglês”*, de 2015, e com uma fala da professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, de 2020, disponível no YouTube⁹ e intitulada *“Narrativas de professoras de línguas acerca de Letramento Racial*

⁹ Disponível em: <https://youtu.be/QZaFK7Is_bo>. Acesso em: 26/11/2021.

Crítico”. Dias e Mastrella-de-Andrade ampliam a discussão sobre identidade com Butler, segundo a qual nenhuma identidade é natural, e também explora a questão de como a identidade é pautada não apenas pela afirmação do que se é como também pelo o que não se é. Dessa forma, as autoras também exploram as relações de poder implicadas na questão identitária. Isso se torna importante quando discutimos a questão da educação pois dessas representações simbólicas de identidade emergem consequências materiais reais, existindo, assim, uma indissociabilidade de questões identitárias de raça e classe na formação de professores. Ferreira, por sua vez, também pensa no conceito de identidade atrelado à formação docente, se debruçando sobre a conceitualização do Letramento Racial Crítico e do uso de narrativas para suscitar reflexões acerca de uma identidade profissional.

Busquei, dessa forma e a partir dessa seleção de textos da unidade temática, traçar um percurso que começasse com uma discussão introdutória sobre identidade, partindo para como esse conceito pode ser entendido no contexto de sala de aula, e enfim para uma problematização sobre como ignorar a identidade e o corpo na escola é problemático e indicativo de uma visão positivista do ensino. Por fim, quis discutir ainda como a sala de aula pode ser vista como um espaço no qual há a possibilidade de resistência.

Em relação à participação dos alunos, tive a impressão de que foi tímida, mas expressiva. Eu comecei as discussões passando a palavra para que eles pudessem contar sobre como se sentiram com as leituras e trouxessem tópicos que mais chamaram a sua atenção. Escolhi também não trabalhar com apresentação de slides, preparando apenas um pequeno roteiro para mim com os tópicos que não gostaria de deixar de citar e discutir. No fim, muitos desses tópicos não foram mencionados, a sequência mudou e muitos outros pontos foram trazidos. Em todos os encontros eles demonstraram uma timidez no começo, mas, conforme ouviam outros colegas se posicionarem, começava a haver uma participação mais expressiva do que eu esperava. O mais interessante foi que fizeram conexões entre os conceitos e a temática para exemplos de suas vivências, tanto como alunos quanto como professores. Isso vai, novamente, ao encontro de como a geração de dados dentro de uma pesquisa qualitativa é feita (BORTONI-RICARDO, 2008), não ignorando aspectos pessoais dos participantes.

Essa minha participação com o grupo pôde ser feita, como sugerido pela professora Elisa, institucionalmente como um curso de extensão. Para isso, ao final, os alunos precisaram responder a um segundo questionário (anexo 2), que teve como norteador a resposta sobre como as leituras e conversas sobre a questão identitária em sala de aula se refletiram nos participantes. Esse questionário final foi importante, porque observei que enquanto alguns dos alunos não participaram durante as discussões feitas nas reuniões, por meio da escrita em resposta a esse questionário, eles pareceram conseguir demonstrar melhor como as reflexões e leituras se relacionaram com suas experiências prévias.

Além disso, nessa etapa, a professora Elisa também respondeu a duas perguntas, por email, sobre como foi a experiência de ter a pesquisa sendo realizada dentro do projeto que coordena. Essas perguntas foram: 1) “Como você se sentiu em relação à escolha dos textos propostos pelos pesquisadores? E em relação às discussões realizadas nas reuniões? Explique.”; e 2) “O que você mudaria na proposta se fosse discutir o tópico novamente?” A escolha pela escrita de e-mail como meio de resposta foi para que a professora tivesse um tempo maior para refletir e organizar as suas respostas da maneira que fizesse mais sentido para ela.

Como última etapa da pesquisa, eu pretendia, no início de 2022, realizar entrevistas semi-estruturadas e observações individuais de regências de alguns dos alunos que participaram das reuniões. Pelo meu interesse pessoal de pesquisa, eu acompanharia duplas que estivessem trabalhando com regências com literatura, para investigar mais a fundo como as discussões feitas nas reuniões que ministrei estaria, se refletindo - direta e indiretamente - na prática desses professores em formação. Infelizmente, devido à demanda desses alunos de se ajustarem aos períodos de semestre com prazos curtos por conta da alteração de calendário - devido à pandemia de Covid-19 -, esse segundo contato com os graduandos não aconteceu.

Finalmente, como as autoras Norton e Early (2015) apontam para “uma carência de estudos que exploram o papel crítico que as identidades de pesquisadores/as têm na pesquisa de formação de professores” (p. 32), gostaria de, nessa pesquisa, também refletir sobre como eu me senti pessoalmente no papel de ex-Pibidiana e agora como professora pesquisadora desse espaço, visto que houve uma inversão de papéis e relações de poder. Para isso, utilizarei também minhas anotações de diários de campo, composto por notas feitas durante todo o processo

da pesquisa, desde o primeiro momento de observações, como também durante as intervenções feitas no grupo e com reflexões após o encerramento das minhas participações de forma direta nas reuniões.

Escolhi fazer essas anotações de forma manual, em um caderno pequeno. No início das reuniões, anotava a data e informações gerais sobre os participantes (quantos estavam ali, conversas paralelas, como pareciam estar se sentindo...). No decorrer das discussões, procurava também anotar os caminhos pelos quais elas passavam e as sequências que seguiam. Quando elas terminavam, anotava as impressões mais pessoais que tive em relação ao que havia anotado anteriormente, em uma tentativa de não perder reflexões que me vinham instantaneamente. Essa última etapa se pauta e se relaciona também com a minha escolha metodológica pelo fato de procurar entender meu papel não apenas como pesquisadora, professora pesquisadora e professora formadora, mas também como uma profissional que teve uma experiência de formação semelhante à dos participantes da minha pesquisa, que se encaixa com o pressuposto da reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58): “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”.

Em suma, a tabela a seguir mostra como cada um dos instrumentos de pesquisa utilizados se alinham aos objetivos específicos da presente pesquisa:

Tabela 3: Instrumentos e Objetivos Específicos de Pesquisa

Instrumento	Objetivo Específico
Observação das Reuniões de Agosto do grupo.	entender como o processo de formação de docentes pode se dar em um grupo de PIBID de língua inglesa;
Unidade Temática e Mediação das Reuniões de Setembro do grupo.	criar uma unidade temática para discussão da questão identitária na formação docente de professores de língua inglesa;
Questionários Iniciais e Finais com o grupo; Questionário Final com a professora coordenadora do projeto.	compreender as percepções da professora coordenadora do projeto e dos discentes do PIBID em relação à

	unidade aplicada e às questões identitárias suscitadas por ela;
Diário de Campo	entender minhas próprias percepções enquanto docente pesquisadora em relação a um contexto de formação do qual participei enquanto graduanda.

2.3 Os Participantes

Os participantes da pesquisa, além de mim mesma, foram a professora colaboradora, coordenadora do projeto; e os alunos matriculados no curso de Letras Inglês na instituição e inscritos no PIBID Inglês, com os quais a unidade temática proposta foi trabalhada em duas reuniões de formação, no mês de setembro de 2021.

2.3.1 A professora Elisa¹⁰

A coordenadora do projeto era a professora Elisa, que faz parte do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas de uma universidade federal, no campus de Curitiba, desde 2015. Além disso, a professora ainda possui os títulos de mestrado (2005-2007), doutorado (2007-2011) e pós-doutorado (2014-2015). Seus interesses de pesquisa são ao redor de língua e literatura inglesa, estudos shakespearianos, intermedialidade, transmedialidade e intersemiótica, formação docente e letramento literário.

Elisa trabalha com ensino de inglês desde 2002, e atuou em diferentes níveis em sua jornada docente. Este é o segundo projeto de PIBID Inglês que a professora coordena na instituição, o primeiro tendo sido entre 2016-2017. Ela também foi coordenadora local do PARFOR¹¹ na instituição na qual trabalhava no biênio de 2012 e 2013. Atualmente, leciona as seguintes disciplinas na universidade em que atua: Estágio supervisionado em língua inglesa III; Estudos de tradução II; Introdução à

¹⁰ Elisa é o pseudônimo utilizado para me referir à professora coordenadora do projeto acompanhado.

¹¹ “Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).” Retirado do site <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08/08/2022.

literatura ocidental; Literatura norte-americana; Literaturas em língua inglesa I; O romance de língua inglesa do romantismo à contemporaneidade: teoria, ensino e tradução, e Prática de ensino em língua inglesa II.

2. 3. 2 Os Alunos

Os quinze alunos da licenciatura que participaram do estudo são homens e mulheres maiores de 18 anos, matriculados no curso de Letras Inglês e inscritos em um dos projetos do PIBID Inglês da instituição. Por conta da pandemia de Covid-19, muitos deles, na ocasião, não se encontravam em Curitiba. Isso não era um problema pois, tanto as escolas nas quais atuavam, quanto as atividades da universidade, estavam funcionando de forma remota.

A primeira pergunta do questionário inicial ao qual os graduandos responderam foi sobre há quanto tempo haviam ingressado no curso. Como apontei anteriormente, no formato atual dos editais do programa, apenas alunos da primeira metade do curso podem participar. Assim, conforme a tabela 4, os alunos estavam entre o terceiro e o sétimo período do curso:

Tabela 4: Período no qual os participantes estavam no momento da pesquisa¹²

Quantidade de alunos	Período
2	3
3	4
6	5
3	6
1	7

Irei me aprofundar melhor nas respostas dadas aos questionários na seção de análise de dados, no Capítulo 4. Adianto, no entanto, o dado interessante de que, pelas respostas à segunda pergunta do questionário, também pude observar que, com exceção de apenas dois deles, todos os alunos escolheram o curso de Letras

¹² Alguns dos discentes estavam em períodos mais avançados do que o primeiro período da graduação, provavelmente por terem entrado no programa anteriormente, ou por terem adiantado algumas disciplinas por formações anteriores.

por algum motivo que se relaciona diretamente com a língua inglesa. Além disso, tive diferentes respostas em relação às suas expectativas relativas ao seu futuro profissional docente, conforme a tabela a seguir:

Tabela 5: Respostas à questão “Onde você se vê trabalhando como docente no futuro?”

Resposta	Quantidade de alunos
Ensino superior	6
Ensino básico privado	3
Cursos livres	3
Ainda não sou capaz de ver um futuro claro	1
Não sei dizer, mas ficaria entre o ensino básico público/particular ou cursos livres	1
Não tenho interesse na docência	1

Como pode ser observado, conforme a tabela, os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, ou ainda adicionar uma nova. Eu havia deixado, de antemão como opção no formulário, quatro alternativas como possibilidade: ensino superior, ensino privado básico privado, ensino básico público e/ou cursos livres. É interessante observar como nenhum dos alunos assinalou a opção de ensino básico público, mas irei discutir de forma mais detalhada as respostas aos questionários na seção de análise. Os participantes, ainda, demonstraram-se bastante positivos em relação à experiência de participar do PIBID. Com exceção de duas respostas negativas, todos eles teceram comentários positivos em relação a sua participação no programa, o que vai ao encontro de como o PIBID é uma iniciativa vista positivamente por diversos teóricos e docentes, inclusive por mim.

Na próxima seção, faço uma revisão das minhas bases teóricas em relação aos conceitos de identidade, inglês como língua franca, emoções e crenças no ensino de língua inglesa. Essa fundamentação teórica busca investigar o porquê dessa visão positiva em relação a programas como o PIBID e as suas contribuições para a formação de docentes de língua inglesa em universidades públicas no Brasil.

3 Com quem dialogo?

Nesta seção realizo uma revisão bibliográfica de estudos e pesquisas nas áreas de identidade, literatura e de emoções no ensino de língua inglesa, além de pensar no papel do PIBID na formação docente no Brasil. Para isso, organizo a seção primeiro refletindo sobre os lócus de enunciação a partir do qual a pesquisa foi pensada; reflito, depois disso, também sobre qual o status da língua inglesa que penso nessa pesquisa, trazendo reflexões sobre ILF feito no Brasil; para então partir para a conceituação de identidade e de identidade profissional. Depois disso, penso ainda sobre como as emoções e crenças são refletidas nessa identidade, para então relacionar essas questões de subjetividade do indivíduo com o ensino de língua inglesa. Finalizo pensando no PIBID e em como ele tem tido impactos no desenvolvimento de identidades profissionais de alunos professores-em-formação, para então finalmente pensar no contexto brasileiro de ensino de língua estrangeira e formação de docentes e de suas identidades profissionais como professores e professoras no ensino básico no país.

3. 1 Sobre o Sul Global e Lócus de Enunciação: Quem pode falar

“Existe um ser que mora dentro de mim como se fosse casa dele, e é. Trata-se de um cavalo preto e lustroso que apesar de inteiramente selvagem tem por isso mesmo uma doçura primeira de quem não tem medo: come às vezes na minha mão. [...] Quando eu morrer, o cavalo preto ficará sem casa e vai sofrer muito. A menos que ele escolha outra casa e que esta outra casa não tenha medo daquilo que é ao mesmo tempo selvagem e suave. Aviso que ele não tem nome: basta chamá-lo e se acerta com seu nome. Ou não se acerta, mas, uma vez chamando com doçura e autoridade, ele vai. Se ele fareja e sente que um corpo-casa é livre, ele trota sem ruídos e vai. Aviso também que não se deve temer o seu relinchar: a gente se engana e pensa que é a gente mesma que está relinchando de prazer ou de cólera, a gente se assusta com o excesso de doçura do que é isto pela primeira vez.”

**“Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres”
Clarice Lispector¹³**

Nesse trecho, Lóri, personagem principal de “Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres”, de Clarice Lispector, tem um encontro com o seu interior. Esse interior é relacionado a um cavalo, que poderia estar “morando” em outro local, e

¹³ LISPECTOR, Clarice. Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

parece ter uma fluidez intrínseca ao animal. O encontro com ele não depende apenas de Lóri, e é descrito como sendo ao mesmo tempo violento e prazeroso.

Pensar o conceito de identidade dentro do ensino de língua estrangeira em escolas brasileiras implica um encontro parecido: é necessário um olhar para o interior. Esse interior, no entanto, não é apenas na estrutura da escola e da universidade, mas também dos alunos, dos professores, dos pesquisadores e da sociedade como um todo. Para pensar nesse encontro com o interior, trago a perspectiva da decolonialidade, primeiramente através de Pennycook e Makoni (2019), que reivindicam uma linguística aplicada feita sob uma perspectiva do sul global. Os autores referenciam Santos (2012) ao definir o que seria esse sul global:

[...] se refere tanto às condições de sofrimento e de inequação ocasionadas pelo capitalismo e colonialismo, quanto à resistência a essas condições. O Sul, portanto, também existe no 'Norte global, na forma da população excluída, silenciada e marginalizada, como os imigrantes sem documentos, os desempregados, as minorias étnicas ou religiosas, e as vítimas de machismo, homofobia e racismo' (Santos, 2012, p. 51).¹⁴ (PENNYCOOK, MAKONI, 2019, p. 2)

O sul global, assim entendido, pouco tem a ver com uma divisão geográfica, mas com uma separação geopolítica, tendo relação direta com identidades e questões sociais como raça, classe, sexualidade, pobreza, gênero e colonialismo (PENNYCOOK, MAKONI, 2019, p. 2). Esse entendimento acarreta que exista também uma hegemonia do saber por parte do norte global que invisibiliza saberes do sul. Autores ligados a essa perspectiva tem, por isso, pensando na importância de desenvolvimento na academia de epistemologias que tragam à luz esses saberes que por tanto tempo foram ignorados. Além disso, como Ndlove-Gatsheni (2019) aponta, “decolonizar” a metodologia é um “exercício ético, epistêmico, ontológico e político urgente e não simplesmente uma das abordagens e formas de se produzir conhecimento” (p. 2).

Isso implica, por sua vez, em entender o conhecimento como um todo de forma alternativa, incluindo pedagogias de ensino. Penso o conhecimento, assim, de forma consonante com Menezes de Souza (2019), como coletivo e colaborativo:

¹⁴ No original: “[...] [it] refers both to the conditions of suffering and inequality brought about by capitalism and colonialism and to the resistance to such conditions. The South therefore also exists in “the global North, in the form of excluded, silenced and marginalized populations, such as undocumented immigrants, the unemployed, ethnic or religious minorities, and victims of sexism, homophobia and racism” (Santos, 2012, p. 51).”

Portanto, a produção de saber é um ato coletivo e colaborativo mas que não é reconhecido como tal; para mim, trata-se de uma questão ideológica, mais do que uma questão processual. A gente constrói o conhecimento sempre de uma forma supra individual; o resultado pode parecer individual, mas as fontes foram coletivas. (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 163)

Segundo o autor, no entanto, uma lógica, de um lado histórica por meio da modernidade, e de outro econômica por meio do liberalismo, faz com que exista um entendimento do saber como caracterizado por fixidez e individualidade.

As epistemologias do norte global, no entanto, não inviabilizaram apenas os saberes do sul global, mas, historicamente, o sujeito e o subjetivo como um todo. Grosfoguel (2007) entende esse movimento como uma “estratégia epistêmica” (p. 214) por parte do norte global:

Essa estratégia epistêmica tem sido crucial para o desenho do Ocidente global. Ao esconder a localidade do sujeito de enunciação, a expansão colonial e dominação Européia/Euro-Americana conseguiu construir uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, assim, de pessoas superiores e inferiores ao redor do mundo.¹⁵ (GROSFOGUEL, 2007, p. 214).

Assim como Grosfoguel, Diniz de Figueiredo e Martinez (2019), Menezes de Souza (2019), Menezes de Souza et al. (2019), dentre outros, entendem como relevante nas pesquisas feitas sob essa ótica de novas epistemologias a localidade do sujeito por meio do seu lócus de enunciação. Diniz de Figueiredo e Martinez (ibid.) trazem o próprio Grosfoguel como referência para uma definição do conceito: “a localidade geo-política e corpo-política do sujeito que fala”¹⁶ (Grosfoguel, 2007, p. 213 *apud* DINIZ DE FIGUEIREDO, MARTINEZ, 2019, p. 2). Os autores também trazem Menezes de Souza para a discussão, ao relacionar o lócus de enunciação dentro da pesquisa com “estar consciente do contexto geográfico, histórico, corpóreo e ideológico” (DINIZ DE FIGUEIREDO, MARTINEZ, 2019, p. 2).

Além disso, é importante pontuar a relação entre o lócus de enunciação com a identidade. Assim como a identidade, o lócus não é fixo nem natural, ele é constantemente (re)construído:

¹⁵ No original: “This epistemic strategy has been crucial for Western global designs. By hiding the location of the subject of enunciation, European/Euro-American colonial expansion and domination was able to construct a hierarchy of superior and inferior knowledge and, thus, of superior and inferior people around the world.”

¹⁶ No original: “the geo-political and body-political location of the subject that speaks”.

O local da fala é um lugar, é um espaço, sim, mas não é só um espaço, é um espaço atravessado pelo tempo, porque nunca estamos em uma única dimensão. E o tempo não é linear, o tempo é múltiplo, o tempo, quando cruza o espaço, gera um universo paralelo. Então o local da fala é constantemente móvel, mas por ser móvel não significa que é sempre relativo e fluído. (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 165)

O que esses autores apontam, assim, é que, ignorar o corpo e a situacionalidade na pesquisa acadêmica leva a uma universalização de teorias que acaba por manter a hegemonia de uma epistemologia do norte global. Sob uma perspectiva que vai contra essa lógica, entende-se que não existe uma objetividade científica, e que toda a produção de conhecimento é necessariamente situada (DINIZ DE FIGUEIREDO, MARTINEZ, 2019, p. 4).

Além disso, Louro (2000), pensando especificamente no contexto da escola, pontua que existe um apagamento histórico do corpo na instituição. Especialmente no momento político atual, isso aparece em movimentos como o “Escola Sem Partido”, por exemplo. Tal movimento ignora e vai contra os estudos apresentados e referenciados aqui sobre identidade, que consideram que nenhuma identidade é natural, e, conseqüentemente, como Louro aponta, o corpo não é “dado”, mas sim produzido cultural e discursivamente (LOURO, 2000, p. 61) . Ao “suspeitar” do corpo na educação, a escola age ativamente em direção a um processo de “normalização” (SILVA, 2020, p. 83), elegendo arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro, marginalizando as identidades que não se encaixam nesse parâmetro. Silva ainda relaciona essas identidades ao conceito de Derrida de “citationalidade”, que irei explorar mais adiante. Ao colocarmos o corpo em pauta, no entanto, Louro e Silva trazem Butler como uma saída:

A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade de interromper o processo de “recorte e colagem”, de efetuar uma parada no processo de “citationalidade” que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades. (SILVA, 2020, p. 94-95)

Corporificar a pesquisa de forma geral, e neste texto em específico não ignorar a minha experiência individual, é, assim, ir contra a lógica hegemônica que ainda impera na academia, construída historicamente pelo norte global. Essa lógica também ajuda a manter a ideia de que exista um (na singularidade do numeral)

conhecimento superior e verdadeiro, que é colocado em posição elevada em relação a outros conhecimentos. Esse tópico sobre binarismos aparece constantemente ao longo das discussões feitas nesta pesquisa, o que comprova como essa separação, que é consequência da lógica de categorização colonial, ainda é mantida nas instituições de ensino básico e superior.

Falar sobre essa corporificação da pesquisa sob uma ótica de epistemologias do sul global implica, ainda, em falar sobre a escrita dessa pesquisa. Vejo a escrita da minha pesquisa como um processo no qual as minhas identidades estão atreladas, mas não necessariamente uma busca por uma resposta única. Seguindo as teorias dos autores que aqui referencio, essa resposta única e definitiva sequer existe. Ao invés disso, busco alternativas para um sistema de educação que se encontra dentro da lógica capitalista e liberal da economia atual, no qual eu me encontro inserida como professora. Como Anzaldúa comenta: “a escrita não é uma busca por identidade porque nós, na verdade, não perdemos nossa identidade. Ao invés disso, é uma forma de descobrir como organizar todas essas facetas da identidade: classe, raça e o pertencer a tantos mundos” (2000, p. 237)¹⁷.

Nesse sentido, assim como na nota inicial de “Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres”, na qual Clarice Lispector afirma “Eu sou mais forte do que eu”, escrever essa pesquisa, especialmente escrevê-la em primeira pessoa, exige uma força do meu interior, mas também do espaço sócio-histórico que carrego comigo, do meu lócus de enunciação; os quais se suportam mutuamente. Mesmo depois de cinco anos na graduação, tendo experiência com diferentes projetos de extensão de ensino, estágio e de iniciação científica, e estando em um programa de pós-graduação de uma universidade federal, ainda é difícil me auto-validar como professora e como pesquisadora. Retomando o encontro de Lóri com seu o cavalo “preto e lustroso”, busco, por meio do desenvolvimento e escrita desta pesquisa, encontrar novas partes do(s) relinchar(es) do meu, que é tão múltiplo quanto um sujeito é.

3. 2 ILF e Letramento Crítico: De qual inglês estou falando?

¹⁷ No original: “writing is not really a search for identity because we haven't really lost an identity. Instead, we're figuring out how to arrange, componer, all these facets of identity: class, and race and belonging to so many worlds [...]”

Nesta seção irei explorar como o conceito de ILF pode ser uma das respostas para um caminho para um ensino de língua estrangeira que se encaixe melhor no contexto brasileiro. Isto acontece, principalmente, por uma visão de língua que compreende a aquisição de linguagem, em um contexto como no território nacional, como sendo “não-linear (i. e., multilateral), não cumulativa (i. e., assíncrona), multimodal, multissensorial, e, portanto, multidimensional”¹⁸ (CANAGARAJAH, 2007, p. 934-935). Consoante com outras teorias utilizadas nessa pesquisa, esse entendimento de língua e aquisição de língua estrangeira vai contra teorias hegemônicas e tradicionais das línguas nomeadas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), baseadas em concepções positivistas de nação-estado e utopias linguísticas. A linguagem, como veremos, é, ao contrário, sempre fluída e negociada. Iniciarei, para isso, com uma discussão sobre a inclusão do termo “ILF” na BNCC, para entender melhor as consequências que a utilização do conceito abarcam e ressoam na prática escolar, para isso passando também pela teoria do letramento crítico.

A BNCC, documento oficial mais atual do ensino básico, parece buscar alternativas para o problemático contexto atual de ensino que vem sendo discutido. Como primeiro ponto, no entanto, ao tratarmos de um documento curricular, é fundamental entendermos a importância de o lermos criticamente, visto que “[o] currículo é, em suma, um território político” (SILVA, 2021, p. 148). Ademais, existe uma relevância de se falar em tal documento na presente pesquisa, não apenas por ser importante entender suas conceitualizações pedagógicas de língua e linguagem, mas também pelo fato de como “[o] currículo é também **uma questão de identidade**” (SILVA, 2021, p. 15, grifo meu). Um documento como a BNCC, que se propõe a ser nacional e único dentro de um território plural como o Brasil, têm, por isso, um espaço e influência em teorias de ensino, que não podem ignorar suas origens epistemológicas, considerando que, como aponta Silva (2021), “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (p. 32). Documentos curriculares são, assim, imbricados por questões identitárias e epistemológicas:

Por efetuar uma reviravolta nas noções epistemológicas da Modernidade e das ideias que a acompanham, o pós-modernismo tem importantes

¹⁸ No original em inglês: “Multilingual acquisition is nonlinear (i.e., multilateral), noncumulative (i.e., asynchronous), multimodal, multisensory, and, therefore, multidimensional.”

implicações curriculares. Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação. (SILVA, 2021, p. 112)

A BNCC, especificamente, apresenta dois pontos principais a serem colocados em questão: primeiro, o fato de citar o ILF como perspectiva de língua adotada; e segundo, o documento em si se firmar como único no território nacional, sendo que ambos se conectam de forma íntima. Antes de tudo, levando em conta o letramento crítico e o ILF, é um problema citá-los, mas ignorar as especificidades de diferentes escolas em diferentes contextos pelo país, indo contra pesquisas da área, e se colocando “como projeto homogeneizante e normativo” (DUBOC, 2019, p. 19). Ademais, como Duboc (2019) e Duboc e Siqueira (2020) apontam:

[...] ter um currículo nacional modelado sob a perspectiva de ILF representa um limiar importante por duas principais razões: primeiramente, como ILF abrange noções como fluidez e hibridez em processos de produção de sentido, ter esse currículo baseado em ILF pode ajudar alunos brasileiros a lidar melhor com sua auto-estima no processo de aprendizagem [...]; em segundo lugar, acreditamos que a presença de ILF pode alavancar o interesse pelos estudos da área e, conseqüentemente, a pesquisa em ILF nacionalmente.” (DUBOC; SIQUEIRA, 2020 p. 317-318)¹⁹

Apesar disso, a presença de ILF no documento pode ser entendida como “veneno e remédio, a depender de quem o concebe, como o concebe, como se relaciona com os demais agentes do campo e em que bases ontológicas e epistemológicas se ancora” (DUBOC, 2019, p. 19). Isso significa que o documento pode ser lido dessas duas formas: tanto de uma forma desconstrutiva de ensino de línguas, como de uma forma que é normativa e homogeneizadora. Isso acontece pois há diversas dualidades ao longo do documento. É paradoxal que se coloque como perspectiva adotada o ILF e, ao mesmo tempo, entenda-se que a única língua estrangeira ofertada em todo o país seja a mesma. Além disso, também é paradoxal

¹⁹ No original: “having a national curriculum framed under an ELF perspective represents an important threshold for two main reasons: firstly, since ELF embraces notions such as fluidity and hybridity in meaning making processes, having an ELF framed curriculum might help Brazilian learners to better cope with their self-esteem in the process of learning this “/anguish, anguish, a foreign anguish is english” (Phillip 1989); secondly, we believe that the presence of ELF within the BNCC might leverage the interest in ELF studies and, consequently, ELF research nationwide.”

que a perspectiva de ILF seja colocada ao mesmo tempo que apresenta quadros didáticos que são engessados. A primeira possibilidade é a que tenho em mente nessa pesquisa, e que me permite entender a BNCC como possibilidade de interrupção de práticas tradicionais pedagógicas na área de ensino de línguas.

Outro ponto importante de ser problematizado no documento, no entanto, é a escolha feita de um único idioma estrangeiro no currículo nacional. A escolha do inglês como idioma estrangeiro a ser ensinado em toda a extensão do território brasileiro, ao invés de qualquer outro, é pautada em um mundo atual “globalizado e plural em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, p. 241). O ensino de inglês, segundo o documento, possibilitaria o acesso e participação dos alunos nesse mundo, o exercício da cidadania e a construção e continuidade de conhecimentos. A BNCC, portanto, aparenta considerar o caráter formativo da aprendizagem do idioma nas esferas linguística, consciente e crítica, e defende que as três são intrinsecamente ligadas. Nesse sentido, e por parecer fazer uma tentativa de focar não somente no caráter profissionalizante do ensino, mas também na agência e no desenvolvimento crítico do aluno. É interessante notar que, apesar que não trazer nenhum tipo de referencial teórico, o documento, como apontado, nomeadamente cita como perspectiva de língua adotada a do ILF:

[...] Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. [...] Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 241-242)

Como defenderei a seguir, com base em autores que utilizam esse conceito em suas teorias, o ILF, na realidade, desde que o termo foi utilizado pela primeira vez por Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001), tem sido empregado de diferentes maneiras. A própria Jenkins (2015) discute a sua polissemia (DUBOC, 2019), e divide esses mais de 20 anos de pesquisas em três fases distintas: uma primeira, que entendia pesquisas com ILF como mais ligadas a linguística estrutural, com um

foco em pronúncia e léxico, e que buscava, por exemplo, um corpus que fosse comum a usuários que não tinham a língua inglesa como L1; uma segunda que entende ILF como sendo uma variedade do uso da língua, que, por isso, não poderia ser definida pelos termos estruturalistas, explorando em seu lugar essa variabilidade; e, finalmente, uma terceira fase, que, por influência de estudos mais recentes da aquisição e uso de línguas estrangeiras, passa a pensar em conjunto com conceitos como *translanguaging* (GARCIA; WEI, 2015) e a lidar de forma mais direta com o prefixo -multi, com o multilinguismo. Jenkins ainda menciona que essas três fases não se dividem historicamente, visto que existem pesquisas que podem se encaixar nesses diferentes momentos acontecendo concomitantemente até hoje.

Duboc (2019) advoga pelo conceito de *ELF feito no Brasil*. Segundo a autora, essa diferenciação é importante pelo caráter que pesquisas que utilizam o conceito e são feitas no Brasil vão para além da terceira fase descrita por Jenkins (2015). Isso acontece porque essas pesquisas possuem uma agenda que pode ser entendida como sendo mais politizada (SIQUEIRA, 2018), pensando fundamentalmente na relação linguagem-política-poder, e se aproximando de teorias como a Linguística Aplicada Crítica, o Letramento Crítico, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e da decolonialidade (DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Com base nessas teorias, o *ELF feito no Brasil* passa a entender que não existe falante monolíngue, por exemplo, ao se considerar a fluidez e a heterogeneidade do repertório carregado pela linguagem. Essa visão de língua, como bem expõe Duboc, é pautada, além disso, por uma visão bakhtiniana de linguagem:

Sob esse entendimento de texto como enunciação, o dialogismo torna-se, portanto, peça-chave para uma teoria da interpretação à moda bakhtiniana, pois é justamente no encontro entre palavra e sujeito-intérprete inscrito socioculturalmente que reside o sentido. Assim discorre Bakhtin (ibid., p. 345): “A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua. Não pode estabelecer-se entre os elementos da língua. (...) A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal”. Para além da palavra como mera materialidade, trata-se aqui da palavra como signo ideológico, historicamente situada e potentemente hospedeira de uma multiplicidade de sentidos. (DUBOC, 2019, p. 15)

Tendo toda essa pluralidade inerente ao uso do conceito de ILF, é curioso que o documento que busca regular o ensino no país não especifique qual dessas visões se encaixa com o significado que busca ao utilizá-lo. No entanto, essa indefinição epistemológica não é de todo ruim, como discutem Duboc (2019), e Duboc e

Siqueira (2020), se mantivermos uma visão bakhtiniana de linguagem, visto que: “significados não são nunca fixos ou neutros; na verdade, eles dependem do sujeito e de como eles se relacionam com a realidade” (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 320)²⁰. A leitura do conceito no documento depende, assim, do seu leitor; as consequências - ou efeitos (JORDÃO, 2014) - dessas leituras também, por isso, não estão presas ao termo, mas dependem dos sujeitos que a utilizam.

É, ainda, interessante de nos questionarmos por qual motivo o documento não cita nenhum autor como fonte de utilização do termo. Siqueira (2015) explora um pouco do que, provavelmente, seja a razão para esse ocultamento, ao concluir que o ensino de inglês não é, inocente e simplesmente, o ensino de uma língua:

Central para esse movimento de adquirir a atual língua franca global está o ELT, que, longe de ser uma combinação única e singular de letras e palavras, é a força propulsora de um negócio lucrativo, altamente competitivo e internacional, orientado à adoção de um modelo de “standard English” a ser espalhado e ensinado a uma audiência ávida de alguns bilhões em praticamente toda esquina do planeta.²¹ (SIQUEIRA, 2015, p. 240).

O autor relembra o lucrativo mercado editorial por trás da produção de materiais didáticos, especialmente no contexto de ensino de uma língua entendida por muitos como imperialista (BLOMMAERT, 2010; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2021). Parece ser, assim, essencial repensar materiais que haviam sido pensados sob uma ótica monolíngue e do binarismo *native-speaker vs. non-native-speaker*, para atender melhor a realidade brasileira de estudantes de língua inglesa. Siqueira chama esse mundo dos materiais tradicionais de *plastic world*, visto que em nada reflete a vivência desses alunos - e da comunidade brasileira de forma geral - e da sua relação com a língua.

Apesar de todo o rol de críticas ao documento e ao uso da terminologia, a perspectiva do ILF parece fazer muito sentido para a realidade do ensino básico. Isso se dá porque, como o próprio documento ressalta, essa perspectiva de língua considera a agência de falantes de fora do quadro de países hegemônicos que têm

²⁰ No original: “meanings are never fixed nor neutral; rather, they rely on the subject and the way they relate themselves to reality”.

²¹ No original: “Central to this movement to acquire the current global lingua franca is ELT which, far from being a single and innocent combination of letters and words, is the propelling force of a very profitable, highly competitive international business, oriented towards the adoption of a model of “standard English” to be spread and taught to an avid audience of a few billions in practically every corner of the planet.”

o inglês como língua oficial e a assegura como um bem-simbólico para os mesmos (BRASIL, 2017, p. 242). Adotar essa perspectiva, dessa forma, necessariamente implica em abandonar abordagens tradicionais de ensino de línguas. Isso porque conceitos como “nível de proficiência” específico a ser adotado ou um “inglês melhor” deixam de ser relevantes, possibilitando que as habilidades linguísticas sejam trabalhadas de diferentes formas, e adaptadas de acordo com o contexto e a realidade específica dos alunos.

Essa questão de localidade e ILF é explorada, por exemplo, por Jordão e Marques (2018), que ressaltam a importância da criação de espaços de negociação, dentro de um contexto localizado, que seja significativo para os alunos. Esse entendimento só é possível dentro de uma perspectiva de linguagem como um evento que *acontece* (p. 63), e em que a chave para que uma comunicação seja bem-sucedida é a negociação. É importante ainda, como os autores ressaltam, que as relações de poder dentro dessa troca entre falantes de inglês não seja ignorada, inclusive quando pensamos na prática docente. De forma parecida, Canagarajah (2007) já concebia LFE (Lingua Franca English) e seu funcionamento no mundo como dependente de negociação de sentidos:

Para a comunicação funcionar através de diferenças radicais, é importante que a aquisição e uso andem juntas. Conforme os falantes usam LFE, muito do seu aprendizado acontece: eles monitoram a forma e as convenções que o outro traz; aprendem a atribuir sentidos às suas formas e convenções; e monitoram suas própria forma e convenção para negociar comunicação. [...] Nesse sentido, o aprendizado nunca pára em LFE. Se não há uso da língua sem aprendizado, não é aprendizado de língua sem uso. Porque não há uma gramática a priori, o variável sistema da língua deve ser encontrado no uso prático. Os contextos de comunicação global intercultural são imprevisíveis, e o mix de participantes e propósitos deve ser encontrado em situações reais. Além disso, as estratégias que permitem negociação são sem sentido como saber ou teoria/ elas devem ser ativadas constantemente para seu desenvolvimento. Uma linguagem baseada em negociação pode ser desenvolvida apenas através e em prática. A esse respeito, a distinção entre competência e performance deve ser revisada. Pode ser argumentado que no caso de LFE, não há significado para forma, gramática, ou habilidade de língua fora do domínio da prática. LFE não é um produto localizado na mente do falante, mas uma forma de ação social. (CANAGARAJAH, 2007, p. 928)²²

²² No original: “For communication to work across such radical differences, it is important that acquisition and use go hand in hand. As speakers use LFE, a lot of learning takes place: They monitor the form and conventions the other brings; they learn to ascribe meanings to their form and conventions; and they monitor their own form and convention to negotiate communication. [...] In this sense, learning never stops in LFE. If there is no language use without learning, there is also no language learning outside of use. Because there is no a priori grammar, the variable language system has to be encountered in actual use. The contexts of intercultural global communication are unpredictable, and the mix of participants and purposes have to be encountered in real situations.

Como esses autores concluem, o desdobramento que essa visão implica no ensino de língua inglesa é rever a forma como este é tradicionalmente feito. Abordar essa questão no documento, mesmo que de maneira rasa, conforme Duboc (2019) aponta, abre caminhos dialógicos importantes para mudanças na prática de ensino.

Consoante com essa visão da língua estrangeira que a perspectiva do ILF adota, está, como mencionado anteriormente, o letramento crítico. Ambos enxergam a língua não apenas como um instrumento de comunicação e um facilitador profissional; mas, para além disso, vêem como a língua está presente nos aspectos sociais e políticos de uma sociedade e o aprendiz dessa língua como agente autônomo nesse contexto. Podemos observar, ainda, que o contato com a língua estrangeira implica em mudanças na subjetividade do aluno e, portanto, no desenvolvimento ou formação de uma nova identidade social (JUCÁ, FUKUMOTO E ROCHA, 2011). Nesse sentido, o letramento “não é apenas uma habilidade a ser aprendida, mas uma prática que é socialmente construída e localmente negociada” (NORTON, 2007, p. 6) e, além disso:

Como resultado, a prática de CL em uma perspectiva de ELF quebraria com a ideia de que a produção de sentido é uma atividade pré-dada, estabelecida antes de encontros comunicativos: na sala de aula, portanto, o sentido é construído conforme alunos e professores interagem com o inglês nas oportunidades comunicativas, tanto dentro quanto fora da escola. Em outras palavras, a língua acontece conforme alunos e professores fazem uso dela, nas práticas linguísticas reais nas quais as pessoas estão envolvidas.²³ (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 63).

A ponte entre o letramento crítico e o ILF está nesse entendimento que as teorias têm sobre linguagem e aquisição de linguagem, perpassando conceitos de agência e identidade, assim como de criação e negociação de sentidos.

Muito do que está na base do letramento crítico permeia a diferenciação entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de ensino (STREET, 2003, p. 77).

Also, the strategies that enable negotiation are meaningless as knowledge or theory; they have to be constantly activated for their development. A language based on negotiation can be developed only through and in practice.

In this respect, the distinction between competence and performance has to be revised. It can be argued that in the case of LFE, there is no meaning for form, grammar, or language ability outside the realm of practice. LFE is not a product located in the mind of the speaker; it is a form of social action.”

²³ No original: “As a result, the practice of CL in an ELF perspective would break away with the idea that meaning-making is a pre-given activity, established prior to communicative encounters: in the classroom, therefore, meaning is constructed as students and teachers interact with English in their communicative opportunities, both inside and outside school. In other words, language happens as students and teachers make use of it, in the actual language practices people are involved in.”

Principalmente em relação ao ensino de línguas, temos que no primeiro, seguindo uma abordagem tradicional, há a leitura apenas de textos canônicos e formais, que supostamente seriam os únicos que pertenceriam ao ambiente escolar; enquanto no segundo, seguindo a abordagem do letramento crítico, o multiletramento é praticado, e vários tipos e gêneros textuais são explorados. Esse último parece se encaixar melhor com o que está proposto na BNCC - ou, pelo menos, na parte inicial do documento -, que cita como no mundo atual e globalizado existem diferentes modalidades de textos, além da importância desses mesmos serem trabalhados na escola (BRASIL, 2017, p. 242). Um dos desafios do letramento crítico para os professores, portanto, é oportunizar a construção de significado por meio de textos multimodais, que abarque um escopo de leitura que inclua desde a leitura por diversão até a leitura dita mais teórica (ou específica do espaço escolar).

Street (2003), um dos principais fundadores da área de pesquisa de letramentos, explica que o conceito não é baseado em uma habilidade técnica e neutra, mas uma **prática** social. Dessa forma, “[...] as formas pelas quais as pessoas escrevem e leem são enraizadas em concepções sobre conhecimento, identidade, e ser. É também sempre incorporado em práticas sociais, como as particulares de mercado de trabalho ou um contexto particular educacional, e os efeitos de aprendizado de letramento irão depender de seu particular contexto. (p. 77-78)²⁴. Isso significa que, ao falarmos de letramento crítico, não nos referimos a uma abordagem ou método único e “global”, mas como sendo “híbrido”, que deve considerar contextos específicos (STREET, 2003, p. 80). Além disso, sob essa perspectiva, outros letramentos, outras práticas discursivas, que não somente a escolar e escrita, passam a ser entendidos como relevantes (BUNZEN, 2010; KLEIMAN, 2010). Ou seja, como consequência, as práticas discursivas trazidas pelos alunos de fora do ambiente escolar não podem ser ignoradas. Ademais, outro importante desdobramento desse entendimento localizado de letramento é que não deve ser algo imposto aos professores/as, mas construído de forma dialógica (STREET, 2003, p. 83).

Além disso, o letramento crítico vê a compreensão e significação de textos como algo que é construído e atribuído, e não extraído (JORDÃO; MARQUES,

²⁴ No original: “the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts.”

2018). Assim, nessa perspectiva, é fundamental que os professores tenham em mente as diferentes interpretações que um texto pode motivar e, mais do que isso, que estejam abertos a essas diversas interpretações que os alunos podem vir a construir. O aluno, portanto, desenvolve e cria sentidos próprios a partir dos conteúdos trabalhados, não existindo uma única verdade a ser ensinada, mas verdades múltiplas que são “construídas ideologicamente e partilhadas socialmente” (JORDÃO, 2013, p. 76). Nesse contexto, também se torna importante que o professor deixe esse aspecto claro para seus alunos, ressaltando como essas diferentes práticas discursivas são valorizadas de diferentes formas em nossa sociedade. Como bem colocado por Street (2012), “[a]s práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (p. 77).

Ainda segundo a BNCC, sob a perspectiva do ILF, do professor exige-se uma atitude diferente não só em relação ao conteúdo ensinado, como também em relação ao que é produzido por seus alunos, pois é preciso acolher e legitimar formas diversas de expressão na língua estrangeira. Deixa-se de pensar em variedades e variantes (e, aqui, a segunda fase de ILF, segundo Jenkins, seria excluída portanto) e passa-se a se valorizar a agência do aluno em relação à língua inglesa: “o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística” (BRASIL, 2017 p. 242). Assim, é essencial não cair no reducionismo de que o objetivo de se ensinar a língua inglesa nas escolas seja conversar com ou falar como um falante nativo, ou somente preparar o aluno para situações reais em que ele possa vir a utilizar o idioma. Mais do que isso, a presença de uma língua estrangeira no ambiente escolar se relaciona com a possibilidade do encontro com alteridades, e vem daí a importância de seu ensino ser localizado (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Este ponto nos leva a outra problemática e constante crítica ao documento de forma geral, não apenas no componente de língua inglesa: a de que não há nenhuma orientação direta metodológica para os professores. Ao mesmo tempo que há essa abertura de possibilidade de práticas docentes variadas, há, por isso, também uma falta de delineamento do que é esperado de professoras e professores, os quais por vezes não têm acesso a formação continuada e, assim, a

discussões dialógicas sobre o tema, levando a um sentimento de confusão. Seria necessário, assim, que o documento também abrisse caminho para revermos como a avaliação do aluno é feita. Especificamente na área de ensino de inglês, seguindo teorias que discutem ILF, entendemos que, ao vermos a língua como fluída, dialógica, heterogênea e por pensar na importância da negociação discutida anteriormente nessa seção, somada ao entendimento de que a habilidade de proficiência em uma língua não é estática (HARDING; MCNAMARA, 2018), testes tradicionais deixam de fazer sentido. E o que o professor e a professora fazem com isso?

As respostas para tal pergunta são também plurais e, ao mesmo tempo, não definitivas. Acredito, no entanto, que alguns conceitos podem ter um importante papel no sentido de impulsionar nosso trabalho como docentes. Um deles é a conclusão de Jordão e Marques (2018):

Ao ser local em ELT, podemos, assim, construir agência para professores e alunos de inglês, os ajudando a adquirir ownership em relação a ELF, a desenvolver a consciência de suas próprias construções de sentido e a de outros, as insuficiências e potencialidades da língua.²⁵ (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 66).

A agência, tão discutida no letramento crítico e em pesquisas com ILF, é basilar não apenas ao pensarmos a figura do aluno, mas também a do professor. Como discutido na seção introdutória, o professor de língua inglesa muitas vezes se sente despreparado e desmotivado para ensinar. Uma virada epistêmica pode, assim, ser remédio (DUBOC, 2019). Com esta virada, vimos, no entanto, que também surgem disputas e discordâncias epistêmicas. Como Duboc sugere, entendo que, no entanto, essas disputas, que não carregam uma conotação negativa, podem ser frutíferas, dependendo dos signos que ligamos a ela.

3. 3 Identidade

Como comentei na seção introdutória, diferente do que normalmente é considerado pelo senso comum (construído dentro e pela hegemonia do saber do norte global), parece haver um consenso entre teóricos pós-modernos no sentido de

²⁵ No original: “By being local in ELT, we can thus construct agency for teachers and students of English, helping them to achieve ownership over ELF, to build awareness of their own and other’s meaning-making practices, shortcomings and potentialities in language.”

entender a identidade como algo híbrido, múltiplo, não-estático e muitas vezes paradoxal (HALL, 2005; NORTON, 2013). Sob essa ótica de uma abordagem desconstrutivista e discursiva, a identidade é vista como um processo, que nunca é concluído e que se encontra em constante construção ao longo das nossas vidas.

É dentro desse entendimento que utilizo a seguinte definição do conceito: “a identidade pode ser entendida como a forma como uma pessoa entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída em função do tempo e espaço, e como essa pessoa entende possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013, p. 4). Essa definição da autora é consonante com uma desconstrução da noção do conceito de identidade, em uma crítica à noção moderna e positivista que o entendia como integral e único (HALL, 2005). Uma abordagem desconstrutivista, assim, vê questões identitárias como plurais, um processo nunca concluído e, ao mesmo tempo, também nunca unificado (mas fragmentado e fraturado). Para Hall, isso acontece porque identidades são construídas por meio do discurso, e portanto a partir de um lugar histórico específico. Para o autor, assim, identidades são pontes temporárias de vínculos que a nossa prática discursiva constrói.

Além disso, ambos os autores discutem a importância da linguagem na construção da identidade, e é a partir daí que traço - como outros autores já fizeram anteriormente de forma extensiva - a relação que podemos fazer entre essas novas perspectivas sobre identidade e o ensino de línguas, enxergando o professor como pilar para a formação inicial das identidades dos seus alunos, visto que nenhuma identidade é natural (LOURO, 2000), e como essas identidades só podem ser melhor compreendidas em termos relacionais:

O uso do termo subjetividade, derivado do termo sujeito, é primordial porque serve como um lembrete de como a identidade de uma pessoa deve sempre ser entendida em termos relacionais: um indivíduo é, com frequência, sujeito de uma série de relacionamentos (i. e. em uma posição de poder) ou sujeito a uma série de relacionamentos (i. e. em uma posição de menos poder). [...] Com base em noções foucaultianas de discurso e especificidade histórica, subjetividade no pós-estruturalismo é sempre entendida como discursivamente construída e como integrada ao social e histórico. Além disso, como notado por Weedon, identidade é constituída na e pela linguagem. Por extensão, toda vez que aprendizes de língua falam, lêem ou escrevem na língua-alvo, eles não estão apenas trocando informação com membros da comunidade dessa língua-alvo, mas estão também organizando e reorganizando o sentido de quem eles são e como eles se

relacionam ao mundo social. Assim, eles estão engajados na construção e negociação de identidade.”²⁶ (NORTON, 2013, p. 4)

Investigar e entender melhor como se constrói a identidade do docente, por consequência, nos ajuda a ter uma noção maior de como esse processo se dá. Esse entendimento pós-moderno e desconstrutivista sobre questões identitárias, assim, pode contribuir para revermos como entendemos o contexto escolar e a formação de professores, aqui mais especificamente no contexto brasileiro.

É importante, no entanto, problematizar esse movimento pós-moderno do norte global ao utilizarmos conceitos criados por autores que seguem essa perspectiva, como aponta Dussel (2002) e outros autores pertencentes ao sul global. Segundo o autor, a pós-modernidade aponta para uma crise que surge dentro de uma perspectiva moderna e eurocêntrica (DUSSEL, 2002, p. 223). Acredito que mais interessante seja pensar no momento histórico no qual essa pesquisa se insere assim como Dussel pensa em uma “trans”-modernidade, a qual busca uma nova percepção do que a modernidade é e que inclua saberes que foram ignorados pelo Ocidente:

A crítica “pós-moderna” da modernidade não questiona a centralidade do Eurocentrismo e, de certa forma, pensa que a sociedade material e cultural, pós-convencional, urbana, pós-industrial, livremente escolhida, irá se instalar universalmente, e, juntamente a ela, a pós-modernidade global como uma “situação” de cultura humana geral no século vinte e um.²⁷ (DUSSEL, 2002, p. 233)

Por isso, entendo que seja fundamental incluir autores e conceitos que não carreguem essa centralidade moderna e hegemônica do norte global, e é nesse sentido que também insiro o entendimento de identidade de Gloria Anzaldúa (2000). De forma similar aos autores do pós-modernismo, para Anzaldúa, a identidade

²⁶ No original: “The use of the term subjectivity, derived from the term subject, is compelling because it serves as a reminder that a person’s identity must always be understood in relational terms: one is often subject of a set of relationships (i.e. in a position of power) or subject to a set of relationships (i.e. in a position of reduced power). [...] Drawing on the Foucauldian notions of discourse and historical specificity, subjectivity in poststructuralism is understood as discursively constructed and as always socially and historically embedded. Further, as Weedon notes, identity is constituted in and through language. By extension, every time language learners speak, read or write the target language, they are not only exchanging information with members of the target language community, they are also organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. As such, they are engaged in identity construction and negotiation.” (NORTON, 2013, p. 4)

²⁷ No original: ““Postmodernity’s” critique of modernity does not question the centrality of Eurocentrism and, in a certain way, thinks that the postconventional, urban, postindustrial, freely chosen cultural market society will install itself universally, and along with it, global postmodernity as a “situation” of general human culture in the twenty-first century”. (DUSSEL, 2002, p. 233)

também é fluida, e pode ser entendida como um *“process-in-the-making”* (ANZALDÚA, 2000, p. 239). Assim, não há uma identidade final à qual o sujeito eventualmente chegaria, mas, ao invés disso, ela pode ser entendida como um processo.

Além disso, assim como Norton, Anzaldúa enxerga a identidade como necessariamente dependente de relacionalidades que o sujeito traça com o seu ambiente:

Identidade não é uma atividade ou entidade singular. Está em relação a alguém porque você não consegue ter uma posição sozinho; é necessário que exista algo partilhado nessa posição. A árvore de uma pessoa está inserida no mundo da TV, da cultura popular, filmes, comerciais, shoppings, educação, o mundo da informação, mesmo computadores e a internet. Quando eu tento me identificar e me nomear, é sempre como eu me vejo em similaridade ou diferença em relação a grupos de pessoas e ao ambiente. Identidade não é apenas o que acontece comigo no presente, mas também envolve minha história familiar, minha história racial, minha história coletiva...²⁸ (ANZALDÚA, 2000, p. 240)

Essa relacionalidade traçada carrega consigo, ainda, relações de poder que são importantes (LOURO, 2000; SILVA, 2020). Isso se dá porque, como as teorias pós-modernas explicam ao retomar o conceito de “diferença” de Derrida, quando afirmo que sou alguma coisa, se torna implícito que estou falando que não sou uma relação de outras coisas:

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. (SILVA, 2020, p. 75)

Nesse sentido, é como consequência desses pensamentos, que temos a identidade e a diferença como construídos discursivamente dentro de relações sócio-culturais históricas, e portanto sujeitas a relações de poder: “elas não simplesmente são definidas; elas são impostas” (SILVA, 2020, p. 81).

²⁸ No original: “Identity is not just a singular activity or entity. It’s in relation to somebody else because you can’t have a stand alone; there must be something you’re bouncing off of. The whole tree of the person is embedded in the world of TV, popular culture, film, commercials, malls, education, the world of information, even computers and the Internet. When I try to identify and name myself it’s always how I see myself as similar to or different from groups of people and the environment. Identity is not just what happens to me in my present lifetime but also involves my family history, my racial history, my collective history...” (ANZALDÚA, 2000, p. 240)

É por esse motivo que Hall (2005) entende o conceito de identidade como, apesar de atrelado a uma fixidez como herança do pensamento positivista, continuando importante e “chave” (p. 104) para entendermos como são construídas relações sociais atualmente, visto que essa conceitualização teórica e simbólica tem implicações práticas nas vidas das pessoas.

Pensando nas consequências práticas dessa posição que tomamos aqui em relação a identidade, segundo Silva, “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (p. 83). Ou seja, há uma escolha arbitrária, mas que segue relações de poder impostas, sobre o que é ser “normal” e o que é não ser “normal”. Esse ser normal, por sua vez, é naturalizado e compreendido como dado, conforme discutido por Louro:

Assumindo essa perspectiva determinista, supomos que as marcas são dadas e que sua presença (ou ausência) indica a identidade. E, assim, deixamos de problematizar sua inscrição nos corpos, isto é, deixamos de problematizar, exatamente, as tais “marcas”. Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. (LOURO, 2000, p. 62)

Levando todas essas questões em consideração, existe aí uma implicação pedagógica de forma geral (e não somente na educação linguística). Como Silva aponta,

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2020, p. 91-92)

Tratar de questões identitárias e de diferença na educação parece, dessa forma, ser intrínseco e indispensável. Louro, assim como Silva, ainda recorre a Butler e seu conceito de “performatividade” para pensar nessa relação:

Assim, por exemplo, uma sentença como “João é pouco inteligente”, embora pareça ser simplesmente descritiva, pode funcionar - em um sentido mais amplo - como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo. É precisamente a partir desse sentido ampliado de “performatividade” que a teórica Judith Butler analisa a produção de identidade como uma questão de performatividade. (SILVA, 2020, p. 95)

É ainda interessante pensar em como o conceito de performatividade, de Butler, surge em sua teoria para pensar em identidade de gênero especificamente, e, para a autora, essa identidade é, não apenas uma fabricação sócio-histórica, mas também deve ser entendida como indissociável do corpo. Acredito que na presente pesquisa, a qual pensa a identidade em sala de aula, como Louro aponta, é importante, assim, também compreendermos as identidades dos agentes da instituição escola (e, por consequência, da instituição universidade) como indissociáveis de seus corpos. Com uma definição próxima da que chegamos sobre identidade, Butler também a vê como fronteira, “uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significante dentro de um campo cultural de hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória” (p. 240). O conceito de performatividade surge para pensar na “superfície” desses corpos: a parte da identidade - ou o “estilo corporal” - que é mostrada ao mundo, ou seja, *performada* ao mundo. Butler, assim, conclui:

Esses estilos nunca são plenamente originais, pois os estilos têm uma história, e suas histórias condicionam e limitam suas possibilidades. Consideremos o gênero, por exemplo, como um estilo *corporal*, um “ato”, por assim dizer, que tanto é intencional como *performativo*, onde “*performativo*” sugere uma construção dramática e contingente do sentido. (BUTLER, 2018, p. 240)

Além disso, Silva ainda volta mais uma vez a Derrida e ao conceito de “citacionalidade” para pensar a identidade, a diferença e sua imposição. Uma citação - aqui, de identidade/diferença -, como “João é pouco inteligente”, quando repetida, reforça identidades culturais. Como aponta o autor:

É essa citação que recoloca em ação o enunciado performativo que reforça o aspecto negativo atribuído [...]. Minha frase é apenas mais uma ocorrência de uma citação que tem sua origem em um sistema mais amplo de operações de citação, de performatividade e, finalmente, de definição, produção e reforço da identidade cultural. (SILVA, 2020, p. 95)

Há, no entanto, como havia apontado inicialmente, esperança. Ao mesmo tempo que existe a possibilidade de repetição, também existe a possibilidade de interrupção dessa repetibilidade de identidades hegemônicas (BUTLER, 2018). É essa interrupção, juntamente com o questionamento, de homogeneizações e padronizações dadas como naturais, que uma pedagogia seguindo essas perspectivas deve buscar: “Em certo sentido, ‘pedagogia’ significa precisamente

‘diferença’: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, 2020, p. 101).

É ainda importante apontar que meu referencial teórico não é composto apenas por autores do Sul Global. Conforme o conceito de ecologias de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2019), a legitimação do pensamento abissal não deslegitima pensamentos outros, mas busca uma validação que foi negada violentamente ao longo da colonialidade aos saberes que não se encaixam na lógica hegemônica. Enquadro, assim, a produção dessa pesquisa como pertencente ao Sul Global, mas não deixo de utilizar referenciais plurais, por também os entender como importantes para seu desenvolvimento.

Na próxima sub-seção, penso especificamente na identidade docente do/a professor/a de língua inglesa no Brasil.

3. 4 Identidade do professor

Como me proponho a pensar o ensino de língua estrangeira e a formação de docentes da área, também se torna relevante considerarmos como o processo de criação (e, por consequência, de imposição, de performatividade e de citacionalidade) de identidade desse profissional se dá. Essa relevância é reforçada por como minha proposta se coloca em consonância com o desenvolvimento de novas epistemologias do sul, visto que “questões de identidade devem ser abordadas para que nos afastemos do ensino e aprendizado de línguas center-oriented” (KUMARAVADIVELU, 2012 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE E PESSOA, 2019, p. 12)²⁹.

Ademais, como me proponho a construir uma pesquisa que seja crítica e problematizadora para a mudança do quadro de ensino de inglês, entendo, como Dias e Mastrella-de-Andrade (2015), que há uma “indissociabilidade de questões identitárias de raça e classe na formação de professores de inglês e suas implicações para a necessidade de políticas que intervenham por condições mais justas e igualitárias de acesso e permanência no contexto de formação, isto é, na universidade” (p. 78). Para além disso, busco pensar no desenvolvimento dessas

²⁹ No original: “matters of identity must be addressed in order to move away from center-oriented language teaching and learning”

identidades imbricadas em processos simbólicos como tendo consequências pedagógicas que são materiais (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 84), e por isso importantes de serem investigadas. Por fim, considerar questões identitárias pode ainda contribuir para práticas docentes que sejam mais localizadas, e, assim, mais alinhadas ao letramento crítico.

Ao pensarmos especificamente na identidade do/a professor/a brasileiro de inglês, o status dessa língua no território nacional parece ter uma relação fundamental com o status, construído sócio-historicamente através dos anos, da língua inglesa na sociedade brasileira:

De acordo com Moita Lopes (2005), o inglês na sociedade brasileira é um bem simbólico bastante valorizado. As pessoas que têm o domínio dessa língua têm acesso a bens materiais (como empregos, por exemplo), culturais (como a possibilidade de participar de contextos de uso de inglês, como o acesso a filmes, livros e músicas) e simbólicos (como prestígio e *status*). O acesso a todos esses bens deixa entrever que a questão de classe social não está dissociada do ensino-aprendizagem de línguas. (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 82)

É interessante pensar como, paradoxalmente a esse status, “[...] as identidades de classe e raça estão negativamente ligadas ao acesso à aprendizagem de línguas” (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 98). Parece haver, assim, sujeitos que podem/devem aprender a língua inglesa, os quais têm acesso facilitado ao aprendizado; e sujeitos que não deveriam estar relacionados ao idioma. Como apontado pelas autoras, classe e raça (e, por consequência, identidades de classe e raça) delimitam quais são esses sujeitos. Para Ferreira (2015):

[...] refletir sobre raça e racismo nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar com para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2015, p. 138)

As identidades do/a professor/a de língua, e como ele/a se relaciona a essas identidades, além disso, tem relação direta com sua prática docente. Isso é apontado por uma das participantes do estudo de Ferreira (2015):

[...] Por exemplo, eu não havia parado para pensar que o silêncio do professor na sala de aula mediante apelidos, brincadeiras de mau gosto, piada, entre outros, pode reforçar o preconceito, e que a atitude do professor mediante o conflito deve ser cautelosa e mediadora para a reflexão do fato sem reforçar estereótipos ou preconceito. São questões que fazem toda a diferença na sala de aula e depois farão a diferença na sociedade. (FERREIRA, 2015, p. 148)

Podemos perceber, por meio do comentário da participante da pesquisa de Ferreira, o que Nelson (2015) chama de “ignorância intencional”. Segundo a autora, que adiciona à equação a questão de gênero e sexualidade, existe um “silenciamento ativo”, ou seja, uma recusa de ouvir tradicionalmente no ambiente escolar dessas questões, que é violento e que reproduz o modelo homogeneizador e normativo citado anteriormente, que contribui para o desenvolvimento das identidades docentes.

Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) colocam muito bem essa questão ao discutirem uma abordagem decolonial em relação ao sentimento de (não) sentir-se preparado para ensinar que muitos docentes carregam. Segundo as autoras, esse sentimento é implicado pela forma como elementos como o ensino, o sujeito e a língua são concebidos por professores. É por esse motivo que acrescento à seção de identidade um espaço para discutir especificamente a identidade docente, pois “não podemos separar o professor do ensino assim como não conseguimos separar o dançarino da dança” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 27).

Tomemos, ainda, como Barcelos (2015) explora o mesmo aspecto da definição do conceito de identidade que eu trouxe na seção anterior para pensar especificamente no processo de construção da identidade profissional do professor. Segundo a autora, o desenvolvimento dessa identidade profissional está intrinsecamente ligado não somente ao conhecimento linguístico/formal, mas também às suas emoções. Ser professor/a, assim, é mais do que dominar a língua como sistema formal, tendo a ver também com a relação construída com a profissão a partir do seu significado perante a sociedade (questão de prestígio, inclusive financeiro, por exemplo) e individualmente para o sujeito (como motivações para iniciar a carreira).

Isso recupera, ainda, a dimensão da identidade a qual explorei há pouco: a social. Apesar de poder parecer, em um primeiro momento, que a identidade é algo individual, ela é construída socialmente, nas diversas esferas das nossas vidas. E este seria o motivo maior que justifica tratarmos de questões identitárias nas

escolas. No entanto, é importante pensarmos em como para tratar dessas questões com os alunos, os professores devem se sentir preparados para lidar com as discussões que podem surgir acerca do tema; além de refletir sobre sua própria prática e identidades imbricadas nesse processo. Isso aponta para a importância dessa discussão com professores ainda em formação.

É nesse sentido que o estudo de Barcelos (2015) investiga as emoções e crenças em relação à identidade profissional que alunos de um programa de licenciatura em Letras de uma universidade federal brasileira desenvolveram ao longo de três anos. Na pesquisa da autora, fica evidente o papel primordial que exercem iniciativas que busquem alternativas para melhorias na formação docente:

Nossas identidades são contraditórias e nunca estáveis. Elas são espaços de conflito. [...] Os alunos-professores em formação pareciam investir no seu aprendizado da língua, pareciam motivados a aprender a língua por seus recursos simbólicos, mas não pareciam “investir” na docência porque não viam nela nem os recursos simbólicos, nem os materiais. Eles não viam como o ensino de língua poderia oferecer a eles qualquer possibilidade útil no futuro. Eles pareciam resistir à identidade de professor em sua posição atual na sociedade brasileira: as pessoas que fazem o sacrifício e são mal pagas para isso. Eles não pareciam querer estar conforme essa imagem.³⁰ (BARCELOS, 2015, p. 94)

Vemos neste excerto as emoções contraditórias de professores em formação, que gostam da língua, mas se sentem ainda em dúvida quanto à questão de ensinar no Brasil, por não entenderem como a profissão poderia se encaixar no seu futuro como sendo algo benéfico e vantajoso. Podemos relacionar esse sentimento com o estudo de Norton (2013) sobre investimento e de comunidades imaginadas dentro da questão identitária.

Norton cunha o termo investimento para dar conta do que o conceito de motivação não conseguia sozinho: “o conceito de investimento, que introduzi em Norton Peirce (1995), sinaliza para a relação construída socialmente e historicamente pelos aprendizes de uma língua, e seus desejos, muitas vezes

³⁰ No original: “Our identities are contradictory and are never entirely stable. They are sites of struggle. [...] The student teachers seemed to invest in their language learning, they seemed motivated to learn the language for its symbolic resources, but they did not seem to ‘invest’ in being teachers because they saw in it neither symbolic resources nor material resources. They did not see how language teaching would offer them any worthwhile possibilities in the future. They seemed to resist the identity of teachers as it currently stands in Brazilian society: people who make a sacrifice of themselves and are poorly paid for it. They seemed not to want to conform to this image. (BARCELOS, 2015, p. 94)”

ambivalentes, de aprender e praticá-la”³¹ (2013, p. 50). Isso significa que o investimento não equivale à motivação, sendo um conceito mais complexo e que envolve o presente (estar aprendendo uma língua ou a ser professor, nesse caso), o passado (os motivos os quais te levaram a estar estudando) e o futuro (como você se imagina depois que adquirir aquele conhecimento). Podemos ainda acrescentar o conceito de comunidades imaginadas para entender melhor o processo de desenvolvimento das identidades. As comunidades imaginadas são os grupos nos quais imaginamos poder entrar depois de adquirir determinado conhecimento ou de desenvolver certas habilidades, e elas podem ser uma reconstrução de relações tradicionais e bem consolidadas, bem como de relações que são apenas desejadas.

No contexto de formação de professores e no estudo de Barcelos (2015), podemos perceber que alguns desses alunos licenciandos se sentem desmotivados a dar aula no Brasil, apesar de estarem motivados a estudarem a língua/conteúdo formal. Eles não sentem que a comunidade imaginada “**professor no Brasil**” é positiva, enquanto a comunidade imaginada “**falante de inglês**” lhes parece mais interessante.

Além disso, retomando nossa discussão inicial sobre o conceito, a identidade é construída não apenas por fatores com os quais nos identificamos, mas também por meio daqueles com os quais não nos identificamos. A construção da identidade precisa ser, assim, pensada em conjunto com relações de poder entre aprendizes de língua e os falantes dessa língua. O professor que não é nativo, nesse contexto, muitas vezes se sente inadequado. Isso se relaciona de forma direta com a extensa - mas ainda longe de ser esgotada - discussão sobre o mito do falante nativo (JORDÃO, 2010), que também influencia diretamente o desenvolvimento dessas identidades profissionais.

Barcelos finaliza seu texto defendendo o fato de que os currículos e cursos de licenciatura em universidades no Brasil ainda carecem de projetos de formação de docentes como o PIBID, além de outras formas de inserir professores em formação na prática da profissão. Além disso, para a autora (e eu concordo), esse caminho precisa abarcar questões identitárias.

³¹ No original: “[t]he concept of investment, which I introduced in Norton Peirce (1995), signals the socially and historically constructed relationship of learners to the target language, and their often ambivalent desire to learn and practice it”

Quando licencianda, assim como os estudantes da pesquisa de Barcelos, entrei no curso de Letras sem a intenção de seguir a carreira docente. Foram os programas de incentivo à docência como o PIBID que me inspiraram a investir nesse caminho, tendo uma comunidade imaginada do **ser professor no Brasil** diferente da que tinha no início da minha formação. Por esse motivo vejo, de forma pessoal, a importância da sua defesa.

Ainda nessa direção, é importante questionarmos a naturalidade com a qual o aluno-professor em formação espera - e parece também ser esperado dele - uma preparação completa para lidar com cenários possíveis que irá encontrar em sala de aula depois que estiver com sua formação de licenciatura concluída. Como Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) indicam, essa expectativa se encaixa em uma lógica moderna de se pensar educação (p. 23). Se, no entanto, pensarmos por um viés decolonial,

[...] ensinar está longe de ser uma questão de ter um método ou material didático; ao invés disso, é uma questão de possibilidades criadas pelos agentes que participam em cada contexto e sabem como “falar” (SKLIAR, 2006: 32). Além disso, como o sujeito não é fixo ou racional, agentes escolares não podem ser conhecidos com antecedência, isso se podem ser conhecidos de algum modo; nossas subjetividades surgem da interação que temos com os outros. A abertura a conhecer esses agentes nos encontros com a escola é, então, uma necessidade. Finalmente, a língua não é apenas um sistema, mas também os repertórios que nos constituem e dos quais as pessoas utilizam para construir os sentidos do mundo e o construirão.”³² (MASTRELLA-DE-ANDRADE, PESSOA, 2019)

3. 5 Emoções e A Academia

[...] o processo ativo de ouvir às emoções ajuda a dar sentido a experiências emocionais, assim como a sua relação a crenças e seus efeitos em práticas.
ARAGÃO, 2021, p. 272³³

³² No original: “[...] teaching is far from being a matter of having a method or a textbook; rather, it is a matter of possibilities created by the agents who take part in each context and know how “to talk” (SKLIAR, 2006: 32). Besides, as the subject is not fixed or rational, school agents cannot be known in advance if they can be known at all; our subjectivities arise from the interaction we have with others. Openness to meet and get to know them in the encounters with the school is a must, then. Finally, language is not only a language system, but also the uid repertoires that constitute us and that people make use of to make sense of the world and to build it.” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, PESSOA, 2019)

³³ No original: “[...] the active process of listening to one’s emotions helps to give meaning to emotional experiences as well as their relationship to beliefs and their effect on practices.”

Nesta seção irei discutir como entendo emoções dentro da prática docente e do espaço escolar e porque o tópico também foi central dentro da minha pesquisa, relacionando-o com a questão identitária e o ensino de língua inglesa. Assim como as identidades - os dois conceitos são, como veremos, diretamente conectados -, as emoções podem ser lidas, por um viés crítico, como sociais. Esse é o motivo pelo qual diversos teóricos da área de Linguística Aplicada têm defendido o seu papel em pesquisas sobre sala de aula e na própria prática de ensino, para passarem a ser refletidas conscientemente pelos professores e alunos. Isso acontece porque, como explorado por Barcelos (2015), além do conhecimento linguístico formal que o professor de língua deve possuir, a sua prática é também transpassada pelas suas crenças e emoções.

A tríade identidade-crenças-emoções não é, portanto, separável: “nós somos o que acreditamos e nossas crenças constituem nossas identidades”³⁴ (BARCELOS, 2015, p. 310). Se a identidade, como discuti anteriormente, pode ser entendida como a forma pela qual o sujeito se vê ou se percebe e se relaciona com o mundo a sua volta, a sua relação com as emoções e crenças é justamente essa que Barcelos aborda, isto é, que essa construção de identidade se dá por meio de crenças e emoções em relação a esse mundo que está no entorno do indivíduo. Como a autora também discute, podemos notar esse fenômeno em exemplos cotidianos vividos na prática de ensino de inglês, como quando um aluno demonstra medo ao falar ou apresentar algo em frente aos colegas, ou mesmo com a ideia de que para ser fluente no idioma é necessário viajar para um país (normalmente hegemônico) que tenha como primeira língua, ou língua oficial, o inglês. No primeiro exemplo, notamos a influência negativa da emoção do medo, provavelmente em conjunto com uma crença de falta de conhecimento, na identidade desse aluno como (não) falante de inglês. De forma parecida, no segundo exemplo, parece estar presente uma emoção positiva em relação à ideia de que falantes de determinados países acolherão sua visita, ou negativa em relação a, de novo, um não conhecimento da língua, por via de uma crença de que a sua identidade como falante de inglês só pode estar completa depois de uma viagem internacional.

Ao discutir essa tríade, entendemos, assim, que as crenças e identidades são relacionadas às emoções:

³⁴ No original: “We are what we believe and our beliefs make up our identities.”

De acordo, crenças são parte das emoções conforme elas dão significado a eventos. Em outras palavras, crenças são inerentemente emocionais. Além disso, emoções não apenas envolvem as crenças formadas no passado, mas também estimulam a elaboração de outras crenças. Em outras palavras, emoções são processos nos quais a informação gera respostas emocionais, que, por sua vez, geram informações novas. Essa ruminação ajuda a prolongar a vida de crenças temporárias, as deixando persistentes. Quanto mais se pensa algumas crenças, mais fortes elas se tornam, as deixando mais resistentes a serem questionadas.³⁵ (BARCELOS, 2015, p. 314).

Assim, são as emoções que fazem com que as crenças pareçam estáticas. No entanto, como tenho trazido, assim como as identidades, podemos vê-las como fluídas. Zembylas (2019) define emoções como sendo parte de um fenômeno sociocultural, político e histórico (re)construído por meio de nossas interações com outros sujeitos e ambientes. As emoções são, sob essa lente, consideradas elementos que são relacionados a nossas - plurais - ações, práticas discursivas, e com as construções de sentido que produzimos. As emoções são entendidas dessa forma, como mencionei, dentro de uma perspectiva crítica, mas que não é a única que pensa a questão.

Uma perspectiva cognitivista, por exemplo, como aponta Benesch (2012), ao pensar na relação entre emoção e sala de aula, ignora o corpo do sujeito, além de atribuir juízos de valor positivos ou negativos a elas. Primeiro, esse apagamento, especialmente no contexto de ensino, é paradoxal, como aponta Louro (2000), visto que é um contexto no qual o corpo - dos alunos, dos professores, enfim, da comunidade como um todo - está literalmente presente. Essas autoras lembram que esse apagamento do corpo está ligada diretamente à lógica neoliberal que, dentro da estrutura capitalista na qual o mundo está hoje inserido, interfere, de forma específica, em políticas de ensino e, de forma mais geral, no pensamento sobre os objetivos da escola.

Segundo, em relação a atribuição de valoração negativa ou positiva de emoções, percebemos um apagamento das que são negativas - tanto de discentes quanto de docentes. Nessa lógica, o professor deve estar *feliz* para poder fazer seu trabalho de forma satisfatória, assim como o aluno deve estar *feliz* para poder ter

³⁵ No original: "Accordingly, beliefs are part of emotions as they give meanings to events. In other words, beliefs are inherently emotional. In addition, emotions not only involve the beliefs formed long ago or at a given moment but also stimulate the elaboration of beliefs. In other words, emotions are processes in which information generates emotional responses, which, in turn, generate new information. This rumination helps prolong the life of temporary beliefs, making them more persistent. The more you think about some beliefs, the stronger they become in the neural pathways, making them more resistant to being challenged."

uma aprendizagem que seja considerada eficiente. Como discutido anteriormente, Norton (2013) mostra que o conceito de motivação, ligado diretamente a essa *felicidade*, não é suficiente para compreender o processo de aprendizagem. Essa cobrança de *felicidade*, no entanto, não deixa de existir como uma crença que parece estar bem estabelecida no imaginário comum, resultado de uma cobrança institucional que passou a ser internalizada por professores e alunos em diferentes contextos de ensino. O estudo de Norton aponta, assim como o pensamento das autoras que pensam em emoções e crenças e o ensino, para uma necessidade de investigar não apenas o contexto, mas também o sujeito, e, dessa forma, suas emoções, crenças e identidades. Como exposto por Barcelos, “Isso é problemático porque identidade, emoções e crenças são conceitos dinâmicos e sociais, e, dessa forma, a relação com o aprendizado de língua não é de causalidade, mas de interação e reciprocidade”³⁶ (p. 308).

Além disso, como discutido por Benesch (2012), a perspectiva cognitivista de emoções confere uma dimensão monolítica às emoções (p. 8). No entanto, se levarmos em conta que essa construção acontece por meio de práticas discursivas que são dialógicas, o binarismo bom ou ruim, na realidade, é mais complexo. Como explora Barcelos, ao focar de forma unívoca, estudos sob essa perspectiva “ignoram a diversidade de experiências e emoções de alunos, assim como sua natureza dinâmica e situada”³⁷ (p. 308).

Dadas às críticas em relação à perspectiva cognitivista, prefiro, assim como Benesch (2012) e Ahmed (2014), pensar em crenças e emoções sob a perspectiva crítica. É essa perspectiva que entende emoções como sendo mutáveis em relação aos diferentes contextos sociais das práticas discursivas nas quais estão inseridas e nas quais são expressadas. Essa visão crítica, conforme Benesch, provoca uma relação com a alteridade que, muitas vezes, pode ser entendida como desconfortável. É, apesar disso, somente por essa ótica que podemos abrir um espaço para mudança de paradigmas hegemônicos. Segundo Ahmed (2014), sob essa perspectiva crítica, vemos que as emoções são sociais, performativas e históricas. Historicamente, a emoção, de forma geral, é ligada diretamente a algo

³⁶ No original: “This is problematic because identity, emotions and beliefs are dynamic and social concepts, and, thus, the relationship to language learning is not one of causality but of interaction and reciprocity.”

³⁷ No original: “[...] most studies focus on a single negative emotion such as anxiety and overlook the diversity of students’ experiences and emotions as well as their dynamic and situated nature.”

negativo - em relação ao que seria seu oposto, a razão. Segundo a autora, “emoções são intencionais no sentido de que elas são “sobre” alguma coisa: elas envolvem uma direção ou orientação em relação a um objeto”³⁸ (p. 7). Dessa forma, podemos entender emoções, assim como identidades, como performativas. Além disso, alguns corpos são vistos como carregados de emoções, enquanto outros são vistos como vazios delas. Ahmed mostra como, na verdade, esse pensamento já carrega emoção, e como essa é uma característica não apenas cognitiva, mas também socialmente construída (poder ou não poder sentir).

Barcelos também advoga nesse sentido de como as emoções são “discursivamente construídas e vistas como processos, que formam e também são formadas pelo contexto sociocultural”³⁹ (p. 309). Esse é outro ponto que liga as emoções a questões identitárias, visto que dentro deste contexto sociocultural entram em jogo relações de poder e de padrões, de normatizações e generalizações, como discuti anteriormente ao pensar no conceito de identidade, conforme Benesch (2012): “poder e emoção andam de mãos dadas”⁴⁰ (p. 44).

Parece ser, inclusive, uma questão de relações de poder, o fato de essas emoções (e o corpo) estarem ausentes em discussões acerca da prática docente. Ainda conforme Benesch, “emoções têm sido particularmente ignoradas em pesquisas, em parte porque são vistas como subjetivas, irracionais, exclusivamente femininas, e difíceis de capturar; em ELT, elas têm sido construídas, pela maioria, como sendo exclusivamente cognitivas”⁴¹ (p. 133). Concordo com Benesch em sua crítica em relação ao tratamento dado às emoções na academia, e, adicionalmente, pensando em pesquisas da área da biologia e mesmo cognitivistas, o “affective turn” (PAVLENKO, 2013) parece também ter atingido essas áreas. Conforme diferentes autores, de diferentes perspectivas da área, como Maturana (2002) e Haidt (2012), pesquisas têm mostrado que o binarismo cartesiano, que diverge em como os processos ligados ao que geralmente é entendido por “razão” e, do outro lado, os

³⁸ No original: “emotions are intentional in the sense that they are ‘about’ something: they involve a direction or orientation towards an object”.

³⁹ No original: “Emotions are discursively constructed and seen as processes, which shape and are also shaped by the sociocultural context.”

⁴⁰ No original: “power and emotion go hand in hand”.

⁴¹ No original: Emotions have mainly been ignored in scholarship, in part because they have been seen as subjective, irrational, exclusively female, and hard to capture; in ELT they have been constructed, for the most part, as exclusively cognitive”

processos de “emoção”, não são tão duais e separáveis. Segundo esses autores, eles se dão, na realidade, de forma conjunta.

Esses entendimentos de uma ótica desconstrutiva sobre o tema abriram caminho para pensar a prática escolar de outras formas e a possibilidade de travessias disciplinares (MOITA LOPES e BASTOS, 2010). É o que tem acontecido em diversas pesquisas na área de ensino de línguas, como as que lidam com narrativa, por exemplo. Um desses casos é o da pesquisa de Nelson (2015), por exemplo, no qual podemos encontrar a defesa do desenvolvimento e uso de narrativas autobiográficas como ferramenta de formação do professor.

Para Aragão (2007), uma dimensão afetiva no ensino de línguas pode contribuir para a melhora do ensino pelo domínio ético, trabalho com respeito mútuo e também como uma questão de cidadania. Criar um ambiente em que discussões sobre afeto e emoções (que também envolvem questões identitárias) nos permite compreender as emoções para então podermos agir de acordo com nossas preferências de forma mais consciente e crítica. Assim, podemos entender o ensino de línguas como um processo de transformação coletiva.

Podemos optar, dessa forma, por esse caminho inter- e trans-disciplinar para relacionar a área de ensino de línguas com questões identitárias e de emoções por meio do trabalho com a literatura. Isso faz sentido porque quando pensamos em literatura, necessariamente há o envolvimento de identidade e crenças, visto que informações ficcionais deixam marcas como se fossem reais, justamente pelas emoções que desenvolvemos ao longo da leitura (GRETTER, 2012).

Como conclusão dessa revisão bibliográfica, podemos ressaltar a importância de levar em consideração as emoções na sala de aula, não apenas dos alunos, como também dos professores. Como Barcelos resume:

Nós ouvimos as emoções e crenças de nossos alunos não para mudá-las, mas para reconhecê-las e utilizá-las para nos ajudar a entender quando - e como - é apropriado intervir (Swain, 2013, p. 11). A análise e reflexão dos alunos em relação aos seus próprios dados, discutida com os colegas, pode também ser uma boa prática, como pesquisas recentes têm sugerido (Morphey & Falout, 2010). Finalmente, eu adicionaria que podemos pedir aos alunos que reflitam sobre a relação entre suas próprias crenças, emoções e identidades, ao, por exemplo, pedir que trabalhem com colagens, mini-autobiografias e questões reflexivas para ajudá-los a entender seus desejos e emoções em aprendizagem e ensino de EFL, como sugerido por Motha and Lin (2014).⁴² (BARCELOS, 2015, p. 317)

⁴² No original: “We listen to our students’ emotions and beliefs not in order to change them, but to “recognize them and use them to help us understand when – and how – it is appropriate to intervene”

Como aponta Aragão (2007), “o processo de ensino e aprendizagem de um ponto de vista da Biologia da Cognição é um processo de transformação coletiva na vivência com outros”⁴³ (p. 9). É o que pesquisas mais recentes em relação a emoções e o ensino e aprendizagem de língua inglesa têm mostrado (ARAGÃO, 2021). Esses estudos apontam que existe uma mudança na prática docente quando há reflexividade em relação às emoções suscitadas no seu desenvolvimento, visto que, ao deixar de ignorar o viés emocional ligado ao ensino e aprendizagem de língua na formação docente, o/a professor/a passa a lidar com suas crenças de uma forma consciente e responsável. Essa consciência, além disso, também resulta em uma prática que é libertária, pois sua reflexão leva a uma compreensão mais profunda das origens e consequências das emoções que afloram nas práticas docentes. Dessa forma, como bem enfatizado por Aragão:

Para encarar os desafios à nossa frente, reforçar as relações humanas por meio da atenção ao outro e o cuidado mútuo pode ampliar nossas ações, na base de confiança, respeito mútuo e tendo em mente a esperança. Precisamos expandir nossa disponibilidade afetiva para escutar a nós mesmos e aos outros. Com isso, também é possível olhar para a emoção da confiança no sentido de pertencimento coletivo. (ARAGÃO, 2021, p. 294).⁴⁴

3. 6 O PIBID: Como fica a formação inicial?

Aprender a ser professor é um processo longo e complexo que envolve diversos fatores, dentre os quais podemos citar: as crenças do futuro docente sobre o que é ensinar e o que é aprender; sua experiência enquanto aluno; seu conhecimento prévio; sua formação inicial nas atividades curriculares e extracurriculares dos cursos de licenciatura e sua experiência em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Tais fatores interagem entre si, influenciando na forma como os professores constroem suas práticas e no contínuo processo de formação de sua identidade profissional.

(Swain, 2013, p. 11). Having learners analyze and reflect about their own data and discuss them with others in class is also good practice as recent research has suggested (Murphey & Falout, 2010). Finally, I would add that we can ask learners to reflect on the relationship between their own beliefs, emotions, and identities, such as by asking them to work with collages, mini-autobiographies and reflective questions to help them understand their desires and emotions in EFL learning and teaching, as has been suggested by Motha and Lin (2014)”.

⁴³ No original: “the teaching and learning process from the point of view of Biology of Cognition is a process of collective transformation in living with others”

⁴⁴ No original: “To face the challenges ahead of us, strengthening human relationships through attention to the other and mutual care can broaden our actions on the basis of trust, mutual respect and with the mind’s eyes towards hope. We must expand our affective availability to listen to ourselves and to others. With this, it is also possible to look at the emotion of trust in the sense of collective belonging.”

Nesta seção discuto o programa do PIBID e seu impacto na formação docente inicial nas licenciaturas de universidades brasileiras. Para essa reflexão, trago alguns dos diferentes autores, formadores de professores e Pibidianos que escreveram sobre a experiência Pibidiana em diferentes instituições relacionando-as, de alguma forma, com a construção da identidade profissional docente.

O PIBID foi criado em 2007, quando seu primeiro edital foi lançado pelo Ministério da Educação. Apesar disso, foi em 2009 que o projeto passou a funcionar efetivamente, integrando as universidades e as escolas da rede pública de ensino, e atendendo neste primeiro momento um total de 3088 graduandos (MARINS, SAVIOLI, TEIXEIRA, 2019). Na época, contemplava os cursos de Física, Química, Biologia e Matemática, e pelo sucesso dos editais, acabou se expandindo para outras disciplinas e outras modalidades de ensino - como a educação de jovens e adultos, educação do campo, indígena e quilombola (*ibid.*, 2019).

Primeiramente, é necessário enfatizar como investir na formação docente – tanto inicial como continuada – é um recurso fundamental e indispensável para que tenhamos uma educação de qualidade nas escolas. Concordo com Alves, Martins e Leite (2021) e Gomes e Souza (2016), quando apontam para a dificuldade em se pensar em educação dentro da lógica de produção em massa do sistema capitalista, pelo fato de ser acompanhado por uma mentalidade que não respeita o tempo de desenvolvimento e a individualidade das diferentes identidades envolvidas no sistema de ensino. Nesse sentido, o PIBID se encaixa como sendo um programa que vai em direção a um caminho contrário a esse, respeitando outras dimensões na formação docente que não apenas a cognitiva (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021). Conforme Gomes e Souza (2016):

[...] os estudos desenvolvidos no âmbito do programa estão alinhados à superação de desafios que historicamente firmam a discussão da formação de professores do Brasil, assim como buscam apresentar ações consoantes às novas demandas formativas, que favoreçam a apropriação pelos alunos – futuros docentes – de uma compreensão adversa à lógica do “aprender fazendo”; “aprender em serviço”; “aprender praticando”, ou seja, a fragmentação da ação pedagógica do professor (Arce, 2001; Libâneo, 2012). (GOMES; SOUZA, 2016, p. 148)

Além disso, podemos localizar o PIBID como uma iniciativa que procura aproximar a universidade e a escola, buscando superar as dualidades e dicotomias que muitas vezes encontramos entre as duas instituições (FELÍCIO, 2014, p. 417). O projeto, assim, antecipa o contato do licenciando com seu futuro lócus de trabalho, permitindo a experiência da docência compartilhada, que por sua vez traz o exercício do trabalho dialógico na etapa inicial de formação. É um contato que não é experienciado pelos estágios obrigatórios:

[...] diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições, sobretudo para a realização dos estágios, período em que os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem. (FELÍCIO, 2014, p. 422)

É interessante, ainda, notar como as investigações parecem apontar para o programa como um todo como sendo uma experiência positiva (mesmo com muitos percalços) para os licenciandos, e acredito que o motivo venha muito de, como apontado por Calvo, Devico e Novelli (2022), podermos entender o PIBID como uma prática contextualizada de se aprender a ser professor. Esse apontamento e entendimento vai ao encontro da importância da contextualização no ensino de línguas trazida por Jordão e Marques (2018), e que também pode ser relacionado com a construção da identidade profissional desses alunos professores-em-formação. Conforme Felício (2014):

[...] o reconhecimento do PIBID como vivência [...] tem contribuído para o processo de construção da identidade do professor, uma vez que tal experiência vem sendo construída na escola — espaço de atuação profissional docente — em contato com professores que vivenciam a profissão e que contribuem, fundamentalmente, para a formação de novos professores. (FELÍCIO, 2014, p. 425)

Dessa forma, a significação do que é ser professor tem uma mudança, a partir da experiência do PIBID, para os futuros docentes, parecendo desenvolver uma atitude positiva em relação à profissão nos participantes (YAMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016, p. 37), visto que a fase da descoberta da docência é antecipada (*ibid.*, p. 43) e melhor amparada por conta de como o programa funciona. A mediação, assim, é feita não apenas pelo professor formador na universidade, mas

dividida com o professor colaborador nas escolas, de forma dialógica e horizontal também com outros discentes.

Yamin, Campos e Catanante (2016), ao investigarem o contexto do PIBID do curso de Pedagogia na UEMS, se depararam com dados que apontam para como quanto maior é a qualidade da formação inicial de licenciandos, maior é o rendimento escolar das crianças e o trabalho com formação continuada (*ibid.* p. 32). Isso nos mostra como o programa, ao funcionar de maneira dialógica com as escolas, trazendo a universidade para dentro da instituição de ensino básico, eleva a qualidade dos dois lados.

Por outro lado, é também preciso ressaltar que apesar de o programa ter impactos positivos e sua importância, a iniciativa sozinha não é suficiente.

Existe, por parte dos licenciandos, o reconhecimento de que o PIBID é um programa fundamental que contribui para a formação do professor. Contudo, ressaltam que essa contribuição não se relaciona necessariamente à docência na Educação Básica. O nível universitário está sendo almejado pelos licenciandos que experienciam o PIBID, evidenciando que não basta um programa para incentivar a profissão docente naquele nível de ensino que precisa ser mais atrativa (FELÍCIO, 2014, p. 430)

É preciso, assim, exaltar o PIBID como uma iniciativa importante no sentido de como se apresenta como uma alternativa para como se dá a formação docente inicial nas universidades. No entanto, não há como ignorar que ela deve ser acompanhada por outros incentivos para valorização da profissão de professor de ensino básico, que continua sendo acompanhada de uma remuneração defasada e desprestígio. Além disso, é preciso apontar que a iniciativa sozinha não funciona como resolução de todos os problemas que a educação no país enfrenta. A experiência e trabalho das disciplinas dos currículos dos cursos de Letras nas universidades também se apresentam como um ponto importante na formação docente, especialmente visto que programas como o PIBID não conseguem atender a demanda de graduandos pelo limite de bolsas que os editais conseguem ofertar.

No próximo capítulo, busco pensar em meus dados gerados ao trabalhar com o grupo de PIBID da professora Elisa e na questão identitária nesse momento inicial de formação docente. Faço essa reflexão procurando não ignorar o contexto sócio-histórico no qual nos inserimos, especialmente no momento pandêmico durante o qual essa pesquisa se deu, que fez com que problemas já conhecidos do sistema educacional brasileiro se agravaram ainda mais.

4 Eus: as percepções de Identidades dos Pibidianos, da professora Elisa e minhas reflexões pessoais

Este capítulo se dedica à análise de meus dados de pesquisa a fim de responder às minhas perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente. Para isso, começo a primeira seção com a análise das respostas dos discentes alunos professores-em-formação aos questionários inicial e final, focando em minha primeira pergunta de pesquisa, ou seja, “quais foram as percepções desses docentes diante à unidade temática e às discussões feitas?” Começarei essa discussão pensando no conceito de identidade e como ele parece ter sido percebido pelos professores-em-formação, levando em conta, além das respostas aos questionários, minhas inserções com a unidade temática e meus diários de campo. Depois, ainda discuto outras três categorias de análise para reflexão sobre os dados: a persistência do mito do falante nativo, a questão da representatividade no ensino de língua estrangeira, e por último ainda penso sobre a resistência que programas como o PIBID representam para a formação docente.

Depois, busco analisar a participação da professora Elisa como coordenadora de PIBID e seu papel como formadora de docentes na universidade. Desta forma, examino a posição da professora Elisa como formadora, seu trabalho como mediadora, levando em conta uma perspectiva de formação docente que considera e procura desenvolver uma consciência sobre o contexto sócio-histórico profissional dos docentes em formação (Kumaravadivelu, 2012).

Por último, ao final do capítulo, em sua última seção tenho como objetivo principal responder a minha terceira pergunta de pesquisa, ou seja, “Como percebo que a construção da unidade temática e a condução de reuniões e discussões com os professores-em-formação se refletem em minha identidade docente?”. Assim, trago como dados minhas anotações de diário de campo, além de minhas memórias e emoções em relação ao trabalho feito com o grupo do PIBID e a professora Elisa para pensar na minha identidade como ex-pibidiana, como docente e também como pesquisadora. Para tanto, irei relembrar um pouco da minha jornada profissional que havia antecipado no capítulo de introdução e, assim, pensarei também em como essa mudança de papéis no PIBID (de bolsista à participação como formadora de docentes) me impactou.

4. 1 Os professores-em-formação

4. 1. 1 O Conceito de Identidade

Como explorei extensivamente no capítulo de Fundamentação Teórica, entendo a identidade como dinâmica e sempre em processo. No entanto, também explorei como o conceito tem diferentes entendimentos e como, no que podemos entender como senso comum, a imagem normalmente remetida à identidade, é de fixidez e estaticidade. Isso apareceu em algumas das participações durante as reuniões e respostas aos questionários dos alunos professores-em-formação, como podemos observar no seguinte trecho:

Eu achei o conceito de uso de identidade como representação de um grupo interessante, mas eu fiquei curioso sobre o fato que quanto mais antigo era o período mencionado na leitura, mais simplista era o entendimento de identidade do grupo. Era apenas na fatia do tempo mais recente que se via o conflito entre as diversas identidades. Eu consigo compreender que em momentos mais próximos do presente, devido a facilidade de comunicação e de outros elementos trazidos pela evolução de nossa espécie, se tornou mais fácil de se identificar com mais e diferentes identidades. No entanto, não sei se isto já não acontecia nos períodos mais antigos, mas não temos acesso a informações sobre este tipo de identificação. Fico curioso para saber se nestes períodos mais antigos já havia múltiplas identificações, ou se era simples como mencionado. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Esse questionamento levantado nos mostra como foi possível trabalhar, por meio das leituras e discussões propostas pela unidade temática, com as crenças dos participantes acerca de questões identitárias. Nesse sentido, as discussões mostraram uma abertura e interesse dos alunos em relação ao assunto, e suas participações (tanto nos encontros quanto nos questionários) parecem apontar para como houve uma percepção de atravessamento do conceito de identidade e a sua formação e subsequente prática docente:

Me senti muito bem durante as leitura e discussões que tivemos, a questão da identidade no ensino de LE é algo que eu nunca havia parado para pensar de fato. Entre os tópicos tratados, achei muito interessante pensarmos em como as identidades dos alunos interferem em seu aprendizado, pois como professores é nosso dever nos preocupar com as questões que envolvem o aluno em seu processo de construção de conhecimento. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Para suscitar essa discussão em torno de questões identitárias, como apontado no capítulo sobre a metodologia, sistematizei uma unidade temática com textos-base para leitura prévia, que foi separada em duas principais frentes. A primeira delas foi introdutória (com um texto de Stuart Hall) relacionada ao ensino de língua inglesa (com outro de Bonny Norton), e por meio dela pudemos discutir de forma geral como o conceito tem sido entendido sob perspectivas críticas e a sua relevância para o ensino, especialmente de língua e de língua inglesa. É possível perceber, entre os alunos, como eles possuíam diferentes níveis de contato prévio em relação à discussão: enquanto alguns relataram ter sido a primeira vez que viam o conceito de identidade de uma forma mais focalizada, outros lembraram de como esse havia os atravessado em outros contextos de formação:

Acredito que uma relação pode ser construída quando se leva em conta a importância da identidade do aluno no contexto da aprendizagem de uma segunda língua. Teorias como a do filtro afetivo (Krashen), por exemplo, denotam que o desempenho de um estudante é impossível de ser analisado se não se leva em conta as relações (internas e externas) estabelecidas pelo próprio aluno no momento do estudo. Se ele considera o conteúdo relevante e esse vai de encontro com a sua narrativa pessoal, é notável que existe uma possibilidade maior de absorção e identificação com o que está sendo ensinado. Na minha concepção, há uma necessidade de fazer um esforço para que tais narrativas sejam contempladas, principalmente em um contexto pós-moderno, em que a questão identitária se faz presente. (MIRIAM, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Uma possível relação entre o trabalho com narrativas em sala de aula e identidade é que uma influencia a outra, uma vez que antes de estar inserido em sala de aula e da sua formação como professor, o professor passa pela sua formação como indivíduo, consequentemente, sua identidade como indivíduo também é formada. Sendo assim, o contexto sociocultural e econômico de sua criação, assim como questões relacionadas à classe a raça, influenciam a forma que ocorre a formação do professor e as suas aulas, as quais também influenciaram a sua identidade. (MIRIAM, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Parece haver, assim, um contato com questões identitárias e a sala de aula cada vez maior por meio dos cursos de licenciatura (ao menos neste curso e no qual me formei). Como mencionei no capítulo três, isso é importante pois evidenciamos, assim, “os discursos, as interações e a maneira como as relações de poder são exercidas entre os sujeitos envolvidos” (MASTRELLA; DIAS 2015, p. 77). Por meio da pesquisa de questões identitárias, podemos pensar nos contextos locais de ensino e suas especificidades, oportunizando também uma investigação dos desdobramentos que esse ensino-aprendizado pode ter. Os alunos demonstraram, por meio de suas participações durante as reuniões nas quais discutimos os textos

da unidade temática e por meio das respostas aos questionários, uma consciência dessa importância, o que parece reforçar ainda mais a sua relevância.

Ainda sobre esse contato, podemos perceber um esforço por meio dos professores formadores nas universidades, em mudar uma realidade relatada por diferentes teóricos: a de que as instituições tendem a uma insistência na separação entre o trabalho desenvolvido por pesquisadores e o de professores. Essa é uma questão complexa, que traz também reflexões sobre a realidade dos cursos de licenciatura, e como apontam Cantarin e Almeida (2017), é necessário não ignorá-la:

[a] falta de recursos destinados às universidades, ou a falta de recursos dos próprios professores e alunos para compra de livros; a um aparente crescimento do desinteresse pelas matérias deste campo de conhecimento; a lacunar formação de base dos alunos das licenciaturas que muitas vezes o professor universitário não consegue sanar por não ter formação específica para tal, nem tempo hábil; a questão do trabalho do professor universitário estar cada vez mais deslocado para atividades de chefia e administração; e, ainda, uma espécie de tensão de alguns professores para lidar com a relação que se pode estabelecer entre a literatura e as tecnologias que se atualizam constantemente. (CANTARIN; ALMEIDA, 2017, p. 124)

Podemos observar, desse modo, como há uma necessidade de uma reestruturação dos cursos de licenciatura que envolve não apenas o conteúdo trabalhado com os alunos professores-em-formação, como também a lógica neo-liberal de produção acadêmica e burocratização do trabalho universitário que perpassa a Academia. Parece ser necessário, nesse sentido, uma formação que leve em conta as diferentes identidades e narrativas desses futuros docentes, que acabam enfrentando um cenário de sua vida acadêmica muitas vezes difícil de balancear. Cantarin e Almeida (2017) complementam:

Os alunos, raras exceções, ou abandonam o curso, ou levam as disciplinas com suficiente displicência para ser aprovado com a nota possível. [...] E não podemos aceitar que uma pessoa que despende seu tempo de sono, de descanso, de diversão; que despende seu dinheiro com comida, com fotocópias, com livros; que despende parte de sua vida, de sua força, de sua capacidade intelectual seja “acomodada”, “preguiçosa” ou “apenas queira o diploma” (CANTARIN; ALMEIDA, 2017, p. 126).

Ainda sobre essa questão, tivemos, em 2019, a pandemia de Covid-19, que mudou profundamente a vida de todos e todas em geral, mas é especialmente importante pensarmos em como a de professores e professoras (inclusive os em formação), da educação básica até a universidade, foi afetada. Pude acompanhar,

por meio das reuniões observadas, uma incrível atenção da professora Elisa para com as necessidades e dificuldades dos alunos frente ao período, no qual os semestres da universidade estavam ainda mais corridos para os acadêmicos, além de reflexões de forma conjunta com eles sobre os impactos do momento para a vida docente. Essa atenção parece, novamente, apontar para como as questões identitárias, por sua influência na identidade profissional, cabem e são importantes na formação acadêmica.

Pensar em questões identitárias também envolve pensar em como nos vemos no mundo e como entendemos nossas escolhas, desejos, trajetórias. No questionário, ao serem perguntados sobre razões específicas para a escolha do curso de licenciatura em Letras, a docência e o trabalho do professor de língua aparecem extensivamente. É interessante, assim, perceber que os participantes parecem ter entrado no curso de Letras com a licenciatura em mente, como mostram os trechos na tabela a seguir:

Tabela 6: Respostas à pergunta: “Teve alguma razão específica para a escolha do curso?”

RESPOSTAS
Sempre quis ser professor, e amo literatura em língua inglesa
Sim, eu sempre gostei de estudar inglês e tenho uma tia que é professora do idioma.
Sempre gostei da docência.
Tentei outra licenciatura mas não me identifiquei com o conteúdo, como queria continuar na área de licenciatura e já gostava de literatura e inglês, escolhi letras

Esses dados podem representar, assim, como ainda é possível existir um desejo pela carreira docente, que vai contra forças hegemônicas no geral. Penso nessas respostas e na minha realidade pós-ensino médio, na qual dos meus colegas de classe, eu era a única que parecia estar caminhando para um curso que era de licenciatura. Apesar de ter estudado, nessa época, em um colégio particular, e considerar esse contexto também como um peso para essa realidade, acredito haver um consenso desse movimento de jovens que “fogem” das licenciaturas.

Ao mesmo tempo, é também possível perceber como a língua inglesa e aspectos relacionados a ela aparecem em muitas respostas. Os alunos, assim, parecem ter uma certa afetividade em relação à língua que contribuiu para suas

escolhas de curso superior. Além disso, pensar em como vários desses alunos, durante as reuniões de mediação da unidade temática e também em outras reuniões do grupo, apontavam frequentemente para uma insegurança em relação ao ensino da língua parece mostrar um paralelo: ao mesmo tempo que o inglês representa, para esses alunos, uma relação afetiva que os levou inclusive à escolha de carreira, se torna também sua maior insegurança (algo que será discutido mais a fundo na próxima seção). Nesse cenário de complexidade, ambiguidade e talvez até contradição, um olhar direcionado às narrativas individuais parece ser um caminho para entender essa persistência em escolher a licenciatura:

Tabela 7: Respostas à pergunta: “Teve alguma razão específica para a escolha do curso?”

RESPOSTAS
Já saber a língua inglesa foi um dos motivos.
Desejo de aprofundar meus conhecimentos em língua inglesa para trabalhar com redação tradução e revisão
Sim, eu adoro inglês
Quando adolescente, gostava muito de tudo que envolvesse escrita e literatura.
A língua inglesa e literatura
Desenvolver melhor minha comunicação em inglês e ter um diploma de curso superior
Sempre foi minha única escolha, principalmente por amar livros e a língua inglesa
Devido a aptidão para as áreas as quais o curso oferta
De início foi porque gostaria de trabalhar com tradução. Depois foi porque me apaixonei pelo curso como um todo.

A palavra “sempre” ser utilizada em algumas respostas também me remete ao fato de que a docência é, muitas vezes, romantizada e vista como um “dom”, com o qual ou você nasce ou você não ‘leva jeito’. Ao mesmo tempo, aponta ainda para a importância que figuras docentes tiveram na vida dos participantes, tendo um papel “inspirador”, talvez também romantizado. Deve-se considerar, ainda, como a pergunta, como foi formulada (Teve alguma razão específica para a escolha do curso?), pode ter levado alguns dos participantes a tender a responder dessa forma.

Essa questão vai também ao encontro com como “o conhecimento profissional, pessoal e de procedimentos dos e das professores/as, e sua

consciência das necessidades, motivação e autonomia dos alunos terão um papel crucial em seu sucesso em sala de aula”⁴⁵ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 55). Existe, dessa forma, uma responsabilidade dos programas de formação docente em trazer discussões sobre identidade profissional que permitam a auto-reflexão justamente sobre suas identidades. É por meio desse (auto) reconhecimento (*ibid.*) que se torna possível lidar e negociar com diferentes realidades, que são complexas e muitas vezes contraditórias (*ibid.*, p. 58).

Por sua vez, na segunda frente da unidade temática, buscamos, por meio de um texto da professora Aparecida de Jesus Ferreira e outro dos pesquisadores Dias e Mastrella-de-Andrade, pensar mais especificamente ainda na questão identitária por meio de narrativas em pesquisas sobre a docência e sobre formação de professores. Esses textos da unidade temática foram pensados para servirem como uma base para as discussões que mediei em três reuniões do grupo. Duas delas aconteceram na mesma semana com o grupo dividido e se relacionaram à primeira parte da unidade, enquanto a segunda parte foi feita por meio de uma reunião única com o grupo todo. O principal tema dessa segunda parte foi, assim, o uso de narrativas (e auto-narrativas/biografias) como ferramentas para a formação docente. Segundo Norton e Early (2019), “a pesquisa narrativa gera o tipo de dados que são essenciais para a pesquisa como *práxis*, na qual há uma relação produtiva e sustentável entre a teoria, a pesquisa, e o ensino em sala de aula” (*ibid.*, p. 23). Podemos perceber, assim, como o uso de narrativas pode ser interessante para uma abordagem na universidade que leve à formação não apenas de pesquisadores, como também de professores, conscientes de si mesmos, de suas práticas, e dos seus alunos.

Foi muito interessante perceber, por meio dos comentários e discussões das reuniões que mediei e também nas respostas aos questionários, como os alunos professores-em-formação pareceram chegar a conclusões que colocam o papel da identidade e da narrativa como centrais na docência:

Gostei muito das discussões e leituras propostas, um momento que eu achei realmente interessante foi quando discutimos sobre como foi o nosso primeiro contato com o inglês e como isso afeta nossa prática hoje. Com base nas discussões, foi possível perceber como não é possível me

⁴⁵ No original: “teachers’ professional, personal, and procedural knowledge, and their awareness of learners’ needs, motivation, and autonomy are bound to play a crucial role in their success as classroom practitioners.” (p. 55)

perceber como professora hoje sem levar em consideração minha identidade e minha trajetória. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Todas as discussões foram muito boas, mas eu gostei muito da contribuição dos colegas sobre as próprias experiências de como aprenderam a língua e como elas afetaram o desenvolvimento (ou não) do interesse pela língua inglesa (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

A narrativa é um ponto incrível para ser analisado. A partir da história de cada um, é possível criar um ambiente acolhedor e entender o caminho de cada um. Gostei muito de como cada um da turma contou a sua história no aprendizado de inglês. Cada um tinha uma narrativa diferente, dentro da sua realidade e condição. Um ponto importante é que nenhuma narrativa desmerece a outra. (JORDANA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Podemos, assim, notar como as percepções são, em relação a como o trabalho com as narrativas e a reflexão sobre identidades, em grande parte positivas. Isso mostra como espaços como o PIBID têm não apenas uma importância em trazer tais discussões para futuros docentes, mas também a responsabilidade de o fazer. Como um dos participantes comenta:

A questão da identidade, **se trabalhada corretamente**, pode influenciar positivamente as narrativas em sala de aula, mudando o cenário atual no país, onde aprender um língua moderna tem sido tratado como privilégio. Após as leituras e discussões, acredito que a identidade está fortemente relacionada com o aprendizado de línguas, especialmente no âmbito das narrativas em sala de aula. (MIRIAM, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

É ainda interessante pensar o que seria trabalhar “corretamente” com identidade. Seria de uma forma individualizada? Com diferentes pontos de perspectiva? Como plural e contraditória? Essas são algumas das questões trazidas nas próximas três categorias de análise que trago a seguir.

4. 1. 2 A presença do mito do falante nativo

Um bom exemplo de uma episteme sólida no campo de ensino de EIL, apesar de suas ambiguidades conceituais e de definição, é a do falante nativo e seu gêmeo benevolente, a competência do falante nativo. Nós podemos ter apenas uma versão irreal (ou, para usar uma terminologia mais familiar, idealizada) de quem é um falante nativo ou o que constitui competência. Mas isso não nos previne de fazer com que a episteme afete de forma totalizante os sistemas de conhecimento que governam quase todos os aspectos de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Essa episteme simboliza sistemas de conhecimento que são Ocidentais e Center-based dos quais o ensino de EIL em países periféricos dependem. É análogo a uma raiz principal da qual as raízes primárias e secundárias brotam lateralmente, que se espalha largamente em termos de importância dada a questões como sotaque nativo, professor nativo, almejar competência de um nativo, métodos de ensino decorrentes de universidades Ocidentais, livros didáticos publicados por editoras Ocidentais, pesquisas determinadas por teóricos Center-based, revistas acadêmicas editadas e publicadas por países centrais... a lista é longa. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15)⁴⁶.

Como colocado por Kumaravadivelu (2012) e outros teóricos da área (JORDÃO, 2010; DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015) o mito do falante nativo continua tendo consequências na prática docente do professor de língua estrangeira. Ele normalmente está por trás do mercado de trabalho da área, visto que, muitas vezes, uma experiência de poucas semanas em um país estrangeiro é colocado como critério acima de competência didática (e de formação docente). Eu mesma me vejo preenchendo, em todas oportunidades de emprego como professora de língua inglesa, que não, não tenho experiência fora do país. É necessário levar em conta, já que estamos tratando de questões identitárias, como esse contexto de valorização de um falante que é irreal e idealizado, acaba afetando a identidade profissional docente.

Nas respostas aos questionários e principalmente nas discussões sobre auto-narrativas, esse foi um ponto extensivamente trazido pelos participantes.

⁴⁶ No original: A good example of an enduring episteme in the field of teaching EIL, in spite of its conceptual and definitional ambiguities, is that of the native speaker and its benevolent twin, native-speaker competence. We may have only an unreal (or, to use a more familiar terminology, idealized) version of who a native speaker is or what constitutes native-speaker competence. But, that has not prevented us from letting the episteme take an all-encompassing hold on the knowledge systems governing almost all aspects of English language learning and teaching. The episteme symbolizes West-oriented, Center-based knowledge systems that EIL practitioners in the periphery countries almost totally depend on. It is analogous to a tap root from which all primary and secondary roots and rootlets sprout laterally. It spreads itself largely in terms of the importance given to matters such as native-speaker accent, nativespeaker teachers, native-like target competence, teaching methods emanating from Western universities, textbooks published by Western publishing houses, research agenda set by Center-based scholars, professional journals edited and published from Center countries ... The list is long. (KUMARAVADIVELU p. 15)

Pessoalmente, isso me atingiu pois eu havia antecipado discuti-lo, mas não esperava que fosse aparecer de forma tão enfática. Sobre isso, Jordão (2010) nos lembra que essa persistência se dá pela influência colonial que perdura até os dias de hoje, porém atualmente de forma mascarada e mais difícil de ser identificada (*ibid.*, p. 428):

[...] a insistência na distinção colonial nativo e não-nativo perdura no campo das teorias de aquisição de línguas e ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), principalmente no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados/ aprendidos e aos métodos de ensino e formação de professores. Tal distinção e o destaque dado a ela ainda informam as identidades dos professores de EFL, influenciando as maneiras como tais professores se percebem na sociedade e como eles são vistos pelas comunidades de que participam. O ensino de línguas estrangeiras, especialmente no caso do inglês, coloca os não-nativos envolvidos localmente no processo de ensino/aprendizagem em posições subalternas em relação à autoridade que os falantes nativos supostamente teriam sobre sua própria língua; (JORDÃO, 2010, p. 429)

Como discutido anteriormente, a identidade pode ser vista como sendo caracterizada por diferentes atributos dados a um indivíduo, tanto pelo que é atribuído a essa pessoa, como pelo que não é: sou brasileira, não sou japonesa, não sou escandinava, não sou americana, não sou inglesa. O mito do falante nativo marca a identidade de professores **não**-nativos, assim, como um não pertencente à categoria nativo, trazendo uma posição subalterna. Trago, portanto, para a discussão, duas das respostas ao questionário, que nomeadamente mencionam o falante nativo e a docência de língua estrangeira:

Ao longo das leituras e das discussões em relação à identidade, foi possível refletir sobre o que é identidade e como ela nos influencia enquanto professores não nativos de Língua Inglesa em formação. Além disso, no decorrer dos encontros foram diversos os momentos em que foi discutido sobre a questão de que, frequentemente, professores não nativos são preteridos em relação a professores nativos, pois ainda existe a ideia de que o aprendizado da Língua Inglesa é mais eficiente com um professor nativo. Acredito que a discussão acerca desse tópico foi muito positiva, pois esse tópico que afeta muitos professores em formação. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Com a discussão sobre identidade me senti um pouco triste de ver como nossa sociedade ainda valoriza tanto o que vem do exterior a ponto de recusar bons professores com boa formação em troca de pessoas sem instrução formal mas que têm vivência fora do país. Entretanto, senti-me também esperançosa de que podemos mudar esta realidade, ainda mais trazendo mais discussões como esta para a formação de professores. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Também acho importante mencionar momentos nos quais a discussão apareceu em reuniões fora da unidade temática, às quais observei para conhecer o grupo. A primeira é em uma das reuniões nas quais a discussão era em torno do ensino de gramática na aula de língua. Os alunos discutiram, neste momento, como sentiam que ao mesmo tempo que a gramática é uma zona de conforto para o professor, por ser um conteúdo “engessado” e que possui o “certo” e o “errado”, também pode trazer um trauma: o julgamento de erros de gramática básica por meio de nativos. Esse ponto levou, ainda, à discussão sobre como é esperado do professor o trabalho com a gramática como central, e como acaba sendo, no final, uma frustração. Achei interessante que os alunos professores-em-formação trouxeram essa frustração por meio da forma como, muitas vezes, alunos não respondem como o esperado a aulas “diferentes”, que fujam da gramática como tema central.

Um segundo momento no qual a discussão surgiu foi em outra reunião, a qual tinha como tema central o documento da BNCC. Os próprios participantes trouxeram como a possibilidade aberta pelo documento para o trabalho com inglês como língua franca pode ser visto de forma contra-hegemônica e, assim, uma abertura para docentes não-nativos sentirem pertencimento. Esse pertencimento parece estar diretamente ligado com o ser ou não ser algo, no caso, nativo, e a posição subalterna que nos é colocada. A mesma palavra - pertencimento - foi utilizada na discussão em torno dos primeiros textos da unidade temática. Os alunos professores-em-formação trouxeram, para a discussão, como a narrativa do eu (e, consequentemente, questões identitárias) podem trazer justamente esse sentimento de pertencimento.

No entanto, é preciso, por fim, novamente mencionar explicitamente como a questão do mito do falante nativo, e do (não) pertencimento de professores de língua não-nativos, está atrelada a questões políticas, sociais e econômicas, visto que decorre de um colonialismo persistente que é constantemente mascarado. Como trazido por Mastrella e Dias (2015), segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU): “... todos os indivíduos têm o direito a uma educação bilíngue, isto é: a) o direito ao domínio de sua língua materna; b) o direito ao domínio de uma língua moderna de comunicação mundial [...]” (*apud. ibid.*, p. 82). Como os autores apontam, levando em consideração o direito a uma educação bilíngue, não é possível separar o ensino-aprendizagem de línguas da questão de classe social.

Isso se dá ao entendermos a língua como um bem simbólico, especialmente valorizado na realidade brasileira, e que permite o acesso a uma gama de bens materiais, culturais e outros também simbólicos. Há, no entanto, na realidade brasileira e de outros países periféricos, um entendimento não de direito, mas de privilégio, “onde tem acesso à aprendizagem de línguas eficiente quem pode por ela pagar” (*ibid.*, p. 83). Essa questão de frustração e realidade econômica, política e social também é colocada por Jordão (2010):

[...] estudantes e professores de EFL no Brasil têm oferecido resistência a modelos baseados nas crenças mencionadas nesta lista, fazendo muitas vezes desse tipo de pressupostos e desejos importados/impostos, trazidos por modelos estrangeiros, experiências fracassadas e frustrantes. Esse tipo de frustração pode ser evidenciado pelo comentário bastante comum entre professores e estudantes de inglês no Brasil de que não se aprende inglês na escola pública ou de que ninguém quer aprender a língua do imperialismo americano. Outras vezes, a resistência a esses modelos se manifesta em experiências de sucesso que se tornam desconfortantes, como quando se ouve pessoas afirmando que aprenderam inglês apesar de ter tido um ensino muito deficiente, ou ainda que eu tive o privilégio de aprender inglês, nem todos têm a mesma sorte — o desconforto aqui está em se perceber fazendo parte de uma elite intelectual baseada no esforço ou no mérito individual, como se o destino do coletivo social não importasse, uma vez que indivíduos isolados conseguem ser bem sucedidos; (JORDÃO, 2010, p. 429)

Na próxima sub-seção discuto mais extensivamente como essas questões permeiam o ensino, e mais especificamente, o livro didático.

4. 1. 3 A representatividade

“Se inglês está no mundo, onde está o mundo em materiais de ELT?”;
 “Que mundo é esse representado em materiais de ELT através dos anos?”; “Quando vozes locais terão vez no conteúdo de livros didáticos de inglês?”

SIQUEIRA, 2015, p. 241⁴⁷

A identidade do aluno depende também do capital humano e da ideologia, e é preciso observar os materiais escolhidos por meio desses três pontos de vista. Desse modo, é notável que certas narrativas foram excluídas e, por meio da docência, seria possível trazer elas à tona. Com isso os alunos poderiam se engajar a descobrir novos fatores sobre uma história e incluir

⁴⁷ No original: “If English is in the world, where is the world in ELT materials?”; “What world has been depicted in global ELT materials over the years?”; “When will local voices have a say in the content of English coursebooks?”

novos debates em sala de aula observando que nenhuma história é única. E mesmo que seja selecionada uma obra canônica que não agrega essas visões, seria possível apresentar novos olhares sobre ela, seja como uma crítica ou visualizar uma narrativa que não é tão abordada. (MIRIAM, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Me senti muito bem com as leituras e discussões em relação a esse tema pois nunca havia dado a atenção que tal assunto merece. Algo que me chamou bastante a atenção foi o fato de que aprender uma língua moderna no Brasil muitas vezes é tratado como privilégio ao invés de direito. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Outro tópico relevante para a discussão de questões identitárias no ensino de língua estrangeira que foi abordado nas respostas aos questionários e nas reuniões com os participantes foi justamente sobre o material didático utilizado em sala de aula. Se é importante para o ensino considerarmos a identidade do/a professor/a e dos/as alunos/as, essa localidade também parece precisar aparecer refletida no livro didático utilizado, o que, no entanto, não é a realidade que encontramos:

Além disso, os contextos variados e diversos nos quais inglês é ensinado e aprendido atualmente, há algum tempo têm clamado por uma revisão de objetivos e orientações em programas e materiais de ELT, propondo que esses reflitam verdadeiramente necessidades específicas dos aprendizes, promovendo a inserção de culturas locais para melhor servir professores locais e propiciar o desenvolvimento de consciência intercultural dos alunos (Baker 2009; 2012), apoiando-se em publicações mais orientadas à prática de ELT (Jenkins, Cogo, and Dewey 2011) e em tópicos que são parte do “mundo real” para, assim, finalmente contribuir para a desconstrução do “mundo plástico” dos livros didáticos. (SIQUEIRA, 2015, p. 245)⁴⁸

Como Siqueira (2015) explora, podemos chamar o mundo dos livros didáticos de plástico, visto que esses não refletem a realidade vivida pelos estudantes. É nesse sentido, então, que uma atenção dada às diferentes identidades pode fazer com que o ensino de inglês deixe de ser pensado para manequins e passe a ser para as pessoas, os sujeitos reais. A indústria dos livros didáticos, no entanto, é uma barreira que não é intransponível: o que é crucial é como os materiais são usados (SIQUEIRA, 2015, p. 252). É importante, para isso, que uma mudança aconteça em relação a como percebemos o uso dos materiais didáticos em sala de aula. O central

⁴⁸ No original: “Besides that, the varied and diverse contexts where English is taught and learned nowadays, for a long time already, have been clamoring for a revision of objectives and orientations in ELT programs and materials, proposing that these truly reflect learners’ specific needs, promote the insertion of local cultures to better serve local teachers and foster the development of students’ intercultural awareness (Baker 2009; 2012), relying on more practice-oriented ELT publications (Jenkins, Cogo, and Dewey 2011) and on topics which are part of the ‘real world’ so as to finally contribute to the deconstruction of the so-called “plastic world” of textbooks.”

não deveria ser o livro didático, justamente por ser plástico e até mesmo artificial; ao invés, o sujeito, aprendiz da língua, é quem deveria ocupar essa centralidade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019, p. 9). Assim, a formação de professores e professoras que consigam encontrar brechas e usar esses materiais de forma emancipatória, é necessária para que epistemes violentas, como a do mito do falante nativo, possam ser mudadas gradualmente (SIQUEIRA, 2015, p. 253). De novo, uma forma de fazer isso, parece ser possível por meio de questões identitárias.

Essa questão da utilização do livro didático pode parecer simples, mas quando a ligamos com suas consequências, percebemos o colonialismo que ali continua presente: eu não vejo meu corpo sendo representado como falante de inglês no livro no qual estou aprendendo inglês. Lembro que quando estava no início do curso de línguas que fiz quando adolescente, a maioria dos grupos de alunos que estudava comigo costumava fazer piadas em relação às ilustrações que encontrávamos nos livros (de uma imponente editora britânica de livros didáticos de inglês), pois eram tão distantes de nós, que chegavam a ser engraçadas. Conto essa anedota, no entanto, para refletir sobre as consequências que essa repetição de imagens de falantes de inglês que não são nada parecidos com quem o utiliza, visto que “das representações simbólicas emergem consequências materiais reais” (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 84). Nesse caso, posso perceber a minha recusa e resistência a aprender inglês na época como uma consequência material. Ao considerarmos o livro didático e o ensino, percebemos, dessa forma, como a localidade é importante pois o conhecimento é local (GROSFOGUEL, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2019):

A importância de quebrar a dependência epistêmica de livros didáticos Center-based não pode ser minimizada. Claramente, livros didáticos deveriam refletir as experiências vividas que professores e alunos trazem para sala de aula porque, afinal, suas experiências são formadas por um ambiente social, cultural, econômico e político amplo no qual eles/as cresceram. Não é impertinente sugerir que livros deveriam ser produzidos por profissionais locais, e nem uma sugestão impraticável. Devido a como esses livros são metodologicamente e culturalmente carregados, muitos docentes veem a necessidade de produzir materiais suplementares que abarquem o contexto local de qualquer forma. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 21)⁴⁹

⁴⁹ No original: The importance of breaking the epistemic dependency on Center-based textbooks can hardly be overstated. Clearly, textbooks should reflect the lived experiences teachers and students bring to the classroom because, after all, their experiences are shaped by a broader social, cultural,

Por sua vez, a questão da repetição é basilar quando pensamos em identidade, como explorado pelo conceito de citacionalidade, de Derrida, visto que identidades são construídas a partir de “atos de criação linguística” (SILVA, 2014, p.76). Quando Dias e Mastrella-de-Andrade (2015) e outros autores falam sobre consequências materiais de representações simbólicas, eles e elas estão trazendo, de Derrida, a ideia de que uma enunciação repetida inúmeras vezes, em diversos contextos, de forma extensa, pode produzir fatos e não apenas descrevê-los (SILVA, 2014, p. 93). Assim, uma atividade em uma unidade sobre meios de transporte para alunos e alunas de Curitiba sobre o metrô de Nova York pode, de certa forma, repetir (ao enunciar/citar) como esse aluno e essa aluna não se vê como falante de inglês por talvez nunca nem ter andado de metrô, por exemplo:

“... o signo proferido tem sua origem em uma rede mais ampla de operações de citação que define, produz e reforça uma identidade cultural, ou seja, o enunciado excede o sujeito e o momento de sua citação. A representatividade garante a sobrevivência dos atos performativos que reforçam identidades hegemônicas excludentes.” (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 86).

Ainda sobre essa questão, Ferreira (2015), ao trazer a importância do letramento racial crítico para o ensino de língua inglesa, trata de como devemos buscar interromper esse processo:

[...] a questão da identidade social de raça é imprescindível que seja discutida nos cursos de formação de professoras/es para que, assim, as/os professoras/es em formação tenham uma percepção mais apurada sobre a sua própria identidade racial, bem como, acerca das identidades do contexto social em que os mesmos interagem dentro ou fora do ambiente escolar. (FERREIRA, 2015, p. 129)

Apesar de não ter trabalhado, por meio dos textos-base da unidade temática, com os conceitos de Derrida, a citacionalidade e a resistência por meio da interrupção apareceram em alguns dos comentários nas respostas dos alunos professores-em-formação, provavelmente por ter trabalhado como texto-base uma palestra dada pela professora Ferreira sobre o letramento racial crítico no ensino.

economic, and political environment in which they grow up. It is not impertinent to suggest that textbooks should be written and produced by local practitioners. Nor is it an impractical suggestion. Because global textbooks are methodologically—and culturally—loaded, many teachers find it necessary to design context-sensitive supplementary materials anyway.

Esse viés abriu, por isso, a discussão sobre como as questões de raça também são essenciais dentro da temática de identidade. Podemos observar isso nos exemplos abaixo expostos.

A discussão acerca de narrativas foi **muito interessante e benéfica** para o grupo, uma vez que diversos elementos influenciam na formação e na maneira de dar aula de um professor, pois questões relacionadas a classe e raça influenciam, primeiramente, na vida e na formação do indivíduo, consequentemente, as aulas e todo o resto da sua vida profissional serão influenciados posteriormente. (JORDANA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Foi muito relevante para tentar incluir diversas narrativas na sala de aula e obter o engajamento dos alunos, o tópico de raça é muito importante, pois existem diversos fatores determinantes em uma pessoa para que ela aprenda. Contudo, existem fatores que recebem muito mais influências externas e afetam positivamente ou negativamente o aluno. É necessário incluir diferentes narrativas na sala de aula, especialmente em relação a somente valorizar o inglês americano e britânico, como também, a valorização de majoritariamente uma raça. (JORDANA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Acho que é um tópico importante, pois estamos em um país colonizado em desenvolvimento, isso com certeza reflete nas narrativas que são apresentadas para os alunos como as ideais, mas são muito distantes. (JORDANA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

As questões relacionadas à identidade são bastante pertinentes. Senti-me tocado com como as experiências passadas e o contexto de cada um mudam totalmente o resultado das novas experiências a aprendizados. Identificar-se dentro da sociedade é uma chave de acesso para muitos caminhos do autoconhecimento. Um dos pontos mais importantes citados e que me chamou bastante a atenção é do da linguagem neutra. Com certeza é pertinente abraçar (identificar) todos na hora de se comunicar. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Foram, no entanto, as respostas de um aluno em específico que me levaram a pensar na representação, além de conversas em reuniões sobre os livros didáticos e sua falta de representação.

A verdade é que ainda estou entrando nesse assunto de identidade, especialmente que só agora tenho conseguido conquistar alguns direitos que tenho como PCD e que me foram me negado no começo. Exemplo: A primeira vez que tentei pegar a isenção tarifária de ônibus me foi negado porque minha deficiência não era considerada grave. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

A verdade, é que me senti pouco representado, não sinto que realmente me tocava. Ainda mais por possuir o que eles consideração “deficiência escondida”, o que faz com que pessoas me neguem meu status de deficiente enquanto sofro com todas as dificuldades de ser PCD. (BRUNA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

O aluno escolheu, nas duas respostas, começá-las com a expressão “a verdade é que”. É interessante como isso parece mostrar uma reticência de sua parte em se colocar como não tendo conseguido se identificar e se sentir representado, por apesar de ter seus direitos como pessoa PCD, ter uma “deficiência escondida”. Durante as discussões, esse aluno não se manifestou em relação a essa questão que o incomodou, mas em sua escrita conseguiu expressar suas impressões de uma forma mais pessoal e sincera. Essa é uma das partes mais importantes do PIBID, em minha opinião: abrir esse tipo de espaço para que, em uma discussão sobre representatividade, o professor-em-formação sinta-se confortável em problematizar e colocar em questão as teorias discutidas.

Podemos, assim, entender o PIBID, como programa de formação docente, como tendo a responsabilidade de abrir espaço para a desobediência epistêmica, quebrando com paradigmas há muito estabelecidos (como na questão dos livros didáticos), e esse é o ponto central da próxima categoria de análise dos dados das impressões dos alunos professores-em-formação.

4. 1. 4 Resistência: o PIBID na formação docente

Como vimos anteriormente, pesquisas na área da Linguística Aplicada e da formação docente têm apontado para como “a graduação não prioriza a formação de professores” (DIAS, 2017 p. 208). Nesta seção, busco, através das respostas dos participantes, enfatizar como programas como o PIBID são essenciais para uma formação docente contra-hegemônica que tenta quebrar com essa corrente nos cursos de licenciaturas.

Como ilustra a tabela a seguir, quando perguntados sobre como vinha sendo sua participação no PIBID, os alunos escolheram uma gama de palavras as quais separei em três diferentes colunas: positivas, negativas, ou ambas. O que me levou a dividi-las de tal maneira, foi relacionar o desenvolvimento da resposta do aluno professor-em-formação, e se a forma como ele a utilizava era para contar que estava se sentindo bem (positivas), mal (negativas), ou ambos ao mesmo tempo, com a experiência.

Tabela 8: Impressões dos Pibidianos em relação a sua participação no programa

Positivas	Negativas	Ambas
- interessante (3) - muito boa (2) - enriquecedor(a) (2) - informativo - construtiva - muito interessante - animada	- cansativa (aluno diz não ver impacto do seu trabalho na prática) - grande desafio - um pouco complicada - dificuldades - desafiadora	- desafiadora (por não ter como objetivo a docência; mas fala em como ir “contra” é positivo) - altos e baixos

O que mais me chamou atenção foi em relação às explicações e justificativas em relação ao porquê ser “um grande desafio”, “um pouco complicada”, “com dificuldades” e “desafiadora”. Com exceção da resposta “cansativa”, todas as outras da coluna relacionam esse mal-estar, desafio e as dificuldades com o fato de as atividades estarem acontecendo durante o período pandêmico, e, portanto, de forma remota. Durante todas as reuniões, a questão da pandemia acabava fazendo parte das discussões, e acredito que seja óbvio que, como todo o mundo e todas as atividades (e os indivíduos desse mundo e dessas atividades), o programa também foi afetado pelo período. No entanto, gostaria de ressaltar e adicionar a palavra “acolhedora” para qualificar a maneira como a professora Elisa conduziu as discussões em torno dessas dificuldades trazidas e acentuadas pelo trabalho remoto, dando atenção e ouvindo essas impressões negativas nas conversas com os Pibidianos, e ao invés de ignorá-las, abrindo espaço para elas. Podemos ver essa abordagem da professora, por exemplo, na prática que ela fez com o grupo da produção de um livro ao final do edital, no qual todos os Pibidianos escreveram artigos sobre suas experiências com o programa e com a sala de aula no período pandêmico.

Já em relação às qualificações que classifiquei como positivas, acredito haver uma relação com como o programa busca quebrar paradigmas na formação docente, e como esses professores-em-formação acabam acompanhando essa quebra quando entram em contato com a realidade prática de sala de aula. Por sua vez, para que haja essa quebra (ou desobediência epistêmica), um trabalho com questões identitárias e narrativas na formação docente, especialmente de professores de língua, é fundamental, visto que:

Se a língua é o que nos constitui (WEEDON, 1997; BAKHTIN, 1988), então salas de aula de língua precisam enfatizar o quê, e não como, nós falamos. Perspectivas de letramento crítico têm levado isso muito a sério, entendendo língua não como estrutura a ser adquirida, mas como prática social (FERREIRA, 2018; JORDÃO, 2007; MENEZES DE SOUSA, 2011; PENNYCOOK, 2010; PESSOA; HOEZLE, 2017; PESSOA; BORELLI; SILVESTRE, 2018). Para essas perspectivas, é na e pela linguagem que discursos constroem identidades, verdades, realidades; portanto, elas importam imensamente na formação de professores de língua e nas salas de aula. (KUMARAVADIVELU, 2012).⁵⁰

Há uma necessidade, assim, não apenas em sala de aula mas também na formação docente de deixarmos de lado a ideia de língua como uma estrutura neutra e passar a focar em materiais que são importantes e representativos das experiências dos indivíduos vividas em seus contextos locais e específicos. Como muito bem apontado por Mastrella-de-Andrade (2019), esse movimento, “[m]ais do que resistência, pode ser caracterizado como re-existência (WALSH; MIGNOLO, 2018) na formação do/a professor de língua”⁵¹ (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019, p. 22), conforme podemos observar no seguinte comentário:

Me senti contemplada com o debate proposto. O que considere mais produtivo e enriquecedor acerca da temática é que sim, podemos debater e propor temas que são caros a sociedade, independente de quão polêmicos são, assim como devemos pensar sobre o nosso ofício enquanto professores de letras e de onde vem nossa fala, refletir acerca da nossa identidade em confronto com a identidade dos nossos alunos. Essa resolução é intrinsecamente ligada ao tipo de ensino que queremos passar e construir coletivamente com os alunos. (BRUNA, 10/08/2021, resposta ao questionário inicial)

É, assim, uma maneira de ensinar que procura por novas formas de existir no mundo, que validem todas as formas de ser, inclusive dos sujeitos entendidos como subalternos, excluídos e invisibilizados ao longo da tradição Ocidental de conhecimento:

⁵⁰ No original: If language is what constitutes us (WEEDON, 1997; BAKHTIN, 1988), then language classrooms must emphasize the what, not the how, we speak. Critical literacy perspectives have taken this very seriously, understanding language not as structure to be acquired, but rather as a social practice (FERREIRA, 2018; JORDÃO, 2007; MENEZES DE SOUSA, 2011; PENNYCOOK, 2010; PESSOA; HOEZLE, 2017; PESSOA; BORELLI; SILVESTRE, 2018). For these perspectives, it is in and through language that discourses construct identities, truths, realities; therefore, they matter immensely in language teacher education and in language classrooms.

⁵¹ No original: More than resistance, it may be characterized as re-existence (WALSH; MIGNOLO, 2018) in language teacher education. (MASTRELLA 2019 P. 22)

Nós vemos esse movimento de se preparar para o inesperado na formação docente como decolonial, visto que professores começam administrando não frações específicas de conhecimento, mas espaços produtivos para sua construção (PATEL, 2015) e para o desenvolvimento de uma ética que deveria nos guiar tanto na nossa prática de socialização quanto nossa crítica dela. (PENNYCOOK, 2001). (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019, p. 23)⁵²

Podemos entender, nesse sentido, programas como o PIBID como possibilidade de um espaço para a formação docente no qual há resistência por meio da agência. Sobre essa resistência, Jordão (2010) afirma:

[...] a resistência é uma consequência do posicionamento do sujeito num local de fronteira, na margem do processo, num terceiro espaço que não é nem o espaço ocupado pelo colonizador/opressor nem pelo colonizado/oprimido: é um espaço híbrido onde narrativas totalizadoras são desafiadas, onde a suposta estabilidade dos sentidos é confrontada, onde o caráter conflitante de nossas representações é percebido. (JORDÃO, 2010, p. 431)

Assim, é importante não dissociarmos a resistência da agência. As pesquisas em torno de identidades e narrativas no ensino parecem apontar para como é basilar que existam políticas que mudem essas condições colocadas em questão, de forma mais inclusiva, não apenas na prática docente, mas também no processo de formação dos professores (DIAS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015, p. 78). A instituição universidade, dessa forma, não está acima da instituição escola, mas um trabalho de cooperação entre as duas precisa ser retomado. Por fim, utilizo as palavras de Ferreira para enfatizar a necessidade de atrelar a resistência a ação e agência: “[...] Para ter efeito, as histórias devem mover-nos à ação e à melhoria qualitativa e material das experiências educacionais das pessoas negras. [...] Ou seja, discutir, ler, refletir sobre o tema raça e racismo e as experiências vividas pelas pessoas, isso é de extrema importância, no entanto, isso precisa nos levar a uma ação [...]” (FERREIRA, 2015, p. 151).

A seguir, trago alguns trechos de respostas (a diferentes perguntas dos questionários) que nos convidam a perceber a importância do PIBID, nesse sentido

⁵² No original: We see this movement of preparing for the unexpected in teacher education as decolonial, since teachers start administering not specific fractions of knowledge, but rather productive spaces for its construction (PATEL, 2015) and for the development of an ethic that should guide us both in our practice of socialization and in our criticism of it (PENNYCOOK, 2001). (MASTRELLA 2019 P. 23)

de resistência por meio de ação, para a formação nas licenciaturas nas universidades:

Acredito que estou me desenvolvendo bem, tenho me sentido cada vez mais confortável na posição de professor e me sinto muito contente sempre que faço uma regência. O PIBID tem me possibilitado um contato sutil com a docência, de maneira que tenho começado a percebê-la como uma atividade prazerosa. O ensino remoto com certeza tem sido um grande desafio, mas é uma dificuldade que pode ser enfrentada e que traz grandes aprendizados. De forma geral, minha experiência como PIBIDiano tem sido muito boa. (AMANDA, 10/08/2021, resposta ao questionário inicial)

Nesse comentário, podemos observar como a participante chama de “sutil” seu contato com a docência. É interessante observar como essa fala se opõe a outras vivências de uma primeira vez em sala de aula de estágios obrigatórios (e incluo aqui minha própria experiência ouvindo colegas em disciplinas) de um contato que é mais violento, de choque com a realidade da docência. Ao mesmo tempo, esse contato sutil não impede que frustrações também acompanhem a experiência, conforme mostra outra resposta sobre a experiência Pibidiana:

Cansativa, mesmo a carga horária sendo ótima para o valor da bolsa, é frustrante sentir que o que faço não tem muito impacto ou sentido, infelizmente foge do meu controle a escolha da grade. (MARCELA, 10/08/2021, resposta ao questionário inicial)

O que frustra essa participante não é o valor defasado da bolsa, que ela considera na verdade adequado em relação às suas responsabilidades como bolsista do programa. Seu problema maior é com o fato de sentir que o seu trabalho ali não tem impacto. Seria importante entender o que a professora-em-formação esperaria que mostrasse o “impacto” ou “sentido” de seu trabalho, mas é interessante pensar em como ela gostaria de ver esses resultados para que sentisse que está fazendo um bom trabalho.

Ao mesmo tempo que é razoável que esperemos bons resultados para confirmar um bom trabalho, é algo que é mensurável quando pensamos em educação? Como avaliar se o trabalho do professor está sendo bom? Por meio dos resultados das provas não parece ser uma resposta suficiente, levando em conta, por exemplo, as referências que utilizo na presente pesquisa. Se esse tipo de questionamento já está nesses/as professores/as em formação, significa que é importante que ele seja abordado. Uma das formas que vejo isso podendo ser feito é

justamente por meio de discussões por meio de conceitos e teorias recentes que trazem esse tópico. Essa prática em si parece ter o potencial de pensar em ideias enraizadas, criando a possibilidade de novos questionamentos:

Em especial, gostei do texto de Dias & Mastrella-De-Andrade, parcialmente baseado nas concepções de Bourdieu e que explora a noção de **capital cultural** atrelado ao ensino-aprendizagem de Inglês. Nunca tinha feito essa associação até ler o texto. (JORDANA, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Todo conhecimento internalizado e validado pelos nossos filtros e parâmetros torna-se inútil se não convertido em práxis. Como futura educadora, os debates propostos acerca do tema me fizeram refletir sobre a importância de não apenas dar voz às trajetórias individuais dos meus alunos, mas de compreendê-las e fazer com que elas estejam sempre contempladas em sala de aula. Fez-me refletir também acerca da necessidade em quebrar com tendências eurocêntricas na criação dos temas sociais em aula e abrir espaço para identidades secularmente marginalizadas e postas fora à regra do que é considerado válido para uma aula de línguas. Consigo ter uma maior apreensão de como exaltar as identidades dos meus alunos em união com seus propósitos educacionais e seus contextos. (BENJAMIN, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

As narrativas podem nos ajudar a debruçarmo-nos sobre a identidade de cada indivíduo, mas não apenas, como também a partir da história do outro, podemos confrontar nossas próprias histórias e moldarmos nossa identidade, ressignificar vivências e ter mais auto consciência do nosso lugar de fala em meio à sociedade globalizada. Afinal, nossa identidade é construída junto ao confronto de outras, nos diferenciando das demais trajetórias. Narrativas em sala de aula geram empatia e reconhecimento entre pares. (MIRIAM, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Com certeza. Essas leituras e discussões colocaram "uma pulga atrás da minha orelha" e vou procurar meios de conectar meus alunos com o conhecimento que estou passando. E também aprender a vê-los como indivíduos que tem suas próprias bagagens, tem objetivos e interesses diferentes. Então essas discussões iniciaram o meu processo de pluralizar o modo que ensino. Além de ensiná-los a se comunicar inglês, também posso auxiliá-los a se reconhecerem em outras pessoas e outros povos. (BENJAMIN, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

É possível, portanto, percebermos que o impacto da inserção das discussões acerca de questões identitárias parecem ter colocado "uma pulga atrás da orelha" desses/as professores/as em formação, conforme resposta de um dos participantes:

Com certeza. Essas leituras e discussões colocaram "uma pulga atrás da minha orelha" e vou procurar meios de conectar meus alunos com o conhecimento que estou passando. E também aprender a vê-los como indivíduos que tem suas próprias bagagens, tem objetivos e interesses diferentes. Então essas discussões iniciaram o meu processo de pluralizar o modo que ensino. Além de ensiná-los a se comunicar inglês, também posso auxiliá-los a se reconhecerem em outras pessoas e outros povos. (BENJAMIN, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

A resposta de Benjamin traz a comunicação em inglês como uma de suas responsabilidades como professor da língua, mas não como a única. Para além disso, podemos ver como uma importância é dada também para o “reconhecimento”, tanto de si mesmo quanto do outro.

As narrativas podem nos ajudar a debruçarmo-nos sobre a identidade de cada indivíduo, mas não apenas, como também a partir da história do outro, podemos confrontar nossas próprias histórias e moldarmos nossa identidade, ressignificar vivências e ter mais auto consciência do nosso lugar de fala em meio a sociedade globalizada. Afinal, nossa identidade é construída junto ao confronto de outras, nos diferenciando das demais trajetórias. Narrativas em sala de aula geram empatia e reconhecimento entre pares. (MIRIAM, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Assim, parece haver também uma preocupação trazida por meio da apresentação da pesquisa por meio de narrativas, que leva em conta a alteridade. Há um entendimento do/a professor/a como indivíduo que também tem sua narrativa, em uma sala de aula com alunos com diferentes narrativas e identidades, e que, quando não reconhecido como tal, leva à manutenção de um status quo que parece estagnar uma “alienação histórico-social” (conforme comentário abaixo):

A conexão mais clara entre o trabalho com narrativas em sala de aula e identidade é que ambos os conceitos dependem um do outro, no sentido de que o professor, antes de seu processo de formação acadêmica e profissional, o professor passa pelos processos de formação como indivíduo, e elementos desta por sua vez emergem em como o professor define sua identidade como profissional. Nesse sentido, se um professor que, em sua formação como indivíduo não foi devidamente exposto à narrativas que desafiem o status quo, este fato tende a se repetir na forma como o professor estrutura suas aulas e define quais temas ou elementos irá trabalhar, podendo gerar um estado de alienação histórico-social retroalimentado por sua própria prática. (MIRIAM, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Responder minha primeira pergunta de pesquisa é, assim, abrangente, pois envolve pensar em como os participantes foram impactados pelas discussões. Esse impacto, como comentei acima em relação ao ensino, é complexo de se mensurar, visto que “resultados” parecem ser uma medida objetiva demais para uma discussão subjetiva como propus. No entanto, é possível observar pelas respostas como houveram reflexões (às vezes novas, às vezes não) em torno da visão do que é ensino, do que é ensinar e do que é ser professor/a. Meu objetivo era

justamente nesse sentido, visto que, como discutirei com mais detalhes na terceira seção deste capítulo, foi esse sentimento que, na minha formação, tive com o contato com teorias sobre identidade, e que foi completamente transformador para minhas identidades.

4. 2 A Professora Elisa

Formadores de professores de línguas encaram a tarefa de ajudar alunos professores-em-formação a se tornarem conscientes de como eles são posicionados em vários contextos históricos e institucionais, e também de se tornar conscientes das possibilidades e estratégias para transgressão e transformação.⁵³ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13)

Nesta seção buscarei analisar a posição da professora Elisa como formadora, seu trabalho como mediadora levando em conta essa perspectiva de formação docente, ou seja, a qual considera e procura desenvolver essa consciência apontada por Kumaravadivelu (ibid.). Para isso, utilizarei três diferentes fontes de dados: minhas notas de campo de minhas observações e participações em reuniões com o grupo de PIBID; uma curta entrevista com Elisa, por email, feita logo após o encerramento da minha participação com o grupo; e uma entrevista de cerca de 30 minutos realizada via Google Meet em novembro de 2022, quando o edital do grupo já havia se encerrado. Primeiramente, irei analisar como percebi as dinâmicas de reuniões entre os pibidianos e a professora Elisa. Logo após, pensarei, com esses dados, no contexto da universidade e do programa de iniciação à docência e como eles se refletem no seu trabalho como coordenadora. Por fim, irei trazer alguns apontamentos pessoais da professora sobre como ela se sente nesse papel de coordenadora e, assim, formadora de professores e professoras.

Ao entrar em contato com a professora Elisa para que eu pudesse realizar a pesquisa com o grupo, houve uma ótima abertura de sua parte. Como mencionei anteriormente no capítulo de Metodologia, ela se mostrou disposta a me dar liberdade para escolha de tema principal e maneira de inserção no grupo. Dessa forma, como já havia um interesse de minha parte em trabalhar com questões identitárias na formação docente, pensando também na minha experiência pessoal

⁵³ No original: “language teacher educators are faced with the task of helping student-teachers become aware of how they are positioned in various historical and institutional contexts, and also become aware of the possibilities and strategies for transgression and transformation”

na carreira docente (inclusive como ex-pibidiana), acordamos em trabalharmos sobre o conceito de identidade de uma forma introdutória e diretamente atrelada ao ensino de língua inglesa. Antes da minha entrada como mediadora, no entanto, combinamos que eu observaria algumas reuniões para conhecer o grupo. Nessas reuniões, assim como em nossa conversa, pude perceber da parte da professora Elisa um acolhimento, em relação a mim, mas principalmente em relação aos seus orientandos e orientandas de PIBID.

Um exemplo que mostra esse acolhimento de sua parte foi algo que, muitas vezes, não é esperado de professores das universidades: um respeito à sobrecarga da graduação. Acredito que esse tipo de abordagem seja fundamental para formação em qualquer momento, mas o foi ainda mais pela questão pandêmica. Como sabemos, os calendários acadêmicos das universidades precisaram se encaixar em uma carga horária reduzida e que funcionou de maneira remota, mas mantendo a mesma carga de trabalho e horários. Assim, muitos alunos e alunas se sentiram ainda mais sobrecarregados do que já se era reportado anteriormente. A atitude da professora Elisa em relação a isso foi, novamente, acolhedora, mas não sem deixar de ser relevante e buscar cumprir com seu papel de formação. Ela buscou, assim, deixar o projeto cumprindo a quantidade de horas semanais (20h conforme o edital), mas evitou ao máximo trazer cargas extras que exigissem para além disso.

Ainda sobre isso, questões específicas sobre o ensino remoto durante a pandemia eram trazidas frequentemente pelos pibidianos, e discutidas com mediação da professora Elisa. Assim, essa realidade diferente que foi cotidiana para todos e todas professoras, inclusive dos/as em formação, não foi ignorada. Houve, inclusive, em uma das reuniões as quais observei, um momento de discussão com os pibidianos em relação à volta do ensino presencial nas escolas, visto que o híbrido já estava acontecendo no estado do Paraná. A professora Elisa mostrou uma preocupação com a saúde individual dos alunos professores-em-formação, visto que a primeira dose da vacina contra o Covid-19 ainda não havia chegado para muitos devido a sua faixa etária mais jovem, e depois de fazer o levantamento que constatou que a maioria realmente não estava ainda com a dose da vacina, garantiu que não seria possível concordar com essa volta. Além da questão da vacina, outro obstáculo era que muitos desses pibidianos não eram de Curitiba, e como a universidade seguia com o trabalho remoto, se encontravam em suas cidades

natais, muitos sem residência na capital. Essa também foi uma preocupação dialogada diretamente com os pibidianos.

Pude ainda perceber como essa forma de trabalhar que tem como característica o diálogo permeia toda a coordenação por parte da professora Elisa. Segundo ela, e como pude acompanhar, especialmente por esse edital ter acontecido de forma integral remotamente, ela pôde realizar mini-cursos (como a minha participação, por exemplo) e outros workshops com participação de outros profissionais de uma forma mais frequente. Quando perguntei sobre essas participações, ela disse que “foi mais do que eu imaginava”, apontando para essa pluralidade de questões e assuntos que foi possível trazer nesses 18 meses para os pibidianos.

Em relação ao mini-curso ministrado por mim, com a unidade temática e discussões acerca de questões identitárias, a professora Elisa contou como a percebeu para a formação dos alunos professores-em-formação, conforme trago na seguinte transcrição de nossa conversa de novembro de 2022: “[...] foi extremamente importante para eles, muito embora não acredito que todos tenham pensado 'nossa, isso é uma temática que eu devo trabalhar', querendo pensar sobre isso como professor em formação, iniciando a docência, não estou pensando na minha identidade, nessas questões.”

Além disso, sobre a questão de seleção de materiais, Elisa escreveu, no email no qual perguntei sobre a seleção do material da unidade temática, sobre como ela se sentiu:

Gostei muito dos materiais selecionados, pois trouxeram discussões introdutórias de tópicos complexos, e fizeram isso de modo claro e com autores importantes. As discussões foram ótimas pois proporcionaram aos estudantes que estes estabelecessem relação direta com suas experiências e visões sobre o assunto, visões de antes e de depois das leituras, e também foram importantes espaços de compartilhamento, troca de ideias ao invés de alguma exposição sem abertura para as vozes de todos.

Fiquei pessoalmente muito feliz com as respostas em relação a essa seleção de temática e material, por também entender a importância que o trabalho com questões identitárias tem em nossa formação docente. A percepção de Elisa sobre como as discussões foram conversas nas quais os pibidianos trouxeram suas experiências prévias por meio de partilha e troca entre todos é ótima para mim, pois foi uma das características da qual mais gostei de ver no trabalho que ela realiza

como coordenadora do projeto. O próximo trecho transcrito de nossa entrevista também faz esse apontamento:

Eu achei ótimo. Achei muito bom. Muito dialogável, aberto. Eu acho que é um campo assim, a gente cresce com o compartilhamento da visão do outro, da experiência, das leituras da outra pessoa. Então achei que funcionou. Participaram super bem, foi ótimo. Você percebe, por exemplo, reuniões comigo como eu tinha que ter uma presença muito grande para mantê-los na ativa naquele encontro, até porque se deu desse modo remoto, que eles podiam se esconder atrás da câmera. [...] E eu achei que no seu mini-curso, nas suas participações, também do mesmo modo, e talvez até mais, eles participaram muito bem, fizeram contribuições tanto com comentários e relatos próprios quanto com questionamentos, e você questionava eles, e eles traziam coisas para te perguntar. Eu achei que foi ótimo.

Para finalizar, trago o depoimento dado pela professora Elisa quando a perguntei, em entrevista, como ela via o PIBID e o papel do programa de forma geral na formação de professores-em-formação nas licenciaturas. Uma questão trazida por ela é como a bolsa não é mais necessariamente um atrativo para o programa devido a sua enorme defasagem e falta de atualização. Para a professora, no fim o que mais atrai os alunos para fazerem parte do programa são os depoimentos de seus veteranos que participaram e que contam suas experiências. Dessa forma, o PIBID parece continuar apesar das bolsas, e não por causa delas. Dito isso, exponho a seguir um pouco de como Elisa vê essa experiência pibidiana:

Eu sou apaixonada pelo PIBID e sou suspeita para falar. Eu acho que todo mundo deveria fazer. A gente quando chega nas orientações de estágio, percebe claramente o aluno que fez o PIBID e o aluno que não tem qualquer iniciação à docência, o aluno que fez PIBID e/ou a residência pedagógica. A gente percebe o aluno que não teve uma chance anterior de pensar tudo que está na universidade realmente em uma prática concreta em sala de aula. Por esse motivo, de ver nitidamente o impacto que tem na formação deles, o programa é, na minha visão, fundamental, fica PIBID forever. Eu sempre digo que eu adoraria ter feito na minha época, teria sido muito importante para mim. Não tinha isso, não tive essa oportunidade pois não existia. Essa é com certeza a minha visão, de que é tão importante, é um ganho e desenvolvimento, um amadurecimento em tantos níveis e em tantas questões diferentes, que seria maravilhoso se fosse para todo mundo, se todo mundo pudesse fazer. Mas não tem como, é limitado a 24 participantes por edição. Pelo menos a gente sabe que nesses 24 e nos alunos com os quais eles interagem na escola, de ter um impacto. Mas gostaria que todo mundo pudesse fazer, porque é transformador. A gente vê, principalmente, alunos com uma personalidade mais retraída, ou tímida, no começo e no fim, *extreme makeover* da pessoa. É muito bom. É o que eu acho, queria que todo mundo fizesse.

O PIBID, assim, parece preencher uma grande lacuna dos cursos de licenciatura. Como Elisa aponta, seria ótimo se todos pudessem fazer, pois é uma oportunidade de construir uma ponte entre conhecimentos mais técnicos e a prática de sala de aula (apesar de não concordarmos com essa diferenciação, ela ainda é vista na universidade). Concordo com a professora sobre como todos deveriam fazer pelo desenvolvimento e amadurecimento pessoal e profissional, há um aprendizado enorme também de compartilhamento e diálogo direto com as escolas, outro ponto que também trago na Fundamentação Teórica como sendo muitas vezes ignorados na formação. Vemos a importância do programa, dessa forma, diretamente na formação da identidade profissional dos pibidianos e de quem trabalha com eles. Essa relevância apontada pela professora Elisa é tanta que, conforme ela me contou, aceitou mais um edital de coordenação de PIBID e também de outro projeto, o Licenciando, que também traz a iniciação à docência como objetivo.

Finalmente, retomo minha segunda pergunta de pesquisa, ou seja, “quais foram as percepções da professora-coordenadora do projeto em relação a minha inserção no grupo?” Essas percepções parecem ter sido positivas para o trabalho de formação realizado pela professora Elisa, visto que minhas inserções aconteceram de forma parecida com o trabalho dialógico realizado por ela. Além disso, conforme apontado pela entrevista final, pudemos ver certa influência trazida pela leitura e discussão de questões identitárias nos textos finais dos/as professores-em-formação nos artigos que eles/as produziram como parte final de sua participação no programa. Assim, para a professora Elisa, também parece haver uma importância em se trazer essas discussões sobre identidades e narrativas para a formação docente, parecendo confirmar com minhas inserções o que teóricos da Linguística Aplicada têm visto como relevantes para o ensino.

Na próxima seção deste capítulo, pensarei em como essas discussões, minhas inserções e a pesquisa de forma geral impactaram a minha identidade como docente.

4. 3 Reflexões Pessoais

ATINÊNCIAS

[...]

eu que sempre sou
como eu nunca fui

como eu sempre quis
e sempre nada foi

como eu fosse assim
sempre sem querer

como nunca mais
desse pra saber

fui o que nem deu

assim sempre ser

feito eu fosse eu

Luci Collin

Nesta seção, procuro responder a minha terceira pergunta de pesquisa, ou seja, “Como percebo a construção da unidade temática e a condução de reuniões e discussões com os professores-em-formação se refletem em minha identidade docente?”. Para respondê-la, levarei em conta muito do meu subjetivo, e como percebo as construções das minhas identidades ao longo do meu percurso na carreira docente. Por isso, muito do que coloco aqui são percepções pessoais, e não apenas minha identidade docente, como também minha identidade como pessoa, como mulher, como filha, como brasileira, como aluna, enfim, as diferentes partes que me constituem. É, assim, desse eu, dessa identidade complexa e sempre em movimento, do qual falam os versos com que abro a seção, que falarei e pensarei. Utilizarei, para isso, também minhas notas de campo, assim como a entrevista com a professora Elisa e os questionários feitos com os Pibidianos.

Como apontei anteriormente, entrei em Letras pensando em não me tornar professora. No entanto, foi justamente o contato com o PIBID que me levou à profissão. Quando pibidiana, lembro de sentir muito do que foi apontado pelos pibidianos que participaram da minha pesquisa, ou seja, inseguranças e

nervosismos que parecem específicos da carreira docente. Lembro, no entanto, que foi justamente a maneira como o projeto funcionava - em grupo e colaborativamente - que fez com que essas inseguranças e nervosismos fossem se amenizando com o passar do tempo. Por isso, como ex-bolsista do programa, vejo o PIBID na minha trajetória como fundamental: não apenas pela escolha pela docência, mas também para entender o trabalho de professora como tendo que ser colaborativo.

Entrei no PIBID logo no primeiro ano da minha trajetória na graduação, e fiquei no programa até o terceiro ano, pois havia atingido o máximo de tempo que os editais da época permitiam. Ao longo desse tempo, trabalhei com três coordenadores diferentes, duas professoras supervisoras e em duas escolas, com diferentes turmas e alunos. Além do PIBID, participei também, da metade para o final da licenciatura, do projeto de extensão da UFPR do Celin (Centro de Línguas e Interculturalidades), o qual atende a comunidade interna e externa da universidade com o ensino de línguas estrangeiras e de português para estrangeiros. Essa participação em diferentes contextos e com diferentes mediações permitiu que eu tivesse diversas experiências com a docência logo no início da faculdade e, assim, durante os estágios obrigatórios ao final do curso se tornaram menos difíceis e desafiadores, assim como apontam diferentes pesquisas com o PIBID e o depoimento da professora Elisa. A extensão, assim, aparece como fundamental na formação de novos docentes, visto que os estágios obrigatórios muitas vezes não conseguem por si só acomodar as necessidades da formação inicial de professores e professoras.

Ao refletir sobre meu caminho em Letras, acredito que existam algumas razões pelas quais, no início, me recusava a pensar em uma carreira como docente como uma possibilidade para meu futuro, e que estão intimamente relacionadas com questões identitárias. Dividirei essas razões e questões em três partes: ser da área de pesquisa da educação na universidade, ser professora no Brasil, ser uma professora mulher.

Primeiramente, como comentei no capítulo de introdução, como ia bem na escola e tinha notas boas, as pessoas ao meu redor sempre pareceram me incentivar a construir carreiras em áreas entendidas como mais “bem-sucedidas”, como a medicina e o direito. Assim, entrar em Letras com uma recusa à docência parece se relacionar diretamente com o papel subalterno que a carreira de professor/a ocupa na sociedade de forma geral.

No entanto, também quando entrei na universidade, percebi que o espaço ocupado pela área da educação na Academia parece ser visto como menor, ou menos importante, do que outras áreas de pesquisa como a linguística e a literatura, inclusive por professores universitários. Foi muito comum na minha formação ouvir em conversas informais e até mesmo em discussões dentro de sala de aula da graduação, como a área da educação não ocupa um espaço tão “sério” de pesquisa. Vejo essa construção como tendo um papel importante na escolha (e na recusa) da carreira de docente da educação básica. Assim, ser professor/a pode até ser uma carreira de prestígio, mas apenas se for da educação superior. Dessa forma, mesmo quando estava no PIBID e começando a me interessar mais pela educação, era difícil me ver na área da educação por essa diminuição da área.

Essa questão da área da educação e sua posição na Academia estão presentes, de forma intrínseca, ao entendimento do senso comum da profissão docente, ou seja, em uma posição de desprestígio social e financeiro em relação a outras carreiras. Pode-se perceber em discursos como, novamente, ser professor universitário parece ser o único nível da carreira que é mais respeitado; porém, ao colocarmos em oposição o/a professor/a do ensino básico, há uma grande diferença.

Além disso, acredito que ao cruzar essa questão de prestígio x desprestígio da profissão com a camada de gênero, é possível encontrar uma outra razão para meu sentimento de recusa da carreira docente. No meu imaginário, por trás do título de professor universitário parece estar um homem; enquanto isso, por trás da professora de escola, está uma mulher. Essa é uma imagem que acredito que contribuiu para minha inicial recusa pela carreira docente, pois por ser mulher, o prestígio com a docência parecia ainda mais distante.

No decorrer dessa pesquisa, passei a questionar de forma mais consciente a partir de que momento essas crenças e emoções mudaram minha identidade profissional e eu passei a ter a carreira docente como objetivo e, mais do que isso, a me entender como professora. Acredito que a resposta não esteja pronta e talvez nunca esteja, mas que é possível identificar como passou a haver uma criticidade e reflexividade maior da minha parte a partir da leitura e discussões dentro de disciplinas da educação e da linguística aplicada, principalmente ligadas a questões identitárias. Foi por meio dessas discussões que passei a entender de onde vinham essas ideias pré-concebidas sobre a educação e pesquisas da área na Academia, e

de como deveria criticá-las pois, somente a partir disso, é possível ver a importância da docência e da formação continuada.

Durante o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa de mestrado, sempre tive o interesse em pesquisar o conceito de identidade em sala de aula. Ao entrar no programa de Pós-graduação, pensava em pesquisar especificamente a sala de aula de uma escola pública na cidade de Curitiba. O contexto da pandemia de Covid-19, no entanto, não permitiu que assim fosse. Por isso, decidi em conjunto ao meu orientador, que outro contexto interessante para pensar o conceito de identidade e o ensino de língua inglesa seria o do PIBID, com docentes em formação e me colocando no papel de formadora pela primeira vez. Logo de início, isso me assustou, pois me entender e perceber minha identidade profissional como docente e como pesquisadora sempre foi uma questão delicada para mim, devido às inseguranças e nervosismos que citei acima. Assim, adicionar a esses papéis o de formadora me deixou extremamente receosa.

Ao observar as reuniões dos pibidianos previamente às minhas mediações, o apoio do meu orientador e a forma como a professora Elisa trabalha foram me deixando mais confortável e segura, principalmente por perceber como era parecido com o contexto que vivenciei como docente em formação. As mediações, assim, acabaram sendo interessantes pois minha ansiedade antecipada acabou se dissipando aos poucos durante as discussões, principalmente pela participação positiva dos pibidianos, e me percebi no papel de mediadora e formadora de uma forma mais validada pois a senti como sendo colaborativa, da mesma maneira como foi quando estava no papel de docente em formação. Fico grata e feliz, por isso, ao perceber essa validação tanto nas respostas dos docentes como nas entrevistas com a professora Elisa, que tem uma vasta experiência como formadora. Perceber que consegui mediar as discussões que planejei de uma forma dialógica parecida com a da professora-coordenadora foi também muito especial para mim, pois relendo minhas notas de campo, há diversas linhas nas quais anotei sobre seu trabalho como orientadora, uma delas sendo uma das últimas na qual escrevo: “me senti confortável e gostei muito da oportunidade de pensar nessas discussões para formação de professores com professores em formação.” Além disso, alguns dos depoimentos dos pibidianos, como os que exponho abaixo, mostram essa validação que senti em meu papel como mediadora em minhas inserções:

Acredito que as leituras e discussões nos ajudam a refletir sobre nossa formação tanto como indivíduos quanto como professores, pois é essencial que ao longo da nossa formação sejam ofertadas ferramentas que nos ajudem a entender como e por que nossa atuação em sala de aula se dá de uma determinada maneira, a fim de a partir do entendimento acerca do que nos forma como indivíduos nos ajude a entender quais são as influências na nossa maneira de dar aula e como podemos trabalhar melhor com elas. (BENJAMIN, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Juntamente com disciplinas que estou fazendo agora, como Metodologia do Ensino e Linguística Aplicada, acredito que promover associações dinâmicas como as dessa pesquisa seja favorável para o meu desempenho como docente, por serem extremamente relevantes no contexto de um estudante de Letras, visto que a língua/linguagem e seus usos são parte das expressões das narrativas de cada indivíduo. (BENJAMIN, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

De ver meu aluno além de uma pessoa. Sim uma pessoa, que além de humana, possui suas dificuldades intrínsecas que vem pelo seu fenótipo, gênero, idade e até mesmo genético. (BENJAMIN, 07/10/2021, resposta ao questionário final)

Assim, para responder minha pergunta de pesquisa em relação às minhas reflexões pessoais, acredito que todos esses pontos sejam relevantes. Ter essa experiência com a pesquisa foi fundamental para pensar na minha prática docente do período posterior à minha formação na licenciatura, a vivência docente durante a pandemia, assim como entender posso me ver como formadora no futuro. Me sinto, por isso, mais preparada e também feliz, ao ver como o trabalho com questões identitárias parece estar mais presente nos programas de licenciaturas e comprovar a importância de projetos de extensão na formação inicial (e continuada) de docentes. Assim como a professora Elisa, também tenho o desejo de que mais alunos professores-em-formação tenham experiências como essa, e as vejo como fundamentais para uma abordagem de ensino que seja mais humana e reflexiva.

5 As raízes

[...]
 uma língua não é algo
 que se construa
 está mais próxima do mar
 do que de um barco
 é como edificar uma cidade
 por mais que planeje
 sempre haverá
 raízes de árvores que crescem
 quebrando a calçada
 um cachorro que toma para si a porta de uma igreja
 uma esquina que já não será a mesma
 depois que nela duas pessoas se encontraram

"Volapuque"
Ana Martins Marques

Neste capítulo, para finalizar este texto no qual discuto minha pesquisa de mestrado, irei retomar meus objetivos e discuti-los de forma complementar à minhas reflexões posteriores à produção e análise dos dados de pesquisa, pensando também em pontos que poderiam ter sido diferentes ou que ainda poderão ser aprofundados em pesquisas futuras no campo da linguística aplicada e formação de professores.

Primeiramente, como traz Ana Martins Marques em seu poema metalinguístico “Volapuque”, ao pensar em língua e no ensino de línguas, penso em movimento, como o mar. Apesar de a sistematizarmos para seu ensino e aprendizagem, não podemos deixar seu lado que está em constante movimento e, portanto, em mudança, de lado. Necessitamos lembrar, para além disso, que esse movimento não acontece de forma autônoma, mas que quem movimenta esse mar que é a língua são seus falantes. Quando pensamos na língua inglesa - ensinada no Brasil -, podemos adicionar a essa metáfora também a camada de visão de Inglês como Língua Franca (JIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2018, JORDÃO, 2014, JORDÃO; MARQUES, 2018, DUBOC, 2019, DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Esse mar que é a língua, assim, tem suas ondas (seu movimento e mudanças) causadas por diferentes fatores, mas o maior deles são as práticas linguísticas de seus/suas falantes (e, claro, não apenas por falantes nativos). Além disso, outro fator importante é como essas ondas não influenciam apenas o mar que é a língua, mas também quem as causou, em um movimento de ida e vinda como o dos oceanos:

a(s) identidade(s) dos e das falantes também é mudada e afetada quando eles e elas causam as ondas.

Essas identidades e suas mudanças foram justamente minha motivação inicial de pesquisa. Como profissional de Letras, percebi minha identidade mudando conforme tive experiência em diferentes áreas, e passei a ter a vontade e o desejo de construir uma carreira como docente a partir da minha participação no PIBID. Ao repensar o meu projeto de pesquisa, no início do mestrado, quando o mundo precisou repensar nossa forma de viver por conta da pandemia de Covid-19, pareceu portanto razoável que meu foco de pesquisa fossem questões identitárias na formação de professores e o programa de iniciação à docência que me fez ter vontade de virar professora.

Meu objetivo de pesquisa, passou, assim, a ser estudar questões identitárias na formação do professor de língua inglesa no contexto do PIBID ao trabalhar com tais questões neste contexto por meio de uma unidade temática. Para que essa reflexão fosse possível e para produção de dados, construí, com a assistência de meu orientador, uma unidade temática com textos que traziam, de forma introdutória, essa discussão sobre identidade e sobre a identidade profissional de professores.

Ao entrar em contato com a professora Elisa, coordenadora do PIBID de Língua Inglesa de uma das universidades participantes do programa nacional em Curitiba, sobre como eu gostaria de dialogar e gerar dados para minha pesquisa com o grupo que estava sob sua orientação, ficou combinado de que eu participaria de algumas reuniões e então mediaria duas das reuniões quinzenais de formação que ela realizava com o grupo. Foi então para essas mediações que os textos da unidade temática foram utilizados e discutidos com o grupo. A partir desse momento, no qual eu tinha mais claro qual era meu objetivo de pesquisa e como era o grupo com o qual geraria meus dados, minhas perguntas de pesquisa foram reformuladas:

1. Quais foram as percepções dos docentes professores-em-formação diante a unidade temática e as discussões feitas?
2. E quanto às percepções da professora-coordenadora do projeto em relação a minha inserção no grupo?
3. Como percebo a construção da unidade temática e a condução de reuniões e discussões com os professores-em-formação se refletem em minha identidade docente?

A primeira pergunta ficou tendo como foco principal os alunos da licenciatura, futuros docentes, e quais foram suas percepções em relação às minhas inserções e mediações com o grupo e as discussões que tivemos com base nos textos levados. Para respondê-la, levei em conta minhas observações de diário de campo e as respostas que os próprios professores-em-formação deram aos questionários inicial e final que apliquei para geração de dados.

Conforme minha análise dos dados, percebi como os alunos pareceram ver como benéfica e construtiva a abordagem do tema identidade e discussão de questões identitárias profissionais na carreira de professor(a) de inglês. Durante as reuniões, pude perceber um interesse crescente na discussão e uma constante relação com suas experiências pessoais, o que me foi muito caro, visto que a pessoalidade e individualidade, assim como a coletividade, são essenciais ao se pensar em questões de identidade.

Com a segunda pergunta de pesquisa, busquei entender como a inserção e discussão de questões identitárias havia sido percebida pela professora Elisa, coordenadora do projeto e formadora experiente, com várias outras experiências como essa em seu currículo. Achei interessante perceber o papel da professora, principalmente pois a vi com uma abordagem dialógica e trabalhando de uma forma como almejo e uma postura como docente que almejo. Por isso, fiquei muito feliz ao entrevistá-la e receber um feedback positivo em relação às minhas inserções. Elisa também percebe as questões identitárias na formação docente como importantes e relatou, na entrevista final, como conseguiu ver em seu trabalho com os professores-em-formação algumas ressonâncias das discussões que medieei, no sentido de haver uma (auto)-reflexão maior dos pibidianos sobre identidades (deles e dos seus alunos nas escolas).

A primeira e a segunda pergunta, assim, parecem apontar para como trabalhar mais cedo questões identitárias nos cursos de licenciatura parece ser favorável à construção das identidades profissionais, visto que podemos ter professores e professoras mais reflexivos em suas posições como docentes. Justamente talvez seja essa a razão de o PIBID receber tanto amor e afeto, tanto dos formadores (professores na universidade e os professores na escola) quanto dos professores-em-formação (discentes das licenciaturas) e dos alunos que são atendidos pelos programas nas escolas, pois é visível como é complementar aos

estágios obrigatórios - que, muitas vezes, por terem uma carga horária mais limitada, com turmas grandes de discentes, e serem apenas ao final do curso, acabam não dando conta das questões que aparecem na formação inicial da graduação.

A terceira pergunta de pesquisa foi reservada para que eu pudesse pensar na minha experiência pessoal como professora-em-formação anteriormente, também como pibidiana, e essa inversão de papéis ao passar a me perceber e me colocar no lugar de formadora. Como discuti no capítulo de Introdução, minha dificuldade em entender minha identidade profissional veio desde cedo e perdura até hoje, pois me vejo como impostora em diferentes momentos (como aluna, como professora, como pesquisadora). Acredito que seja exatamente por isso que questões identitárias tenham tido tanto significado e importância para mim, desde o primeiro contato que tive com elas.

Minha percepção com os alunos e com a professora coordenadora foi muito gratificante, me deixando mais confiante para projetos futuros e com meu trabalho como docente. Ao receber, nos questionários finais, tantos feedbacks positivos como apontei no Capítulo 4, me surpreendi com o tanto que os alunos pareceram sentir como impactante e como ponto de mudança para suas futuras carreiras como docentes.

Os percalços da pesquisa foram grandes, como irei discutir com mais detalhes em alguns parágrafos. Especialmente, no entanto, gostaria de mencionar como minhas experiências profissionais conforme o andamento da pesquisa de mestrado afetaram minhas identidades. No primeiro ano, tive a oportunidade de conseguir o auxílio da bolsa. No segundo ano, porém, com um sucateamento absurdo da educação no governo vigente de então, o número de bolsas diminuiu e, apesar de ter conseguido uma classificação melhor do que no ano anterior, a bolsa não foi uma possibilidade para mim. Assim, precisei procurar um emprego para me manter. Foi nesse momento que assinei, pela primeira vez, minha carteira de trabalho, com o cargo de professora auxiliar em um colégio conhecido e renomado da rede privada da cidade. A oportunidade, apesar de não ser a mais interessante financeiramente, foi um encaixe para o que estava procurando pois, por serem 24 horas semanais, possibilitava continuar me dedicando ao mestrado de forma assídua (mesmo que, na prática, não tenha sido exatamente assim). O cargo, além disso, me interessou pelo fato de se apresentar como uma primeira experiência e

um primeiro passo para trabalhar com o ensino regular, que foi desde o início uma vontade minha como professora (como fazia quando estava no PIBID). Essa experiência, no entanto, foi extremamente negativa para minha identidade profissional: nela, tive alguns problemas com alunos, coordenadores e outros professores que me frustraram profundamente. Ao final de 10 meses no cargo, eu estava extremamente desmotivada e, inclusive, quase desistindo da carreira docente. Foi um momento muito contraditório para minhas diferentes identidades: ao mesmo tempo que estava escrevendo e estudando sobre a importância da carreira docente, me via nesse lugar no qual não parecia haver como esperar, como achar as brechas. Talvez a docência seja para mim mesmo, no entanto, pois ao final do ano consegui um emprego em outra instituição, dessa vez em uma escola de línguas, mas que contratava assinando carteira (o que sabemos ser raro), e por isso me motivou a aceitar e trocar de cargo e escola. Nela, de forma inesperada, encontrei uma preocupação com formação continuada que foi interessantíssima de perceber.

Hoje, após essas experiências, juntamente com a de pesquisa, me vejo em um lugar como docente que é motivador novamente, e me vejo repensando ainda mais com todos esses acontecimentos a identidade e o ensino. Acredito que meus dados e minhas análises apontam para, primeiramente, a importância de projetos de extensão como o PIBID, que orientem de uma forma mais ampla o início da carreira docente. Além disso, porém, também parecem indicar como seria benéfico se questões identitárias fossem trabalhadas em um estágio mais inicial da formação de docentes. Por fim, acredito que ainda podemos concluir que a formação docente deve ser mais dialógica (como o trabalho da professora Elisa se mostrou ser). Ademais, alunos-professores-em-formação poderiam começar mais cedo sua formação, visto que os estágios obrigatórios parecem não ser suficientes e, ao deixar essa etapa para o final da graduação, pode amontoar identidades - muitas vezes conflitantes - em um curto espaço de tempo, acumulando com novas responsabilidades e novos conhecimentos.

Em relação às limitações que encontrei ao longo do desenvolvimento da pesquisa, gostaria de primeiro discutir a pandemia de Covid-19, que acabou afetando todas as etapas, desde o início até o encerramento. Precisei, como citei anteriormente, mudar o meu foco, local e participantes de pesquisa; além disso, todo trabalho que fiz com o grupo de PIBID foi remoto: desde as observações, até as

mediações, questionários e entrevistas. Talvez justamente isso tenha contribuído para não ter conseguido retornos de pibidianos em uma data mais distante das mediações para poder realizar entrevistas. Não penso, no entanto, como sendo algo contra minha pesquisa, como uma falta de interesse, por exemplo; vejo, na verdade, como um indicativo e prova do quão sobrecarregados os alunos estavam em um ano de atividades remotas da universidade e de suas vidas fora dela. Por fim, acredito também que o diálogo entre as instituições universidade e escola poderia ter sido mais presente em meus dados e análises. Acredito que conversar com os alunos atendidos pelo programa nas escolas, além dos professores-coordenadores dessas turmas, que estão com o PIBID em um programa de formação continuada, poderia ter sido proveitoso e acrescentaria em muito no desenvolvimento e nas conclusões da pesquisa.

Por fim, pensando nessas limitações que enfrentei, como recomendações para trabalhos futuros da área, acredito que seja basilar procurar um diálogo ainda maior e horizontal; além disso, um trabalho que seja mais delongado e acompanhe casos individuais podem trazer novas percepções e clareza em relação a questões identitárias no ensino. Ainda em relação ao trabalho com identidades, é necessário entender como são vistas como subjetivas, mas que permitem “fazer ciência”, visto que nos permitem perceber a “vida real”, o “chão de sala” de uma forma mais aprofundada e horizontal com o trabalho realizado nas escolas públicas do país. Elas ainda devem ser mais exploradas e interligadas a outras áreas, como o estudo de emoções, por exemplo, para que haja um aprofundamento ainda maior nessas questões.

Essa pesquisa me permitiu pensar empiricamente em questões que, a partir do momento que apareceram, nunca mais me deixaram. A identidade me é um tema caro porque a sinto como sendo uma parte significativa da carreira docente, pois abarca, entre outras importantes reflexões, a percepção da alteridade. Acho que talvez seja isso que tenha me atraído para a carreira de professora: a sua íntima relação com Os Outros. Percebi, assim, meu interesse por ser professora interligada com meu interesse por questões identitárias e vice-versa. Foi justamente isso que me levou a pesquisar essas questões na formação docente, e acredito que pude mostrar a ligação entre os dois campos e como pesquisas nessa área podem ser extremamente férteis, especialmente se feitas de forma interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. .; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. da S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1586–1603, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15299. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.
- ANZALDÚA, G. Writing. A Way of Life. Interview with María Henríquez Betancor. In: **Entrevistas/Interviews/Gloria Anzaldúa**, edited by Ana Louise Keating. New York and London, Routledge, pp. 235-249, 2000.
- ARAGÃO, R. C. Emotions and Self-Narrative in Classroom Language Learning. In: Carlos Perrián. (Org.). **Revisiting Language Learning Resources**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 191-210.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n.2, p. 301-325, 2015.
- BERNARDO, Aline Cajé. **O Inglês e seu ensino na Escola Pública: Os sentidos atribuídos pelos professores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- BENESCH, S. **CONSIDERING EMOTIONS IN CRITICAL ENGLISH LANGUAGE TEACHING: Theories and Praxis**. New York: Routledge, 2012.
- BLOMMAERT, J. JIE, D. **Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide**. Bristol: British Library. 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.
- COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.
- DUBOC, A. P. M. FALANDO FRANCAMENTE: UMA LEITURA BAKHTINIANA DO CONCEITO DE “INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA” NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA DA BNCC. In: **Revista da Anpoll** v. 1, nº 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun.2019.
- CALVO, L. C. S., DEVICO, C. R. L. A., & NOVELLI, J. (2022). Formação inicial de professores no Pibid-Inglês: representações de aprendizagem e da consolidação na escolha pela profissão docente. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 44(1), e55864. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i1.55864>
- CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. In: **The Modern Language Journal** 91 (2007).
- CANTARIN, M. M.; ALMEIDA, R. C. Da burocracia institucional à ontologia do objeto: notas sobre o ensino (fora do lugar) de Literatura. In: CECHINEL, A.; SALES, C. (Org.) **O que significa ensinar literatura?**. Florianópolis: EdUFSC. p. 123- 140. 2017.

DINIZ, E. H. D.; MARTINEZ, J. The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge. In: **Applied Linguistics** 2019: 1–6.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. In: **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, 2020, p. 297-321.

DUSSEL, E. World-System and “Trans”-Modernity. **Nepantla: Views from South** 3(2), pp. 221-244, 2002.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 415-434

GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. **JALT Journal**. 38. 63-67. 2015.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**. 20. 2016. pp. 147-156.

GRETTER, S. The cognitive implications of teaching literature: An interdisciplinary perspective. **Romance Studies Journal: Humanities at the Limit**. Buffalo, NY: SUNY Buffalo, p. 89-102, 2012.

GROSFOGUEL, R. The Epistemic Decolonial Turn. Beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, 21(2-3), pp.211-223, 2007.

HALL, Stuart. Who needs identity? In: du GAY, P.; EVANS, J.; REDMAN, P. (eds.) **Identity: a reader**. Glasgow: Sage Publications Inc, 2000. p. 15-30.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HAIDT, Jonathan. **The righteous mind: why good people are divided by politics and religion**. New York: Pantheon Books, 2012.

HARDING, L.; MCNAMARA, T. Language assessment: the challenge of ELF. In: JENKINS, J.; DEWEY, M. (ed). **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Nova Iorque: Routledge, 2018, p. 468-480.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85.

JORDÃO, Clarissa. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.

JORDÃO, C. M. **A educação literária ao lado dos anjos: Por uma atitude epistemológica transformadora das relações de poder-saber na sala de aula**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.

JORDÃO, C. M. ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T. ; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (org.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective**. Boston: De Gruyter Mouton, 2018. p. 53-68.

JUCÁ, Leina; FUKUMOTO, Alessandra HB; ROCHA, Andreia. O LETRAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-CIDADÃO: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. **Revista X**, v. 1, p. 120-126, 2011.

KALAJA, P., BARCELOS, A.M.F., ARO, M., RUOHOTIE-LYHTY, M. **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

KUMMER, D. A. **Letramento Multimodal Crítico no Ensino de Inglês na Escola: o papel dos livros didáticos e dos professores**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, G. L.. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, 25(2), pp. 59-76, 2000.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor. In: **Trab. Ling. Apl.** Campinas, (23): 71-78, Jan./Jun. 1994.

MARINS, A. S., SAVIOLI, A. M. P. das D., & TEIXEIRA, B. R. (2019). Um Panorama de Pesquisas Brasileiras Realizadas Sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD). *Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática*, 12(1), 24–37. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n1p24-37>.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R., PESSOA, R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. In: **D.E.L.T.A.**, 35-3, 2019 (1-28).

MATTOS, C. L. G. Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração. In: **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization From Below. In: **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness**. New York: Routledge. p. 17-41. 2019.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Para além da identidade: Fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MULIK, Katia Bruginski; REIS, Elaine Íris dos. Letramento Crítico, Ensino de Línguas Estrangeiras e Questões Filosóficas: diálogos com Bourdieu e Derrida. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 142-161, 2019.

NELSON, Cynthia D. Narrativas Queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos de linguagem**. Campinas: Pontes Editores, p. 235-259, 2015.

NORTON, B. **Critical Literacy and International Development**. Critical Literacy: Theories and Practices. Vol 1:1 p. 6-15, 2007.

NORTON, Bonny. MCKINNEY, Carolyn. AN IDENTITY APPROACH TO SECOND LANGUAGE ACQUISITION. In: ATKINSON, Dwight (Org.) **ALTERNATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE ACQUISITION**. New York: Routledge, 2011. P. 73-94.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation**. Buffalo: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, Bonny; EARLY, Margaret. Identidade de pesquisador/a, pesquisa narrativa e pesquisa sobre ensino de línguas. In: Org. FERREIRA, A. J. (org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**.

Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 21-54.

NORTON, NICOLAIDES e MIRA. Identity and investment in language education. In: **Calidoscópio** – v. 18, n. 3, p. 767-775, setembro-dezembro 2020.

NARRATIVAS de professoras de línguas acerca de Letramento Racial Crítico. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 h 29 min). Publicado pelo canal IFSP - Câmpus Cubatão. Disponível em: <https://youtu.be/QZaFK7Is_boe>. Acesso em: 26 nov. 2021.

PAVLENKO, A. **The affective turn in Sla: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’**. 2013.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 18, n. 2, 2019.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. Gazing from the South. In: **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**, 2019.

SANTOS, Jacyara Nô dos; SIQUEIRA, Sávio. Desafios contemporâneos na formação de professores de inglês: algumas contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. Port. 65-86 / Eng. 64-84, set. 2019. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1458>>. Acesso em: 22 abr. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1458>.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. **International journal of applied linguistics**, v. 11, n. 2, 2001, p. 133-158.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SIQUEIRA, D. S. P. English as a Lingua Franca And ELT Materials: Is the “Plastic World” Really Melting? In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Eds.). **Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca**. Berlin: De Gruyter, 2015, p. 239-257.

YAMIN, G. A.; CAMPOS, M. I.; CATANANTE, B. R.. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, p. 31–45, jan. 2016.

ZEMBYLAS, M. Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. **Teachers and Teaching**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

ANEXO 1

Questionário Inicial

Número de Respostas	Pergunta
15	Há quanto tempo você está no curso de Letras?
13	Teve alguma razão específica para a escolha do curso?
13	Com quais temas você mais gosta de trabalhar como professor?
15	E como aluno?
15	Você já leu algum trabalho ou artigo sobre identidade em alguma de suas aulas da graduação?
15	Você já trabalhou com literatura como professor?
10	Se a última resposta foi afirmativa, como foi essa experiência?
15	Onde você se vê trabalhando como docente no futuro?
15	Como está sendo a sua experiência como PIBIDiano?

ANEXO 2**Questionário Final**

Número de Respostas	Pergunta
15	Como você se sentiu com as leituras e discussões em relação à identidade? Teve algum tópico que você achou especialmente interessante?
15	Como você se sentiu com as leituras e discussões em relação a narrativas em sala de aula? Teve algum tópico que você achou especialmente interessante?
15	Qual é a relação que você acredita que podemos fazer entre o trabalho com narrativas em sala de aula e identidade?
15	Como você acha que essas leituras e discussões podem se refletir na sua prática como docente? Explique.