

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**VERSÃO CORRIGIDA**

**FABRÍCIO TETSUYA PARREIRA ONO**

**A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES: UMA  
PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA NA ÁREA DE LÍNGUA  
INGLESA**

**SÃO PAULO  
2017**

**FABRÍCIO TETSUYA PARREIRA ONO**

**A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES: UMA  
PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA NA ÁREA DE LÍNGUA  
INGLESA**

**SÃO PAULO  
2017**

**FABRÍCIO TETSUYA PARREIRA ONO**

**VERSÃO CORRIGIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria M. Monte Mór

**De acordo**

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Walkyria M. Monte Mór', written in a cursive style.

**São Paulo  
2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

O031f ONO, Fabrício Tetsuya Parreira  
A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES: UMA  
PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA NA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA -  
versão corrigida / Fabrício Tetsuya Parreira ONO ;  
orientadora Walkyria Maria Monte Mór. - São Paulo,  
2017.  
156 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras  
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de Letras Modernas. Área de  
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em  
Inglês.

1. Autoetnografia. 2. Formação de formadores. 3.  
Formação de professores. 4. Língua Inglesa. I. Monte  
Mór, Walkyria Maria, orient. II. Título.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

**Profa. Dra. Ana Maria Carmagnani**

Instituição: **Universidade de São Paulo**

Julgamento:

Assinatura:

**Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza**

Instituição: **Universidade de São Paulo**

Julgamento:

Assinatura:

**Prof. Dr. Roberto Bezerra da Silva**

Instituição: **Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Julgamento:

Assinatura:

**Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel**

Instituição: **Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**

Julgamento:

Assinatura:

**Profa. Dra. Walkyria Monte Mór**

Instituição: **Universidade de São Paulo**

Julgamento:

Assinatura:

## DEDICATÓRIA

*Para meus pais Orvandília e  
Tetsuya, minha irmã  
Fernanda e meus alunos.*

## AGRADECIMENTOS

### Gratidão: sentimento descoberto/adormecido

Demorei muitos anos para entender o que era gratidão. Talvez, eu já a praticasse há muito tempo, mas a clareza de sua potência representada por apenas um vocábulo só veio à tona quando precisei fazer um “autocorte” no meu cordão umbilical, no distanciamento dos meus pais, irmã, amigos e dos meus mestres para que esta condição fosse ressignificada por mim.

Assim, percebi o valor do Outro reverberando no meu *eu*. Pude entender e sentir. Então, algo começou a mudar no modo como eu encarava a gratidão quando comecei a rever minha infância, meus pais, irmã, mestres e alunos, numa autopermissão de olhar trás e retomar meu passado alavancado pelo distanciamento físico e geográfico.

A gratidão não está presente nas prateleiras dos supermercados, é algo que se recebe quando o Outro enxerga naquilo, que pode até ter sido insignificante para quem o fez, um valor incomensurável. Desta forma, registro aqui meus agradecimentos em forma de gratidão.

Aos meus pais, Tetsuya e Orvandília, que em muitos momentos deixaram suas escolhas de lado para proporcionar algo para mim.

A minha irmã, Fernanda, que com seu jeito próximo/distante, me garante um porto seguro de afeto e racionalidade.

À Walkyría Monte Mór, que enxerga e nos estimula a pensar além do que se é possível perceber, pela sua capacidade de “puxar uma orelha” como se fosse um cafuné, pela sua preocupação em proporcionar ao Outro um olhar para que ele/ela reconheça sua capacidade mesmo quando ele/ela não é capaz de reconhecer isso – elixir de sapiência.

Ao Lynn Mário, pela capacidade de provocar pensamentos e possibilitar acesso a lógicas inimagináveis quando ele tira de seu chapéu inúmeros coelho, dando a ciência uma magia inexplicável e indescritível em palavras.

À Lucilene Cury pela oportunidade de exercitar a criatividade e por suas provocações.

À Neli, minha primeira e eterna professora de inglês. Musa inspiradora, diva lúdica, mestre em se esconder no seu talento- Amor!

Aos amigos da academia Ruberval e Sergio Ifa, que sempre me incentivam/ram. Por terem se permitido me conhecer além da academia e detém a sapiência de me fazer enxergar o meu lugar, mesmo quando eu penso que não tenho lugar, me ajudam a exercitar minha temperança e me acolhem quando necessário.

À Rosangela Alves por ter insistido para que eu tomasse a decisão de prestar um concurso público.

À Josilane, pelo seu carinho e acolhimento em Boa Vista, por participar comigo sua forma de ver o mundo e de me receber em sua família quando eu estava longe da minha.

Ao Ricardo Cunha por me ouvir sempre que eu precisei.

Ao Carlos Cavalheiro por me mandar mensagens todos os dias na reta final deste processo de doutoramento para que eu tivesse forças para finalizar a tese.

Ao Marco Fernandes, à Valkíria Santos, ao Marcos Jolbert pelas conversas e amizade.

Ao Mario La Torre, ariano, amigo e questionador.

À Sablina Padilha, Everton Silva e Guilherme Moralles pelas contribuições.

À CAPES, por me proporcionar bolsa de pesquisa e a Edith, pela cordialidade e suporte na secretaria do DLM/USP.

Aos inúmeros alunos com quem eu pude ser/estar/rever o meu papel de formador, que são, sem dúvida, geradores da grande força que me move a cada dia de trabalho, mesmo que eu não esteja num bom dia e nem mesmo inspirado, mas me fazem prosseguir.

**Gratidão que fica, vida que segue!**



*Eu prefiro ser essa  
metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha  
opinião formada sobre tudo  
[...]  
Eu quero dizer o oposto do  
que eu disse antes [...]*

**Raul Seixas**

## RESUMO

ONO, F.T.P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa.** 2016. 154f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A autoetnografia foi o viés metodológico escolhido nesta pesquisa para dar suporte ao objetivo da investigação, ou seja, a formação de formador de professores, na qual o papel do pesquisador se funde com sua atuação caracterizada pelo binômio sujeito/objeto de pesquisa. Este aporte metodológico proporciona ao pesquisador uma experiência incômoda, na qual sua intimidade é desvelada, ao passo que suas histórias de vida funcionam como um pano de fundo para caracterizar o objetivo da pesquisa. Neste sentido, busca-se por meio do papel do formador de professores/investigador e seus diversos contextos de atuação por meio de seus questionamentos impulsionados tanto por aportes teóricos quanto sua experiência em sala de aula e de mundo. Esta tese organiza-se da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se uma reflexão e discussão teórica acerca do processo metodológico escolhido nesta investigação, a autoetnografia, alinhavada com narrativas, que compõem uma das características desta investigação, renunciando o *lôcus* de enunciação. O capítulo II constitui-se por um mergulho no processo autoetnográfico focado na formação do formador de professores de língua inglesa, com narrativas que representam a algumas epifanias oriundas da história e experiência de vida do pesquisador no percurso de investigação, assim como pressupostos teóricos pautados pelo pensamento pós-moderno, pós-colonial, construção de sentidos, Novos Letramentos/Multiletramentos e Letramento crítico. No último capítulo são apresentados os desdobramentos deste processo autoetnográfico por meio da apresentação de Exercícios Epistemológicos e Ontológicos na/para a formação do formador de professores, retomando as reflexões dos capítulos anteriores e levantando questionamentos para futuras investigações nesta área. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma análise geral do trabalho, considerações, ponderações, sentimentos e emoções causado pela necessária finalização desta proposta de investigação.

Palavras-chave: **autoetnografia; formação do formador; formação de professores; letramentos; epistemologias**

ONO, F.T.P. **The educator and the teacher education program: an autoethnographic investigation in the English Teaching area.** 2016. 154f. Thesis (doctoral) – Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

## **ABSTRACT**

Autoethnography was chosen as the methodological perspective for this research to support the investigation aims, i.e., the teacher educator and the teacher education program, in which the research role merge with his attitudes as a teacher educator characterized by the binomial subject/object. This methodological contribution provides the researcher with an uncomfortable experience in which his intimacy is revealed, while his life histories function as a background to characterize the purpose of the research. In this sense, it is sought through the role of the teacher educator/ researcher and his various contexts of action through his inquiries driven by both theoretical contributions and his experiences in the classroom and in the world. This work is organized as follows: an introduction which shows work objectives and foreshadowing the researcher's locus of enunciation. The first chapter presents a theoretical discussion and debate about the methodological process chosen in this research, the autoethnography, aligned with narratives, which make up one of the characteristics of this investigation. Chapter II consists of a dive into the autoethnographic process focused on the English-language teacher educator, with narratives that represent some epiphanies from the history and life experience of the investigator in the course of research, as well as theoretical presuppositions guided by the Postmodern thinking, postcolonial, meaning-making, New Literacies / Multiliteracies, and Critical Literacy. In the last chapter the unfolding of this autoethnographic process is presented through the presentation of Epistemological and Ontological Exercises in the education of the teacher educator, resuming the reflections of the previous chapters and raising questions for future investigations in this area. Finally, in the final considerations, it presented a general analysis of the work caused by the necessary completion of this research proposal.

Key-words: autoethnography; teacher educator; teacher education program, literacies; epistemologies;

ONO, F.T.P. **La formación del formador de profesores: una investigación autoetnográfica en el área de lengua inglesa.** 2016. 154f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

## RESUMEN

La autoetnografía fue la línea metodológica elegida en esta investigación para dar soporte al objetivo del trabajo, o sea, la formación del formador de profesores, en la cual el papel del investigador se une con la actuación caracterizada por el binomio sujeto/objeto de investigación. Este aporte metodológico proporciona al investigador una experiencia incomoda, en la cual su intimidad es desvelada, al paso que sus historias de vida funcionan como un telón de fondo para caracterizar el objetivo de la investigación. En este sentido, se busca por medio del papel del formador de profesores/investigador y sus diversos contextos de actuación por medio de sus cuestionamientos impulsados tanto por referenciales teóricos cuanto su experiencia en aula de clase y de mundo. Esta tesis se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se presenta una reflexión y discusión teórica sobre el proceso metodológico escogido en esta investigación, la autoetnografía, se relaciona con las narrativas, que componen una de las características de esta investigación, renunciando el *locus* de enunciación. El capítulo II se constituye por un buceo en el proceso autoetnográfico enfatizado en la formación del formador de profesores en lengua inglesa, con narrativas que representan algunas epifanías originadas de historia y experiencia de vida del investigador en el trayecto de investigación, como presupuestos teóricos relacionados al pensamiento postmoderno, postcolonial, construcción de sentidos, Nuevas Literacidades/Multiliteracidad y Literacidad crítica. En el último capítulo son presentados los desdoblamientos de este proceso autoetnográfico por medio de presentación de Ejercicios Epistemológicos y Ontológicos en la/para la formación del formador de profesores, volviendo a las reflexiones de los capítulos anteriores y llevando cuestionamientos para futuras investigaciones en este área. Por fin, en las consideraciones finales, se presenta un análisis general de trabajo, consideraciones, ponderaciones, sentimientos y emociones causado por el necesario termino de esta propuesta de investigación.

Palabras clave: autoetnografía; formación del formador; formación de profesores; literacidad; epistemologías

## Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1	Mapa da trajetória pessoal	22
Figura 2	Campos de atuação do formador – Esferas	23
Figura 3	Captura de tela do trabalho autoetnográfico <i>Adoptive Identity: An Autoethnographic Performance</i>	47
Figura 4	Captura de tela de busca no Google pelo termo Autoetnografia	63
Figura 5	Captura de tela de busca no Google Acadêmico pelo termo Autoetnografia	64
Figura 6	Captura de tela de bate papo com um aluno no Facebook	67
Figura 7	Confessionários	93
Figura 8	Telégrafo	101
Figura 9	<i>Smartphones</i>	103
Figura 10	Tablets	104
Figura 11	Tirinha	105
Figura 12	Captura de tela da busca no Google por Formação do Formador de Professores	114
Figura 13	Captura de tela da busca no Google por Formação de Formadores de Professores	115
Figura 14	Captura de tela da busca no Google por Formação de Formadores de Professores de Língua Inglesa	116
Figura 15	Captura de tela da busca no Google Acadêmico Formação de Formadores de Língua Inglesa ou Formação de Formadores de Professores de Língua Inglesa	117
Figura 16	Jogo dos mundos	137
Tabela 1	Visões de escrita no processo autoetnográfico baseado em Colyar (2013)	55
Tabela 2	Autoetnografia individual e coletiva - Criado a partir dos pensamentos de Chang (2013)	58

## SUMÁRIO

<b>Introdução: “O frio na barriga!”</b>	<b>16</b>
<b>Caminhos que levam a esta pesquisa</b>	<b>18</b>
<b>Os olhares da pesquisa</b>	<b>24</b>
<b>Professor de Língua Inglesa</b>	<b>25</b>
<b>Formação de Professores</b>	<b>25</b>
<b>O Programa Idiomas sem Fronteiras -Inglês</b>	<b>26</b>
<b>A esfera do <i>Self</i></b>	<b>27</b>
<b>Trajatividade e Topofilia: Sobre o pesquisador e seu Locus de Enunciação</b>	<b>28</b>
<b>Organização da Tese</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO I - Autoetnografia: uma alternativa metodológica</b>	<b>35</b>
<b>1.1 Ai, palavras: uma escolha, um desafio, uma entrega!</b>	<b>35</b>
<b>1.2 Outras epistemologias e ontologias: “A autoetnografia como outra alternativa metodológica”</b>	<b>41</b>
<b>1.2.1 Autoetnografia como alternativa de análise científico-social: “pensar fora da casinha”</b>	<b>45</b>
<b>1.2.2 Escrita autoetnográfica: Quando a necessidade e obrigação se sobrepõem às inseguranças</b>	<b>48</b>
<b>1.3 Sobre o método autoetnográfico: uma expedição exploratória</b>	<b>56</b>
<b>1.3.1 Autoetnografia individual e colaborativa</b>	<b>57</b>
<b>1.4 A avaliação de trabalhos autoetnográficos</b>	<b>60</b>
<b>1.5 Autoetnografia e educação no Brasil</b>	<b>62</b>

1.6 Ética e Autoetnografia	67
1.6.1 Ética e estética?	69
<b>CAPÍTULO II - FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO DE FORMADOR</b>	<b>72</b>
2.1 É preciso começar, mesmo que não seja do ponto de partida!	73
2.2 Fissuras	75
2.2.1. Sparkling water, sir?	77
2.2.2 <i>O bagueio tá doido</i>	87
2.2.3 Além do sagrado e do profano	89
2.2.4 Existe amor em SP?	90
2.2.5 <i>C'est ne un chaise</i>	91
2.2.5.1 Eu vejo o que vejo?	92
2.3 Em terra estrangeira...Com licença! Posso entrar?	95
2.3.1 Uma tentativa: o desejo de um rompimento epistemológico	99
2.4 Senhor do reino digital, ajude-nos a lidar com tudo isso!	100
2.5 Terra em Transe: Eu me pergunto o que é sou/estou neste momento	109
<b>CAPÍTULO III – Formação do Formador: Exercícios Epistemológicos e Ontológicos</b>	<b>111</b>
3.1 Prática de si e “Aceitação de si”: Práticas e Revisões sobre Identificações do Formador de Professores: ‘quais mudanças ainda podem ocorrer?’	120
3.1.1 Uma coisa puxa outra	124
3.2 Pulsão do Ser Professor Formador	129
3.2.1 Eu me vi neles!	130

3.2.2 O desafio representado em poema	131
3.3 Redesenho de si	132
3.3.1 A formação do formador de professores e o redesenho de si	133
3.4 Disponibilidade para o (des)conhecido	134
3.4.1 <i>Pokemon Go!</i>	136
3.4.2 Jogo dos mundos	137
3.5 Não temer: Estar e ser sensível!	141
3.5.1 Ônus e Bônus	142
Considerações Finais - Um estrangeiro em sua terra natal: começo e recomeço!	145
Anexo I – Questionário	150
Referências Bibliográficas	151



## **INTRODUÇÃO**

### **“O frio na barriga!”**

Uma das coisas de que mais gosto hoje é sentir o frio na barriga do primeiro encontro com os alunos, daquelas sensações que a gente sente quando viaja para um país desconhecido cuja língua não falamos nem entendemos. Mesmo que eles tenham sido meus alunos no semestre anterior, o frio na barriga é inevitável. Talvez, seja esse “frio” uma representação imaginária que eu faço das formas de pulsão do ser professor.

É com esse frio na barriga que apresento este trabalho, que a partir desta página será recebida a tese para leitura, proporcionando um encontro, por meio de uma pesquisa científica, recheado de epifanias. De certa forma, o trabalho me traz uma sensação profunda de realização e dever cumprido, mas um dever cheio de inspirações – traduzidas aqui em narrativas. Essas inspirações brotaram em diversos momentos da minha vida profissional, dentro e fora da sala de aula, seja como aluno ou como formador de professores. As epifanias poderiam ser enumeradas ou organizadas de forma que fossem desarticuladas da teoria, elas se fundem aos elementos teóricos.

A timidez, o receio e o medo da escrita, no meu caso, convergem ao possível desequilíbrio entre razão, emoção e pensamento científico. A exposição das minhas ideias, imaginários, suposições e teorias permitirá que o que digo aqui possa instantaneamente interagir com outros nesse mundo em transformação e recheado de novas estéticas e ética.

(In)compreensão de mim mesmo, até entender que meu texto não é nada perto das minhas atitudes. Um texto é um texto, interpretado de diversas formas, usado e manipulado ao bel prazer egoico e circunstancial. Uma ação tem efeitos mais complexos e imediatos. Por isso, ações servem como vazão para os textos acadêmicos, porque elas superam ou não expectativas, têm mais força, mais radiação. Nos esportes, a ação depende em boa parte de um time titular bem preparado. Já o ato de transformar não tem relação com o time titular, nem com o time no banco de reserva, mas com o desejo que supera o ego, a timidez e o receio.

Aqui, busquei construir um trabalho rizomático – como nos pensamentos de Deleuze e Guattari (1995), um sistema aberto, onde as partes que formam o todo, ao mesmo tempo que são independentes e se conectam em algum ponto gerando uma intersecção, assim se relacionando com as circunstâncias e fatos apresentados.

Nesse sentido, esclareço que a partir da perspectiva metodológica escolhida, discutida no primeiro capítulo, não recorro a um viés de pesquisa empírica que levanta uma hipótese, gera uma problematização, objetivos gerais, específicos e perguntas de pesquisa. Opto por focalizar um todo composto por partes sem que uma seja mais importante que a outra – uma perspectiva horizontal, que não se limita a uma ciência em busca de soluções ou dessecamentos de práticas; ela acontece nas emergências e naquilo que é contingente.

O projeto inicial do meu processo de doutoramento não contemplava o que se faz aqui nesta tese. Inicialmente, ainda com uma visão convencional de pesquisa, eu buscava algo no qual eu discutisse Letramentos, Construção de Sentidos e o Uso de Tecnologias na formação de professores de Língua Inglesa.

Alguns meses após meu ingresso no Programa de Estudos Linguísticos e Literários desta faculdade – FFLCH/USP, comecei a entrar em “parafuso”. Havia uma enxurrada de novas leituras e autores, uma provocação diária promovida pelas discussões nas disciplinas, um processo de desconstrução muito estranho e prazeroso – sempre gostei de desafios. A sensação de incerteza, a necessidade de ir além daquilo que eu já podia fazer invadiram a minha vida.

Em determinado momento do processo, por sugestão de minha orientadora e com um “trauma” sobre minha escrita, advindo de críticas externas ao longo de minha escolarização, ouvi o termo autoetnografia pela primeira vez. Como quase todo sujeito com formação em Linguística Aplicada, eu sabia o que era etnografia, mas o prefixo *auto* na frente do termo muda muitas coisas e, naquela ocasião, causou um certo estranhamento. Após o levantamento sobre esse tema, observei não haver ainda muitos trabalhos nessa área no Brasil. Acredito que, neste caso, não foi uma escolha minha, mas sim que fui escolhido pela autoetnografia, num encontro apaixonado.

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

### **Caminhos que levam a esta pesquisa**

O processo de formação de professores e o contínuo de se tornar formador são carregados de surpresas, inconstâncias, inseguranças e vulnerabilidades, quase uma obra de arte, uma vez que, conforme Maffesoli (2010, p. 24), “todas as situações e práticas minúsculas constituem o terreno sobre o qual se elevam cultura e civilização”.

Nesse sentido, baseado em Maffesoli (op. cit), entendo que a cada dia novos fatos vão sendo revelados pelos professores em formação, muitas vezes surpreendentes e são esses fatos que vão reverberando na formação do formador, caso ele esteja atento e sensível a isso.

A busca por elementos que subjazem ao processo de formação do formador e fazem parte das ações que constituem a formação pré-serviço de professores de língua inglesa, tem ganhado centralidade no debate sobre esse tema. Afora as questões exclusivamente linguísticas e de políticas linguísticas, há diversos fatores que precisam ser trazidos à tona e colocados na pauta das discussões.

Além da complexidade das correntes teóricas e dos questionamentos acerca da relação entre as teorias e as práticas sociais, há acima de tudo esperança, sonhos e desejos daqueles que se submetem a fazer um curso de licenciatura em língua inglesa. Entender aquele que se encontra a sua frente –

sentado em uma carteira do curso de Letras, um ser humano, quase sempre em seu primeiro curso de graduação, salvo as exceções, – passa a ser um propósito imprescindível para um formador de professores.

Nesse propósito, creio que seja mais que relevante e, sim, essencial ter em mente as seguintes perguntas: Quem é esse sujeito? Quais são seus sonhos e desejos? Por que ele está aqui? Como projeta seu futuro? Aliado a essas questões, penso que as respostas que encontramos contribuem essencialmente para que o formador possa se ver como formador e, assim, delinear os caminhos que traça nas suas ações como educador.

Minha experiência profissional, em diversos momentos, talvez não tenha me permitido chegar tão perto do humano que estava a minha frente. Talvez, esses sujeitos que participaram de uma experiência na qual eu estive mais distante tenham interpretado minhas ações como algo não significativo, uma vez que nas instituições privadas e públicas, muitas vezes, somos obrigados a entrar em salas com muitos alunos e terminar o semestre sem saber o nome de todos.

Por outro lado, a experiência que vivencio hoje, numa instituição pública, me permite estar e ser mais próximo daqueles que estão comigo no processo de formação – deles e meu. Além da experiência, os estudos que venho realizando sobre letramentos contribuem para algumas reflexões.

Atualmente, entendemos que há uma terceira geração de letramentos (MONTE MÓR, 2015)<sup>1</sup>, que expande as visões de alfabetização como letramento, leitura e interpretação. Esta se preocupa em expandir tais perspectivas, ampliando uma visão convencional na qual os alunos eram/são vistos como reprodutores de “conhecimento”, para uma outra em que os aprendizes possam utilizar suas capacidades de desconstruir e reconstruir seus conhecimentos, utilizando seus raciocínios. Esta defende, também, uma visão na qual os aprendizes passam a transitar pelas diferentes coisas que sabem fazer, conectando-as com suas experiências de vida para construírem conhecimentos. De que forma podemos pensar as pesquisas nesse *framework*?

---

<sup>1</sup> Comunicação oral em evento acadêmico “Elaboração da Rede Nacional de Formação de Professores”, MEC/SEB, Brasília, 2012.

Considerando-se que a pesquisa proposta envolve a tentativa de conviver com os conflitos inerentes ao ensino, dentro da possibilidade de convergir para os estudos de letramentos mais recentes, a prática pedagógica do pesquisador será o foco da investigação e respectiva análise. Os elementos presentes em minha prática, como opiniões e atitudes, comporão uma autoetnografia. Isto é, a pesquisa representa uma possibilidade de autoinvestigação, uma reflexão sobre as práticas deste pesquisador, sendo essas representativas de uma formação docente adotada numa determinada época, a universidade que cursou.

No entanto, o exercício autoetnográfico – ousado chamar de exercício – requer uma recuperação do passado com o intuito de buscar sentidos que justifiquem a pesquisa e, além disso, correr os riscos desse viés metodológico, que podem representar limitações de ordem subjetiva e impossibilidade de contraste, como adverte Léon-Paime (2011), em sua pesquisa sobre a docência em cursos de Contabilidade. Segundo esse autor, a autoetnografia permite que diversos elementos contextualizados possibilitem reflexões sobre a diversidade de eventos e “coisas” que nos possibilitam interpretar o mundo, de uma forma que a construção de sentido não fique limitada a convenções universais. É uma busca incessante por pistas, porque muitas vezes os participantes as deixam implícitas, de modo que possam contribuir e ser exploradas na pesquisa.

Estou ciente de que o percurso do trabalho pode implicar inconstância, vulnerabilidade e incertezas, levando-se em conta de que esta tese toma corpo e apresenta uma perspectiva que procura fugir aos padrões de procedimento metodológicos positivistas. Diferentemente, propõe seguir uma visão que representa a busca e a necessidade de se encontrarem alternativas para as pesquisas num mundo pós-moderno e que advoga por um pensamento pós-colonial.

Dessa forma, este trabalho de doutoramento se constrói por narrativas de alunos do curso de Letras-Ingês do qual sou professor, de entrevistas feitas com alunos escolhidos por mim, seja por grau de afinidade ou por histórias contadas em sala de aula que despertaram em mim a necessidade de conhecê-los um pouco mais. Além disso, recorro às minhas experiências de

vida, com o intuito de apresentar um relato de como vou me constituindo como sujeito formador de professores.

Tento apresentar aqui aquilo que de certa forma é bastante significativo na minha história, na minha constituição como sujeito no mundo e com o mundo. Assim como, também, tento favorecer as pesquisas que compreendem a necessidade gerada por uma perspectiva pós-colonial de um mundo pós-moderno de se repensarem os modos pelos quais pesquisamos, saindo de uma zona de conforto prevista por pensamentos cartesianos e buscando alternativas para se fazer ciência hoje.

O pensamento pós-colonial se pauta pela necessidade de se dar mais voz àqueles que não têm/tinham suas vozes ouvidas ou amplifica-las. Nesse sentido, a autoetnografia vem ao encontro dessa linha de pensamento. Para Reed-Danahay (1997), a autoetnografia é entendida como uma possibilidade de narração do *self*, localizado em um contexto social, podendo ser, concomitantemente, um método e um texto. Sendo assim, reflete uma narrativa pessoal dentro do contexto no qual o narrador está inserido, levando-se em consideração que o mundo pós-moderno e pós-colonial possibilitou um trabalho de campo mutável no qual as narrativas pessoais passaram a ter um papel diferente daquele que tinham anteriormente.

Entendo, assim, que a autoetnografia é também uma experiência estética, uma vez que busca valorizar as atitudes cotidianas, dando importância para toda e qualquer situação, mesmo que minúscula, conforme mencionado anteriormente em citação de Maffesoli (2010), numa ocorrência cotidiana da sala de aula de formação e nas ações do formador.

Antes de discorrer sobre os olhares da pesquisa, ressalto a importância de esclarecer que esta pesquisa percorreu diversos espaços e contextos. Inicia-se em minha cidade natal, Três Lagoas – MS, tem continuidade com minha mudança para Campo Grande – MS em 2006, minha estada em São Paulo de 2009 a 2013, minha passagem por Roraima de 2013 a 2016 e, finalmente, com meu retorno à terra natal, como representa o mapa a seguir.



**Figura 1 – Mapa da trajetória pessoal por: © Leonardo Calvão 2016<sup>2</sup>**

Vejo, nessa abordagem, a possibilidade de lidar com os conflitos do meu eu como professor e do coletivo do qual faço parte. Nesse sentido, busco apresentar duas esferas do meu papel como formador de professores. Optei por uma representação gráfica em esferas pela representação de movimento que elas podem provocar, assim como pela possibilidade dos engendramentos gerados pela conexão e na conexão de umas com outras e seus desdobramentos ocorridos pelas conexões.

Na primeira, apresento uma perspectiva como professor de língua inglesa; na segunda como professor da disciplina de Linguística Aplicada/ Métodos e Abordagens de Ensino/Prática de Ensino de Língua Inglesa no ensino superior e como responsável por um cargo de gestão como

---

<sup>2</sup> A arte deste mapa foi concebida por Leonardo Calvão especialmente para este trabalho.

coordenador do programa Inglês sem Fronteiras, principalmente no que se refere à formação dos professores do programa.

Uma outra esfera ficará implícita neste trabalho, que é minha função de pesquisador e, neste caso, investigador da minha própria prática. Ainda, há uma esfera que aparecerá durante este trabalho, que é o meu processo de formação como formador, nos momentos em que retomo minhas experiências de aprendizagem, estudos e pesquisas, representada na interconexão entre as esferas, que intitulo de *self*.

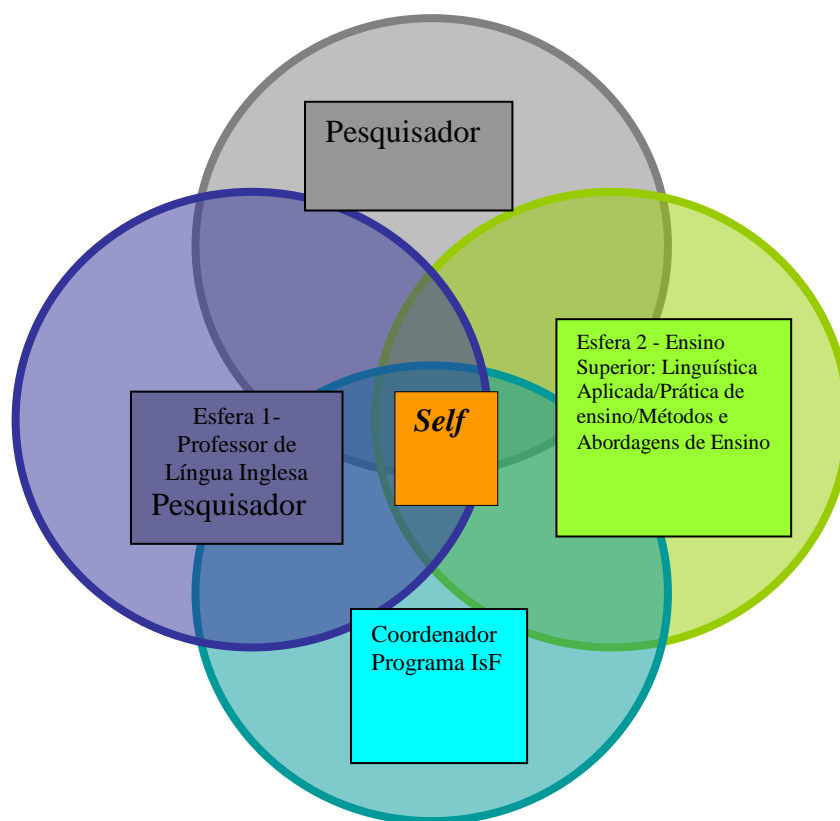


Figura 2 – Campos de atuação do formador – Esferas.



## Os olhares da pesquisa

Num processo autoetnográfico não contamos com um posicionamento de elaboração de estratégias rígidas, mas lida-se e reflete-se com o que ocorre no dia a dia, com as circunstâncias, aquilo que vai emergindo diariamente. Porém e por isso, me apoio em Žižek (2012, p. 71), quando ele afirma que:

Não há, efetivamente, nenhum modo de superar o abismo que separa o horizonte transcendental *a priori* do domínio das descobertas científicas positivas: por um lado, a “reflexão filosófica padrão sobre a ciência” [...] mais e mais se assemelha a um velho truque automático que perde sua eficiência; por outro lado, a ideia de que alguma ciência “pós-moderna” irá atingir o nível da reflexão filosófica [...] claramente se engana a respeito do nível do próprio *a priori* transcendental.

Por isso, não há como garantir que o que é feito aqui irá transcender aquilo que está posto, consolidado. Mas há a ousadia e a tentativa de se rever aquilo que é feito no que se refere às necessidades de se repensarem as metodologias de investigação em ensino e aprendizagem, formação de professores e formação do formador.

Vale ressaltar o pensamento de Merleau-Ponty (1999, p. 2), “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. Desta forma, a autoetnografia distingue-se da fenomenologia porque o sujeito e o objeto da pesquisa são o mesmo, neste caso, o pesquisador, carregando sua formação, suas experiências e suas ações no contexto no qual está inserido. O que se pretende aqui não é mais interpretar o outro, mas interpretar o outro em si, enxergar aquilo que o outro vê no objeto/sujeito e (re)pensar tudo isso.

Por outro lado, é mister salientar que não se trata de relatar apenas fatos que envaidecem o pesquisador, mas também tudo aquilo que o incomoda, que o faz refletir diante do não pensado, do inesperado, já que muitos dos relatos podem levar a isso. Sabe-se que desse tipo de pesquisa podem emergir receios e retrações, considerando-se que o pesquisador se torna objeto e sujeito da investigação. Portanto, a proposta metodológica recomenda que o

pesquisador saiba negociar as eventuais divergências de percepções e sentimentos a favor do foco da investigação.

Descrevo aqui aquilo que vou buscar em cada uma das esferas mencionadas anteriormente, conforme minhas impressões e os desdobramentos que vão ocorrendo ao longo do contato com os alunos em sala de aula, procurando analisar eventuais desconfortos que, de certa forma, deixam uma pista para serem olhados de perto, investigados. Porém, vale reiterar que não é apenas o que incomoda que será investigado, mas aquilo que também promove uma sensação de bem-estar na atuação profissional.

### **Professor de Língua Inglesa**

Nessa esfera, pretendo focalizar questões relativas ao (des)preparo do professor e assim refletir sobre a formação de professores promovida institucionalmente. Por outro lado, observo que a grade curricular da formação universitária está defasada, os alunos chegam sem conhecimento prévio do idioma, o que se revela desestimulante. Mas ressalto que tento fazer o meu melhor dentro das mencionadas limitações e disposição. Porém, acima de tudo, vale ratificar que minha história como formador começa com minha experiência de ensino de língua inglesa em cursos livres de idiomas e em todos os níveis da educação básica em redes privadas nos locais onde vivi.

### **Formação de Professores**

Em 2001, entrei num curso de licenciatura em Letras, já havia obtido um diploma de graduação em Direito e atuava como professor de inglês. Porém, sentia a necessidade de me aperfeiçoar na área de ensino e aprendizagem de línguas e fortalecer o meu trabalho. No entanto, não sabia que existia algo como a linguística aplicada e só fui saber quando ingressei no curso de pós-graduação, *lato sensu*, em 2002, quando ainda era aluno de Letras e, concomitantemente, cursava os dois.

Lembro-me, ainda, do meu professor de língua inglesa no curso de graduação, que pensava que eu tinha mais conhecimento sobre a língua que os demais colegas e ao invés de me dar atividades de um aprendiz iniciante, me pediu para ler um livro do Douglas Brown – *Teaching by Principles*<sup>3</sup>, fiquei perdido com aquilo tudo de informação.

Até hoje, já tive a oportunidade de trabalhar com a disciplina de Linguística Aplicada, Métodos e Abordagens de Ensino e Prática de Ensino, no que se refere às disciplinas que têm foco específico na Formação de Professores. E, depois de ter passado por diversas escolas, na graduação, especialização, mestrado e no decorrer deste processo de doutoramento, com posicionamentos distintos, investigo minhas ações como formador de professores em um contexto que até pouco tempo eu desconhecia.

### **O Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês**

Quando assumi minha vaga como professor assistente na Universidade Federal de Roraima, eu havia ouvido pela primeira vez sobre o Programa Inglês sem Fronteiras no Congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada no Rio de Janeiro, em 2013.

Não sabia muito bem do que se tratava. Entendia que era um programa de ensino de língua inglesa, mas o seu funcionamento não estava claro para mim. À época, creio que não estava claro nem mesmo para aqueles que já estavam inseridos no programa.

Estar no lugar “certo”, na hora “certa”, me colocou à frente do programa na UFRR, sem mesmo saber exatamente do que se tratava. Tive que assumir o “posto” após a indicação da professora que o coordenava, que não era do curso de Letras, mas sim da Escola de Aplicação da Universidade. Ela e os gestores da administração da instituição impressionaram-se com o mencionado programa e viram em mim uma possibilidade de implementação do mesmo, já que nenhum outro professor do curso de Letras se havia prontificado para

---

<sup>3</sup> BROWN, D. *Teaching by Principles – An interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman, 1994.

“enfrentar” o programa. É interessante registrar que esse posto tem sido assumido pelos professores recém-contratados, nas várias universidades que adotam o projeto focalizado.

Iniciei minhas atividades como coordenador geral do programa em janeiro de 2014 e fui descobrindo os desafios ao longo do percurso. Como estou em uma Instituição de Ensino Superior de médio porte, não contamos com dois coordenadores – geral e pedagógico, como nas instituições de grande porte. Tive que desempenhar as duas funções.

Não havia aprendido nada sobre gestão na minha formação e, naquele momento, tive que entender sobre termos de referência, empenhos, atestar notas etc., ou seja, lidar com todos os aspectos burocráticos de uma instituição pública federal para os quais eu não tive formação. Sem contar a necessidade de lidar com a divulgação e articulações políticas dentro de um contexto ao qual eu havia recém-chegado.

Ainda, creio que seja relevante informar, na primeira oportunidade que tive de estar com os demais coordenadores de outras instituições, em uma reunião em Brasília, deparei-me com pessoas que eu costumava ter como referência, pesquisadores renomados, que estavam na mesma situação que eu – lidar com a gestão.

Além disso, ao assumir uma função dupla, tive que me preocupar com a seleção de professores, cujos critérios foram estabelecidos pelo núcleo gestor da Secretaria de Educação Superior – SESu, contribuir para a formação desses sujeitos para ministrar os cursos e, também, criar os cursos que satisfizessem as necessidades do contexto, ou seja, me colocar numa posição polivalente. Por isso, inseri esta esfera como constituinte desta investigação. Antes de terminar esta pesquisa, eu já não fazia mais parte do Programa por ter me transferido para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em abril de 2016.

### **A esfera do *Self***

Não menos significativas que as demais, as esferas da minha formação e meu posicionamento como investigador estão presentes neste trabalho, já

que elas aparecem e interferem o tempo todo nas minhas discussões e narrativas. Até mesmo, na minha análise dos dados.

### **Trajetividade e Topofilia: Sobre o Pesquisador e seu Locus de Enunciação**

Descrevo nesta seção, as implicações da trajetividade e topofilias que constituíram algumas possibilidades neste processo de pesquisa, os caminhos que percorri para configurá-la como “minha tese de doutorado”. Busco descrever o que virá a seguir, de modo que facilite ao leitor se situar neste texto rizomático, como já mencionado anteriormente, com experiências, localidades (espaços físicos – geográficos), contextos de formação de professores de língua inglesa, um *patchwork* que traz a topofilia – definida por Tuan (2010), como a relação afetiva que criamos com os lugares e o ambiente – como pano de fundo, configurando a minha experiência neste percurso.

Enfatizo sentimentos, pensamentos e emoções que eu vivi e que fazem sentido na minha vida profissional e pessoal, inspirado no que diz Ellis (2004, p. xvii)<sup>4</sup>, ao discorrer sobre a autoetnografia:

Começo com minha vida pessoal e presto atenção aos meus sentimentos físicos, pensamentos e emoções. Uso o que chamo de ‘introspecção sociológica sistemática’ e ‘retomada emocional’ para tentar entender uma experiência pela qual eu passei.

Como já narrei anteriormente, eu nasci em Três Lagoas – MS, com quase trinta anos, me mudei para Campo Grande – MS (capital do estado), em seguida, me mudei para São Paulo – SP, depois para Boa Vista – RR e antes do fim deste trabalho, voltei para o ponto de partida, como já ilustrado no mapa na página 22.

Por toda essa questão de deslocamento geográfico, que conseqüentemente me levou a diversos contextos de vida pessoal e

---

<sup>4</sup> *I start with my personal life and pay attention to my physical feelings, thoughts, and emotions. I use what I call ‘systematic sociological introspection’ and ‘emotional recall’ to try to understand an experience I’ve lived through.*

profissional, acredito que seja necessário esclarecer em detalhes para o leitor essas alterações contextuais. Para isso, preciso, novamente, retomar alguns pontos da minha trajetória.

Em 2002, logo após ter voltado dos Estados Unidos, onde fiquei por cinco semanas como bolsista do programa Intercâmbio de Grupo de Estudos promovido pela Fundação Rotária, momento em que tive minha primeira oportunidade de ir ao exterior, embora já fosse professor de inglês desde 1997, eu já tinha acesso à internet em casa e resolvi procurar por cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. No entanto, todos os cursos ficavam a quilômetros de distância.

Mesmo vivendo a mais de seiscentos quilômetros da cidade de São Paulo e sabendo que eu poderia enfrentar vários obstáculos financeiros, resolvi me matricular em um curso da Universidade São Judas Tadeu. Tive que viajar todos os fins de semana durante um ano e meio, o meu sono da sexta e do sábado eram dentro de um ônibus. Saía de Três Lagoas na sexta à noite, chegava a São Paulo no sábado pela manhã, assistia à aula o dia todo, pegava o ônibus de volta e chegava em casa no domingo.

O desgaste físico e de deslocamento começaram a não me importar mais desde a primeira aula, os professores me proporcionaram um contato com coisas de que eu nunca tinha ouvido falar. Eu era apenas um professor leigo, sem formação, do interior do país, que almejava se tornar um profissional mais qualificado, que entendia a língua inglesa como algo imprescindível nos moldes mais tradicionais (língua de poder, do imperialismo), que não dominava técnicas que fugissem dos “Teacher’s guides”, que não sabia nada sobre ensino e com conhecimento limitado da língua inglesa: – Que privilégio!

Em breve, eu poderia me destacar no mercado de trabalho em minha cidade, traria conhecimentos “novos”, poderia me sentir empoderado, diferenciado. Quanta ingenuidade!

Naquela época, eu ainda não tinha terminado a faculdade de Letras, eu era apenas um bacharel em direito que dava aulas de inglês – um leigo.

Pronto! No meio disso tudo, eu já dava aulas no ensino fundamental e médio de uma escola particular, em cursos livres de idiomas e havia conseguido uma substituição como professor de inglês em cursos de graduação em Turismo e Tecnologia de Informações numa faculdade particular

– estava conquistando experiência para colocar no meu Currículo Lattes, sem mesmo saber o que poderia vir pela frente!

No fim de 2003, quase terminando a pós-graduação *Latu Senso*, descobri que em uma cidade próxima, menos de trezentos quilômetros, havia um programa de pós-graduação *Strictu Senso* com uma linha de pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas. Foi quando, mesmo sem ter pisado naquela instituição, me inscrevi para o processo seletivo. Lembro-me com muita felicidade do dia em que saiu o resultado final e eu estava apto para cursar o mestrado na UNESP em São José do Rio Preto.

No meio disso tudo, eu ainda tinha que terminar a minha graduação em Letras. Ao mesmo tempo eu tinha finalizado as disciplinas da especialização *Latu Senso*, ingressava no mestrado com o diploma de bacharel em Direito e ainda cursava Letras. Não me imagino fazendo isso hoje! A força da juventude, a impulsão do desejo de me tornar um profissional “qualificado” me deram forças para tudo isso.

Já em 2005, eu não era mais substituto na faculdade particular, eu tinha minha carteira de trabalho assinada. Além disso, havia conseguido passar no processo seletivo para ser professor substituto de Língua Inglesa e Didática de Ensino de Língua Inglesa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estava começando a me sentir um formador: fazia mestrado, trabalhava num curso de Letras.

Foi em 2006, no meio de uma turbulência pessoal, após ter sido diagnosticado com um quadro de saúde complicado, que as mudanças começaram. Um professor, lá da minha graduação em Letras, da Universidade particular, na capital do estado onde morava, me manda um email (do nada), sugerindo-me a participar do processo seletivo para professor da universidade na qual eu havia feito minha graduação em Letras.

Não pestanejei e me inscrevi! Lembro-me, claramente, que o edital não trazia muitas informações e antes de pegar o ônibus em direção à capital do estado, liguei para a coordenação do curso e perguntei: “Haverá prova didática?” A secretária me respondeu com um tom seco na voz: “Claro!”

Antes de pegar o ônibus, em poucas horas, tive que preparar tudo para a prova didática. Foi quando recorri aos ensinamentos da minha primeira professora de inglês. – Sim, ela sempre foi uma referência!

Fui aprovado naquele processo seletivo, recebi uma ligação da coordenadora, eu teria que estar disponível para “ontem”. No entanto, eu tinha quatro empregos em Três Lagoas, pedi duas semanas para estar lá e agarrar a oportunidade que proporcionaria uma mudança na minha vida pessoal e profissional: um sujeito que começou como professor leigo de línguas num curso de idiomas audiolingual, em breve estaria dando aulas numa Universidade de prestígio. Afinal, naquela época a UNIDERP era tida como uma das dez melhores universidades privadas do país.

Em duas semanas eu me mudei, depois de quase trinta anos com o cordão umbilical ligado aos meus pais, morando na casa deles (minha irmã, quase seis anos mais nova já tinha ido embora aos 20 anos, após passar num concurso público). Fui morar na capital, dar aulas e ser colega dos meus professores do curso de Letras, a sensação era de um abalo sísmico, que tira tudo do lugar.

Naquela época, não me faltava confiança profissional, me faltava confiança em mim mesmo, em superar meus traumas, medos e inseguranças. Foi quando procurei ajuda de um psicólogo, para poder ter um melhor entendimento de mim mesmo – me autoconhecer.

Muitas coisas interessantes aconteceram em Campo Grande, no que se refere ao profissional e ao pessoal. Eu me sentia parte de um grupo, embora tivesse que superar o “ego” de alguns. Conheci muita gente interessante. Particpei da criação da Associação de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso do Sul, eu havia sugerido o acrônimo, eu estava fazendo parte de uma história.

Foi naquela época que começamos a dar uma projeção para o estado no que se refere ao ensino de língua inglesa. Recebemos pesquisadores renomados por meio da Associação (APLIEMS) em colaboração com a Universidade em que trabalhava.

A orientadora deste trabalho também fez parte desta história. Meu amigo e professor estávamos em uma mesa de bar, dialogando sobre seu projeto de doutorado, buscando caminhos, quando ele falou o nome desta orientadora. Eu me lembrava de tê-la visto em um evento na UNESP, em 2006, onde eu ainda era aluno de mestrado e sua fala me entorpeceu, embora muito distante do que eu conhecia.



No fim de 2008 o sonho acabou, a universidade havia sido comprada por um grupo bastante capitalista, as coisas tinham mudado. Minha coordenadora, uma colega e eu fomos fazer um exame de rotina, que na verdade era o exame demissional, de que tomamos conhecimento na semana seguinte.

Em dezembro daquele ano eu era mais um profissional sem emprego. Lembro-me exatamente daquele dia. Cheguei pela manhã à universidade, minha coordenadora (ex-professora), com um tom pálido estampado no rosto, me disse: “Acabei de ser demitida!” Havia uma instrução para eu comparecer no departamento de recursos humanos também. Quando cheguei lá, o funcionário, quase sem jeito, tentou me dizer que eu estava demitido também. Não esperei pelo seu discurso e disse: “Onde eu assino? Eu já entendi o que está acontecendo!”

Assim, em janeiro de 2009, mudei-me para São Paulo, o epicentro dos acontecimentos, na tentativa de superar meus medos profissionais, de me expor e buscar um lugar na selva de pedras. Apelei pelas agências de emprego *on-line* e em poucos dias havia conseguido um emprego como coordenador de um curso de inglês para propósitos específicos. Foi quando toda a subalternidade foi trazida à tona, todo o sentimento de inferior e impotência de um empregado era visível e até mesmo palpável.

Não “durei” nem três meses lá, eu não precisava passar por aquela experiência horrível. Fui conseguindo novos espaços de trabalho. Havia conseguido aulas num curso de idiomas e aulas num curso de pós-graduação *lato sensu* (que pagava muito bem e era do mesmo grupo que me havia demitido no fim de 2008 – estávamos em abril de 2009).

Comecei a frequentar o grupo de estudos da professora que se tornou minha orientadora em 2012. Foi a oportunidade de ter acesso a teorias que jamais pensei que existissem, de me sentir completamente despreparado, de olhar para o lado e admirar os colegas.

Mesmo frequentando o grupo de estudos e me apaixonando pelo que lia e discutia, a minha vida parecia uma tragédia, um drama. Faltava dinheiro, faltava uma condição de vida confortável. Eu não queria viver como muitas pessoas que conheci em São Paulo: vender o almoço para comer o jantar e dormir num sofá-cama.

Eu estava quase desistindo da vida acadêmica, precisava impulsionar minha vida pessoal e profissional. Já estava pensando em prestar um concurso público para qualquer coisa. Afinal, eu tinha dois diplomas de graduação e estava vivendo uma vida nada confortável.

Foi nesse período, naquele momento em que eu estava por um fio, a fim de desistir de tudo, buscar um outro caminho, uma outra condição, que aquele professor e amigo, aquele da mesa de bar, do projeto de doutorado que contei há pouco, me mandou uma mensagem e disse: “Vá se inscrever para o doutorado! Se vira!”

Tive poucos dias para cumprir tudo o que o edital desse programa de pós-graduação exigia. Tive que virar noites (eu não tinha muito tempo). Por fim, fiz tudo o que era necessário.

Eu estava na sala de aula, numa escola de ensino regular no Alto da Boa Vista, em Santo Amaro, quando chegou um e-mail ao meu smartphone. O e-mail dizia que havia sido aprovado no processo seletivo. Naquele momento, eu já podia me considerar um “doutorando”. A partir do momento em que me tornei um doutorando e que deixei de lado a ideia de seguir outros rumos, as coisas começaram a mudar.

Continuava acordando às 5 horas da manhã, atravessava a Praça da República, a rua 7 de Abril, pegava o ônibus no Terminal Bandeira (nos capítulos seguintes há narrativas sobre isso), chegando a Santo Amaro no horário (às vezes não).

Porém, daquele momento em diante, eu tinha que sair correndo por Santo Amaro, atravessava o Largo Treze, pegava o metrô linha Lilás, depois o trem até a Estação Rebouças (a linha amarela do metrô não havia sido inaugurada ainda). Eu comia no trem, corria, suava, dormia na aula, mas eu estava no doutorado.

E então, tudo mudou! Eu já não sabia mais qual era o meu projeto, a cada nova disciplina, a cada nova leitura ou discussão eu estava perdido, sem chão, sem saber para onde correr, qual seria o caminho.

Assim, nos próximos capítulos, apresento os desdobramentos desta autoetnografia focada na formação do formador.

## **Organização da Tese**

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão e discussão teórica acerca do processo metodológico escolhido nesta investigação, a autoetnografia, alinhavadas com narrativas que compõem uma das características desta investigação. Recorro a diversos autores que advogam em favor desta corrente, assim como esclareço meu locus de enunciação.

O capítulo II é onde apresento um mergulho no processo autoetnográfico focado na formação do formador de professores de língua inglesa, com narrativas que representam minha história neste percurso, assim como discuto pressupostos teóricos pautados pelo pensamento pós-moderno, pós-colonial, construção de sentidos, Novos Letramentos/Multiletramentos e Letramento crítico.

No último capítulo apresento o desdobramento deste processo autoetnográfico por meio do que intitulo Exercícios Epistemológicos e Ontológicos na/para a formação do formador de professores, retomando as reflexões dos capítulos anteriores e levantando questionamentos para futuras investigações nesta área.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma análise final deste trabalho e minhas considerações, ponderações, sentimentos e emoções, tendo em vista a necessária finalização desta proposta de investigação.

## **CAPÍTULO I**

### **AUTOETNOGRAFIA: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA**

Este capítulo apresenta uma discussão acerca do viés metodológico desta investigação. Por meio de epifanias e uma revisão da literatura disponível acerca da corrente autoetnográfica em outros países às quais acrescento uma expansão interpretativa pautada por pensadores de outras áreas, procuro alavancar uma reflexão sobre este pensamento de se fazer ciência. Nesta reflexão, tenho por objetivo expandir metodologias vigentes nas quais se encontram padrões preestabelecidos em outros tempos.

Desta forma, inicio com uma epifania seguida de revisões da literatura, ao mesmo tempo em que são intercaladas com outras epifanias, assim como registro minhas reflexões e questionamentos ao longo do texto. Apresento, também, um panorama deste viés metodológico no Brasil, suas possíveis conexões com as teorias de Novos Letramentos/Multiletramentos e possibilidades de contribuições para pesquisas futuras na área de formação de formadores de língua inglesa, que, conseqüentemente, poderão influenciar pesquisas sobre formação de professores.

#### **1.1 Ai, palavras: uma escolha, um desafio, uma entrega!**

***Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!***  
[...]  
(Cecília Meireles)

Foram meses tentando ler e digerir o que seria uma pesquisa pautada por um método autoetnográfico, pouco explorado no Brasil, discutido mais adiante neste trabalho e com mais expressividade no exterior, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá. Saliento também que estou ciente de

que há resistências a essa metodologia de pesquisa, pelo fato de ela valorizar a subjetividade.

Quanto mais eu lia, mais me preocupava em ter que discutir este método neste trabalho, não conseguia encontrar um espaço entre tantas coisas que deveria dizer/teorizar/discutir/narrar/explorar onde coubesse esta discussão. Não queria trazer recortes, paráfrases, excertos de textos que deixassem meu trabalho enquadrado pelo caráter tradicional, positivista, cartesiano: cheios de *fulano diz isso, cicrano diz aquilo e, portanto, temos isso*. Desejava apresentar um frescor, algo que representasse um pouco do que sou/estou e chegasse mais próximo daquilo que faço como formador de professores de língua inglesa. Afinal, eu havia sido contaminado pelo prefixo pós – pós-moderno, pós-colonial e pós-estrutural.

Reconheço a importância de se desenvolver uma pesquisa em que se apresentam resultados, podendo ser objetivos e subjetivos. No entanto, fiz a escolha de contribuir com estudos e análises de dados que suscitassem reflexões e questionamentos a partir de experiências nesta área. Estudos nos quais eu pudesse expressar a **conexão entre o pessoal, o social, o cultural, os espaços físicos e o profissional ao se pesquisar**, trazendo à tona as “visíveis cenas invisíveis” na construção dos sentidos (Monte Mór, 2000) das minhas experiências, emoções, sentimentos, questionamentos e práticas profissionais.

Estava em busca de uma conexão que fosse além de narrativas estritamente autobiográficas ou modelos que sugerem a observação de normas modernas de ciência, mas almejando um meio que pudesse representar outro paradigma de pesquisas em formação de professores e formação de formadores. Por isso, amparo-me em Vattimo (2004, p. 173), que, ao discutir o fim da modernidade, nos diz: “*não se sairá da modernidade mediante uma superação da crítica, que seria um passo ainda de todo interno à modernidade. Fica claro, assim, que se deve buscar um caminho diferente*” (Grifo meu).

Sonhava, então, poder ter uma ferramenta que possibilitasse a apresentação de uma tese por meio de um texto multimodal no qual o título de uma seção pudesse ser o trecho de uma canção ativado por meio de um botão de *play* no volume impresso, um texto no qual os áudios de *Whatsapp* pudessem ser ouvidos, no qual os vídeos estivessem disponíveis em pequenas

telas ao longo das páginas, que as imagens emergissem holograficamente. A tecnologia ainda não nos proporcionou isso: – Quem sabe em poucos anos os trabalhos científicos sejam apresentados assim?!

Creio que eu seja ou sempre tenha sido esse sujeito que tenta ultrapassar/ir além das entranhas, ou seja, um pensamento mais sintonizado com a ideia do pós-moderno, embora me visse inseguro, ciente de que esse pensamento também me constitui, vivenciando e experimentando as alterações dos movimentos pós-moderno e pós-colonial nas ciências humanas. Sempre me lembro das falas dos meus amigos: “Você é diferente!”. E do meu psicanalista: “Você não assume o que você é, você não vai mudar nunca, é algo inato essa sua inquietude” (E ele não estava falando de sexualidade). E eu preferia reprimir tudo isso, mesmo que muitas vezes não conseguisse, ao mesmo tempo que não entendia o porquê.

O parágrafo anterior me incomodou um pouco, pareceu arrogante quando o li, mas preferi não descartá-lo, pois é uma reprodução fidedigna do que sempre ouvi, mesmo que seja uma mentira contada pelos meus amigos e psicanalista, porque ao longo do trabalho, ele poderá fazer sentido para quem lê, assim como faz sentido para mim nesta pesquisa. Porém, como ilustração, trago, até mesmo uma forma de justificar aquilo que disse sobre mim, um trecho de uma crônica da escritora Lucilene Machado, inicialmente publicado no Caderno B do jornal *Correio do Estado* e, posteriormente, disponibilizado em seu blog e inserido em seu livro *Desertos e outras infinitudes – Crônicas*:

Um amigo alertou-me de que temos um excesso de emoções entranhadas nos músculos. A princípio pensei se tratar de uma metáfora, dessas que a gente diz com a vaga certeza de justificar a vida. Mas meu amigo não é poeta, tampouco filósofo. Acende um cigarro e olha pra cima, a cabeça povoada de perguntas sem respostas. Diz que vai para a Hungria e depois me desenha em palavras aquilo que escapa ao pensamento. Na verdade ele tem uma emoção que brota de dentro e quase o consome. [...] (MACHADO, 2014, p. 75)

Essas retomadas me fazem lembrar uma canção de Jimmy Cliff, sucesso nos anos 90, na qual ele menciona a rebeldia, embora eu ainda não me entendesse como um rebelde até pouco tempo atrás, mas condiz com o trabalho que realizei neste processo de doutoramento. Esse processo me fez

sentir uma sensação de liberdade, uma liberdade que permitiu me entregar a novas possibilidades acerca do pensamento científico na formação de professores e sobre a formação do formador:

*If the rebel in me  
Can touch the rebel in you  
And the rebel in you  
Can touch the rebel in me  
And the rebels we be*

No entanto, esta rebeldia figurada em uma luta interna, pessoal, e os questionamentos foram revisitados e repensados ao longo deste processo autoetnográfico, corroborados pela declaração de Bochner (2013, p. 53) sobre autoetnografia: “É uma resposta a uma crise existencial – um desejo de se fazer um trabalho significativo e se levar uma vida significativa”.<sup>5</sup>

Como consequência, a escrita autoetnográfica pode ser dolorosa para quem a escolhe: “[...] escrever autoetnografia exige altos, rigorosos, corajosos e desafiadores níveis de reflexividade pessoal, relacional, cultural, teórica e política”<sup>6</sup> (NIGEL; GRANT; TURNER, p. 5, 2013). Para mim, este processo foi bastante profundo, incômodo e doloroso, foi sofrer previsivelmente por conta do que tem de ser feito, da pesquisa, do relato da pesquisa e do modo como se deseja fazer. Por isso, escolhi o excerto a seguir, de uma das pesquisadoras tida como referência em autoetnografia na América do Norte, para ilustrar o que digo aqui:

É surpreendentemente difícil. Certamente, é algo que a maioria das pessoas pode fazer bem. Cientistas sociais, geralmente, não escrevem bem o suficiente ou não são suficientemente introspectivos acerca de seus sentimentos e motivações ou de contradições que experienciam. Ironicamente, muitos não observam de forma suficiente o mundo ao redor deles. O autoquestionamento exigido pela autoetnografia é extremamente difícil. Com frequência, confrontam-se coisas sobre si mesmos que são menos lisonjeiras. Acredite, uma exploração autoetnográfica gera muitos medos e inseguranças.

---

<sup>5</sup> “It’s a response to an existential crisis – a desire to do meaningful work and lead a meaningful life.”

<sup>6</sup> “[...] writing autoethnography demands high, rigorous, courageous and challenging levels of personal, relational, cultural, theoretical and political reflexivity.”

Apenas quando não mais se pode suportar a dor é que o trabalho real começa. Então, há a vulnerabilidade de se revelar, não sendo possível voltar atrás sobre aquilo que foi escrito ou ter qualquer tipo de controle sobre as interpretações dos leitores de sua história. É difícil não sentir o julgamento dos críticos sobre sua vida e seu trabalho. A crítica pode ser humilhante. (ELLIS, 2004, p. xvii)<sup>7</sup>

Você, leitor, vai perceber o uso da locução *para mim*, neste texto, configura-se como estratégia de escrita para reforçar o modo como interpreto as coisas, de trazer a minha voz, a minha enciclopédia pessoal, minha coleção de experiências, minhas memórias mais remotas para este trabalho, consequência do fato de não mais suportar a dor mencionada por Ellis (op. cit). Essa escolha representa a possibilidade de me entender e me ver como autoetnógrafo, pesquisador, professor, formador de professores, sujeito, objeto e ser humano.

Ainda, apoio-me em Colyar (2013, p. 368) para justificar a estratégia escolhida na redação deste trabalho: “Na autoetnografia, a escrita não é um ato dissociável, mas um processo que sustenta, ou talvez constitua, a conexão do *eu* e o sociocultural”.<sup>8</sup>

Seguindo esse raciocínio, na discussão do *eu* exposto aqui, não poderia deixar de mencionar a proposta de Arendt (2010, p. 90) sobre *Vita Activa*, no que se refere à distinção entre o público e o privado, ou seja, neste processo em que o privado se torna público, no caso da autoetnografia, me aproprio dos pensamentos da autora:

Embora a distinção entre o privado e o público coincida com a oposição entre a necessidade e a liberdade, entre a futilidade e a permanência e, finalmente, entre a vergonha e a honra, não é

---

<sup>7</sup> *It's amazingly difficult. It's certainly not something that most people can do well. Social scientists usually don't write well enough. Or they're not sufficiently introspective about their feelings or motives, or the contradictions they experience. Ironically, many aren't observant enough of the world around them. The self-questioning autoethnography demands is extremely difficult. Often you confront things about yourself that are less than flattering. Believe me, honest autoethnographic exploration generates a lot of fears and self-doubts- and emotional pain. Just when you think you can't stand the pain anymore – that's when the real work begins. Then there's the vulnerability of revealing yourself, not being able to take back what you've written or having any control over how readers interpret your story. It's hard not to feel that critics are judging your life as well as your work. The critique can be humiliating.*

<sup>8</sup> *In autoethnography, writing is not a separate act, but a process that supports, or perhaps constitutes, the self and the sociocultural connection.*



de forma alguma verdadeiro que somente o necessário, o fútil e o vergonhoso tenham seu lugar adequado no domínio privado.

Então, para mim, a escolha da autoetnografia como viés metodológico implica entregar-me à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho. – Criatura causando efeito no criador, atribuindo significado e significância às minhas ações e experiências, por meio da escrita autoetnográfica. Seguindo esta lógica, entendo e concordo com o que diz Antoniu (apud ALLEN-COLLINSON, 2013, p. 284): “Quando escrevo, eu me torno público, visível e vulnerável”.<sup>9</sup>

Essa é também uma tentativa de fuga do moralismo intelectual que, de forma impiedosa, Maffesoli (2010, p. 38) descreve ao discorrer sobre o paradigma estético, diz: “[...] o incorrigível moralismo que, confundidas todas as tendências, serve de terreno à produção intelectual, seja na sua versão eclesiástica ou na sua versão laica, maciçamente o clero sempre se pretendeu intérprete do *dever-ser*”.

Ainda, neste sentido, sinto-me acolhido, no que se refere a escolha neste trabalho, quando Maffesoli (op. cit., p. 41) menciona a sensibilidade teórica:

[...] isso permite sublinhar o aspecto complexo da vida social, a sinergia dos diversos elementos que a compõem. Ao contrário do moralismo, o esteticismo remete a uma forma de assentimento à vida. Nada do que a compõe deve se rejeitar. É um desafio por aceitar.

Esta não rejeição da sinergia entre o meu eu, a minha práxis, as minhas experiências mundanas (neste trabalho, o termo se refere à ‘de/do mundo’) que se tornaram o fomento desta pesquisa. No entanto, vejo-me consciente dos riscos que corro no processo, reforçado pela declaração de Ellis (2004, p. xx)<sup>10</sup>:

Não significa que o processo estará livre da dor. Geralmente, algum grau de turbulência emocional acompanha a

<sup>9</sup> *As I write, I become public, visible, vulnerable.*

<sup>10</sup> *That does not mean the process will be pain free; usually some degree of emotional turmoil accompanies the vulnerability required to scrutinize yourself and reveal to others what you find. Almost always, the insights you gain about yourself and the world around you make the pain bearable, even welcome at times.*

vulnerabilidade exigida para se escrutinar e revelar aos outros aquilo que se encontra. Quase sempre, os esclarecimentos que se tem de si mesmo e do mundo ao redor tornam a dor tolerável, até mesmo às vezes bem-vinda.

Saliento que a autoetnografia é um processo que usa as experiências do pesquisador na descrição e crítica de crenças, práticas e experiências (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015) focadas no estudo em questão. Por focalizar a formação do formador de língua inglesa, trago (ou tento trazer) partes do meu acervo pessoal, experiências, vivências, estudos, frustrações, emoções, sentimentos, desconfortos e momentos de felicidade nesta pesquisa. E, neste sentido, vale mencionar o que diz Tedlock (2013, p. 361)<sup>11</sup>, ao analisar a escrita autoetnográfica:

[...] escrever e desempenhar, vulneravelmente, com o coração, com paixão e acuidade analítica permite-se o surgimento de uma representação plana e sem alma para uma pesquisa sensual e evocativa, que encoraja e sustenta tanto o desenvolvimento pessoal quanto justiça social no mundo.

Sua natureza qualitativa e abordagem relacional (*relational approach*) “oferece variadas formas de engajamento com o *self*, ou talvez mais precisamente com os *selves*”<sup>12</sup> (ALLEN-COLLINSON, 2013, p. 282) pelo reconhecimento da relação com o Outro, com outras culturas, espaços físicos e políticas; representa um frescor e uma inovação em uma variação da etnografia. Além disso, Adams, Jones e Ellis (2015) buscam promover uma reflexão voltada para as relações do eu e a sociedade, questões específicas e gerais, assim como questões pessoais e políticas, o que será discutido a partir de agora.

## 1.2 Outras epistemologias e ontologias: A autoetnografia como outra alternativa metodológica

---

<sup>11</sup> “[...] writing and performing vulnerably from the heart with passion and analytic accuracy allows one to emerge from a flat soulless representation of social words outside the self into sensuous, evocative research that encourages and supports both personal development and social justice within the world.”

<sup>12</sup> “(...) offers a variety of modes of engaging with self, or perhaps more accurately with selves.”

A autoetnografia como método de pesquisa começou a tomar força no começo dos anos 2000, embora já tivesse começado a engatinhar na década de 90 num termo cunhado pelo antropólogo Hayano desde 1979, com um trabalho intitulado *Auto-Ethnography: Paradigms, problems and prospect*, publicado na revista *Human Organization*. Hayano (op. cit.) apontava, no fim da década de 70, a necessidade de se estudarem os mundos sociais e subculturas por meio de um pensamento pós-colonial.

Dessa forma, impulsionado por tendências que visam a romper limitações teóricas, fugia do paradigma positivista das ciências sociais empíricas focadas em abstrações, controles, regras rígidas, baseadas em fatos vinculados ao pensamento cartesiano.

A autoetnografia visa a salientar e advogar por uma ciência que leve em consideração a pós-modernidade e o pensamento pós-colonial, em uma **tentativa** de se romperem padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados, como se infere de autores como Pathak (2013). Esse autor afirma que, em muitos casos, esses padrões não são tão adequados para as pesquisas na conjuntura – epistemológica e ontológica – que temos no mundo de hoje. Para ele, as investigações convencionais se tornaram parte de um círculo metodológico que precisa ser rompido ou revisto, indicando uma possibilidade de se rever a pesquisa por uma perspectiva que amplifique o pensamento pós-colonial, com o cuidado de não reproduzir aquilo que pretende romper, conforme ratificado pelo trecho apresentado a seguir:

Métodos pós-coloniais permitem ao autoetnógrafo se analisar tanto como sujeito do estudo quanto como um produto de sistemas sociais, políticos e culturais mais abrangentes. Ao mesmo tempo, os métodos pós-coloniais presumem e esperam que o pesquisador critique o próprio sistema de conhecimento que guia a academia. Portanto, autoetnografia pós-colonial tem a capacidade de atingir dois objetivos entrelaçados: (1) a criação de uma corrente que serve para revelar e romper com estruturas dominantes de opressão e (2) o reconhecimento de que o processo de produção de conhecimento em si deve também ser continuamente examinado para assegurar que não haja reprodução de sistemas que se busca dismantelar. (PATHAK, 2013, p. 595)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> “Postcolonial methods allow the autoethnographer to analyze herself as both the subject of study and as a product of larger social, political, and cultural systems. At the same time,

Assim, para esclarecer os fundamentos de um trabalho autoetnográfico, permeado pelas premissas mencionadas anteriormente, elenco quatro pressupostos ressignificados a partir do pensamento de Bochner (2013). Esses ilustram os caminhos deste viés de pesquisa que devem ser observados no processo metodológico:

1. Reconhecimento dos limites do conhecimento científico visando a expandir o apreço pela pesquisa qualitativa;
2. Preocupação intensificada acerca de políticas e éticas em pesquisas;
3. Consideração e apreciação pelas narrativas, literatura e estética, emoções e o corpo;
4. O avanço no reconhecimento de identidades sociais e políticas identitárias;

Estes pressupostos da autoetnografia como processo metodológico e, também, um “*way of life*” acadêmico (BOCHNER, 2013, p. 53) alinham-se ao que Sousa Santos (1999, p. 25) argumenta ao advogar por uma ciência pós-moderna, pela emergência de pensarmos em rupturas epistemológicas e paradigmáticas, por outras formas de se fazer ciência e validar o pensamento científico que não segue o padrão preestabelecido em outros tempos:

[...] uma ciência assente numa racionalidade mais ampla, na superação da dicotomia natureza/sociedade, na complexidade da relação sujeito/objeto, na concepção construtivista da verdade, na aproximação das ciências naturais às ciências sociais e destas aos estudos humanísticos, numa nova relação entre a ciência e ética assente na substituição da aplicação técnica da ciência pela aplicação edificante da ciência e, finalmente, numa nova articulação, mais equilibrada entre conhecimento científica **e outras forma de conhecimento** com o objetivo de transformar a ciência num novo senso comum [...] (Grifo meu).

---

*postcolonial methods presume and expect that the scholar will critique the very system of knowledge production that drives our academic enterprise. Thus, postcolonial autoethnography has the capacity to achieve two intertwined goals: the creation of a scholarship that serves to reveal and disrupt dominant structures of oppression and the recognition that the process of knowledge production itself must also continuously be scrutinized to assure that the scholarship does not reproduce the very systems it is working to dismantle.”*

Ainda nesse sentido, enfatizo a reflexão de Bochner (2013, p. 53), ao entender que a autoetnografia “tornou-se um ponto de encontro para aqueles que acreditam que as ciências humanas precisam se tornar mais humanas”.<sup>14</sup> Isto é, por meio de um trabalho autoetnográfico, onde o sujeito/objeto se revela, se expõe e aceita o risco, estamos tornando a ciência com características mais humanas, pois neste processo incluem-se características não tão exploradas em outros métodos, como a emoção, sentimentos e experiências, ao mesmo tempo em que “questões relativas ao ser<sup>15</sup>” são colocadas em circulação e abertas para o diálogo.

Retomo, ainda, para avigorar esta discussão sobre ciência, a reflexão acerca do fato de que as ciências sociais são de natureza subjetiva, diferentemente do que acontece nas ciências naturais. Por isso, é necessária uma compreensão dos fenômenos sociais, partindo de atitudes mentais e do sentido construído por seus agentes. Aliado a isso, ao se considerar o paradigma emergente nas ciências sociais, as dualidades e binarismo devem ser submetidos à superação destas distinções e talvez até tidos como insubstituíveis, tais como observador e observado, sujeito e objeto, por exemplo, conforme defende Sousa Santos (1999).

Ancorando-se nos pensamentos de Charles Taylor, Bochner (op. cit., p. 53) salienta o fato de que “sentidos e significados são sempre relacionados às próprias ações e experiências das pessoas num determinado contexto [e tempo]”. Nesse raciocínio, “a identidade de uma pessoa deveria ser entendida como contingente ao que as coisas e contextos significam para ele ou ela” [num determinado tempo].<sup>16</sup>

Então, no que tange ao pensamento pós-colonial e ao “eu” pós-colonial, recorro aos argumentos apontados por Dutta e Basu (2013, p. 160), nos quais eles defendem que devemos **aprender a aprender** a partir dos “subalternos” em busca de outros métodos que possam garantir esta perspectiva, entendendo que a autoetnografia é uma possibilidade de pensarmos em um

---

<sup>14</sup> “has become a rallying point for those who believe that the human sciences need to become more human.”

<sup>15</sup> *Issues of being.*

<sup>16</sup> *We attribute significance and meaning to our actions and experiences. Indeed, a person’s identity is contingent on the significance these things have for him or her.*

paradigma de (des)aprender, salientado também na proposta de Spyvak (2013), no qual por meio da (des)aprendizagem abre-se a possibilidade de construir outros saberes. Assim, ao se subverterem discursos, criam-se aberturas para discursos que são de Outros e meus também.

Tais argumentos vão ao encontro da proposta de Vattimo (2004) em sua proposta acerca do pensamento forte e o pensamento fraco, ou seja, a partir do enfraquecimento do pensamento forte ou daquilo que está arraigado, postulado, engessado e até mesmo saturado, cria-se uma fissura para uma permeabilidade de outros pensamentos.

### **1.2.1 Autoetnografia como alternativa de análise científico-social: “pensar fora da casinha”**

Não existe uma fórmula mágica, um padrão predeterminado, um módulo vazio que se preenche com dados, fatos e experimentos que possam ser executados na procura por resultados em um processo de pesquisa que tem a autoetnografia como método. Não existe um manual de procedimentos, como já foi mencionado no capítulo introdutório deste trabalho.

Vale ressaltar que esta tese é uma autoetnografia escrita, não sendo consideradas outras formas de executá-la, tais como performances, músicas, danças, filmes ou outras formas de manifestação artística, como citados por Bartleet (2013).

Assim, além da indicação acadêmica por um trabalho escrito, que continuará a ser discutido a seguir, a autoetnografia permite que a pesquisa possa ser apresentada de diversas formas ou modos, explorando aspectos criativos e outras estéticas. Dentre essas possibilidades, há aquelas que se configuram pela escolha de um viés que contempla as artes visuais, pela utilização de imagens, desenhos, pinturas e ou fotografias e que podem conferir ao trabalho autoetnográfico um outro modo de se explorar a “multiplicidade e complexidade da experiência humana” (GUILLEMIN; WESTALL apud BARTLEET, 2013, p. 445). Além disso, o uso de fotografias possibilita ao autoetnógrafo retratar interações entre as pessoas, apresentar histórias pessoais, além de ressaltar o significado simbólico.

De acordo com os referidos autores, os métodos qualitativos “convencionais” mostram-se desatentos a pesquisas que não se enquadram

em sua conjectura rígida, calcada nos pensamentos cartesianos e positivistas tradicionais de se fazer ciência. Tais métodos descartam uma gama de dados, reflexões e diálogos, que podem conferir um outro olhar e novas descobertas nas ciências sociais, o que poderia ser justificado pela naturalização de um sistema de conhecimento fechado a outras alternativas.

Neste sentido, a opção por uma pesquisa autoetnográfica representada por performances e autoetnodramas (termo que será definido mais adiante e mencionado aqui apenas para ilustrar outras possibilidades de representação de pesquisas autoetnográficas) pode garantir uma expansão e amplificação de interpretações culturais e identitárias sob um outro viés, menos rígido, menos binário, menos engessado, trazendo à tona o pensamento rizomático – não linear – e a hibridização cultural.

Além da autoetnografia representada por imagens, desenhos, pinturas, fotografias, performances e autoetnodrama, há trabalhos realizados e representados pela autoetnografia musical e dança autoetnográfica. A primeira ainda se faz de forma modesta, representada por “estruturas musicais, formas, processos de improvisação, letras de canções etc”, conforme apontado por Bartleet (2013, p. 447). A música permite, neste caso, que o pesquisador/músico apresente as relações de suas criações e/ou interpretações musicais com suas experiências culturais, suas vidas, seus contextos e suas áreas de estudo, inspirando, incitando e possibilitando a reflexão sob as formas como os músicos aprendem e desenvolvem suas habilidades musicais, que podem ser conferidas num livro organizado por Bartleet e Ellis em 2009 e intitulado *Music Autoethnographies*. É possível acessar alguns desses trabalhos que foram disponibilizados na internet, como Auto-ethnography (self study) on shakuhachi Blowing Zen (Sui Zen) pelo link <<https://www.youtube.com/watch?v=0Leca23xKy4>>

A segunda possibilidade, dança autoetnográfica, embora apresente algumas limitações, tenta trazer o uso de movimentos na representação e reflexão de emoções, conceitos teóricos e identidades, de forma que o *self*, por meio do corpo e seus movimentos, seja apresentado por emoções e explore conceitos por meio de movimentos corporais, como no trabalho de Smith (2016), intitulado *Dancing My Adoptive Identity: An Autoethnographic Performance*. Neste, a autora usa uma metáfora para “avaliar como as mãos

são utilizadas para impulsionar *insights* sobre o desenvolvimento de identidade de crianças adotadas na incorporação da identidade da mãe biológica, dos pais adotivos e de si mesmos”<sup>17</sup>, conforme a descrição de seu vídeo disponível no Youtube, no link <[https://www.youtube.com/watch?v=Hhje5\\_FgA3I](https://www.youtube.com/watch?v=Hhje5_FgA3I)> e representada aqui pela captura de tela a seguir.



Figura 3 – Captura de tela do trabalho autoetnográfico *Adoptive Identity: An Autoethnographic Performance*

Antes de discorrer sobre as possibilidades da pesquisa autoetnográfica, abro um parêntesis nesta discussão para salientar a possibilidade das relações entre **Novos Letramentos/Multiletramentos** (conceitos discutidos no próximo capítulo) e **Autoetnografia**, com o fim de incitar uma reflexão sobre um tema recorrente nas pesquisas na área de linguagens no Brasil, incluindo, também, a autoetnografia como processo metodológico de pesquisa a partir daquela perspectiva.

Nesta perspectiva que explora outras possibilidades de representação de pesquisas autoetnográficas, encontram-se documentários e filmes autoetnográficos, nos quais há “[...]reflexão sobre experiências de vida, ideias e

<sup>17</sup> *I assess the way hands are used to gain insight into the identity development of adoptive children by embodying the identity of their biological mother, adoptive parents, and themselves*



crenças daquele que o produz [...]”<sup>18</sup> (BARTLEET, 2013, p. 448). Assim, este viés metodológico pode contribuir fortemente para investigações e práticas provenientes das teorias de Novos Letramentos/Multiletramentos, que apostam em outras estéticas consequentes da disponibilidade de ferramentas digitais e novas epistemologias.

Desta forma, creio que a relação entre pesquisas autoetnográficas e os Novos Letramentos/Multiletramentos não possa ser descartada nesta discussão, uma vez que suas formas ou modos de representação se aproximam, conferindo outras possibilidades de se construir sentido e representações no fazer científico, tendo como referência o seguinte postulado, segundo o qual há:

[...] multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, [há] a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

Acrescido a isso, Menezes de Souza (2016) aponta a tendência de que em muitos estudos de Letramentos, o foco de pesquisas centralizou-se em práticas sociais, salientando a necessidade de ampliarmos aquelas perspectivas para uma esfera que contemple os pressupostos epistemológicos. Portanto, para mim, hoje, a autoetnografia pode possibilitar outras formas de se fazer pesquisa, “saindo fora da casinha” imposta por pensamentos coloniais, modernos, cartesianos e positivistas àqueles que advogam pelos multiletramentos, oportunizando estudos de cunho epistemológico.

### **1.2.2 Escrita autoetnográfica: Quando a necessidade e obrigação se sobrepõem às inseguranças**

Voltando ao que se refere à escolha da escrita como forma de se dar vida a um trabalho autoetnográfico, no caso desta tese de doutorado, vale trazer à baila os pensamentos de Colyar (2013, p. 368), ao dizer: “Na

---

<sup>18</sup> [...] *reflect the life experiences and ideas and beliefs of the filmmaker* [...]

autoetnografia, a escrita não é um ato isolado, mas um processo que dá suporte, ou talvez constitua o *self* e a conexão sociocultural”.<sup>19</sup>

Sobre a escrita autoetnográfica, preciso esclarecer alguns pressupostos apontados por aqueles que, fortemente, advogam em sua causa. Adams, Jones e Ellis (2015) propõem uma reflexão acerca da escrita autoetnográfica que envolve quatro possibilidades: o realismo, o impressionismo, o expressionismo e o conceitual. Embora se verifique que há uma sobreposição e uma fusão na percepção de todos esses teóricos, o conjunto desses conceitos torna possível um trabalho autoetnográfico – que serão discutidos a seguir.

No que se refere ao realismo, tanto a perspectiva do autor/pesquisador quanto a dos participantes são utilizadas. Assim, a investigação objetiva apresentar uma representação, por meio da escrita, algo mais próximo do real, por meio do uso de experiências pessoais na descrição de e na construção de sentidos de experiências apresentadas.

A partir desta premissa na escrita autoetnográfica, não se pode pensar em uma escrita que contemple apenas a contação de histórias como possibilidade, mas também sua análise e interpretação.

Com relação ao conceito “descrição densa”, muito valorizado nos estudos sociológicos/antropológicos de Geertz (2008), é possível inferir, a partir do que apontam Adams, Jones e Ellis (2015, p. 85), que um texto, com as características do realismo dentro da autoetnografia, possui uma natureza psicológica, expandindo a proposta da descrição densa:

**Relatos de pesquisa e entrevistas reflexivas** nas quais as experiências do pesquisador são usadas para complementar, ampliar e/ou contextualizar o campo de trabalho, entrevistas e análises;

**Autoetnografia analítica**, na qual o pesquisador se reconhece como membro de uma comunidade de pesquisa, reflete sobre a experiência de pesquisa no contexto no qual está inserido e descreve contribuições teóricas para a pesquisa em momentos distintos e separados da narrativa.

**Etnodramas**, por meio do uso de técnicas, escrita de roteiros e atuação em palco que criem uma performance viva das experiências dos participantes em um diálogo com a

---

<sup>19</sup> *In autoethnography, writing is not a separate act, but a process, or perhaps constitutes, the self and sociocultural connection.*

construção de sentido do pesquisador sobre aquelas experiências.

**Narrativas em camadas**, as quais apresentam justaposição de fragmentos das experiências, memórias, introspecção, pesquisa, teoria e outros textos. As narrativas em camadas refletem e refratam a relação entre a experiência pessoal/cultura e interpretação/análise.<sup>20</sup>  
(Adams, Jones e Ellis 2015, p. 85)

Quando se pensa em uma escrita autoetnográfica caracterizada pelo impressionismo, cujo objetivo é criar uma experiência abrangente para o leitor, tanto os sujeitos como as epifanias são utilizados como recursos para criar uma situação na qual possa haver alguma mudança, tanto nos sujeitos/objetos da pesquisa quanto nos seus interlocutores, naquilo que se pesquisa. Os textos caracterizados pelo impressionismo buscam promover ao leitor uma experiência que apresente as seguintes características, de acordo com Adams, Ellis e Jones (2015, p. 86):

- **Narrativas temporais, sensoriais e físicas**, que exploram experiências pessoais/culturais por meio de lentes do tempo, dos sentidos e do corpo físico. Tais textos buscam levar o leitor a uma imersão sensorial que abrange a visão, os sons, o olfato e as texturas naquilo que é narrado.
- **Narrativas do espaço e local**, que mostram como o espaço e o local vertem, informam e moldam nossas identidades e experiências. Estas narrativas são focadas nas impressões que estes espaços e lugares influenciam no autoetnógrafo e no leitor.
- **Entrevistas interativas**, que se configuram pela troca de experiências, culturas e epifanias entre duas ou mais pessoas com o objetivo de fornecer uma visão múltipla e impressionista das experiências, culturas e epifanias. Entrevistas interativas permitem aos participantes participarem significativamente no processo de entrevista, de modo que haja pouca distinção entre entrevistador e entrevistado.

- 
- <sup>20</sup> *Research reports and reflexive interviews*, in which the researcher's experiences are used to complement, extend, and/or contextualize fieldwork, interviews, and analysis
  - *Analytic autoethnography*, in which a researcher acknowledges membership in a research community, reflects on research experience in the context of fieldwork, and describes theoretical contributions of research in distinct and separate moments of the narrative
  - *Ethnodramas*, which uses the techniques and craft of scriptwriting and staging to create a live performance of participants' experiences in conversation with the researcher's interpretations of those experiences
  - *Layered accounts*, which juxtapose fragments of experience, memories, introspection, research, theory and other texts. Layered accounts reflect and refract the relationship between personal/cultural experience and interpretation/analysis.

- **Narrativas coconstruídas e autoetnografia colaborativa**, que são histórias contadas por múltiplos narradores que circundam em torno de uma experiência em comum, questões sociais ou epifania. Estas histórias apresentam múltiplas perspectivas sobre a experiência, o assunto ou a epifania, assim como oferece impressões das reações para as histórias que estão sendo contadas sem distinção entre histórias e análises.<sup>21</sup>

O expressionismo, dentro de um ponto de vista autoetnográfico, assim como nas artes, busca apresentar um movimento de dentro para fora, em uma tentativa de trazer à tona sentimentos e representar emoções por meio de perspectiva subjetiva, o que possivelmente converge para o entendimento de Lemke (2015) de que a construção de sentido é situada, e o sentimento pode definir o que faz parte ou não da “situação”.

Desta forma, das experiências pessoais e culturais aqui apresentadas, espera-se que o leitor possa se envolver com as identidades, desafios e epifanias apresentadas. Na visão de Adams, Ellis e Jones (op. cit, p. 87), este formato caracteriza-se por:

**Narrativas confessionais de pesquisa**, que focam em experiências específicas do pesquisador em seu trabalho de campo e como ele/ela se altera como resultado da pesquisa de campo.

**Testemunhos colaborativos**, que envolvem a focalização em experiências dos participantes de modo solidário e sustentam um relacionamento profundo e comprometido entre os parceiros de pesquisa.

- 
- <sup>21</sup>*Temporal, sensory, and physical accounts*, which explore personal/cultural experiences through the lenses of time, the senses, and the physical body. The texts seek to immerse readers in the sights, sounds, smells, and textures of the experience related in the account.
  - *Narratives of space and place*, which show how spaces and places infuse, inform, and shape our identities and experiences. These narratives focus on the impressions that these spaces and places make on the autoethnographer and on the reader.
  - *Interactive interviews*, in which two or more people come together to share stories about experiences, cultures, and epiphanies with the goal of providing a nuanced and impressionistic view of these experiences, cultures, and epiphanies. Interactive interviews allow all participants in the interview process to participate meaningfully in the interview, with little, if any, distinction between interviewer and interviewee.
  - *Co-constructed narratives and collaborative autoethnographies*, which are stories told by multiple narrators that pivot around a common experience, social issue, or epiphany; these stories present multiple perspectives on the experience, issue, or epiphany, as well as offer impressions of the responses to the stories being told without separating story and analysis.

**Interpretações emocionais**, nas quais as emoções e jornadas do pesquisador e participantes formam o cerne e o ânimo da narrativa.

**Textos devocionais**, que prestam homenagens a outros, identidades, cuidado e/ou a criação e sustentação de comunidades espirituais. Textos devocionais traçam o subjetivo, o amo e as relações carregadas entre os *selves* e os outros.<sup>22</sup>

O conceitual, no âmbito da autoetnografia, não se distingue daquilo que se pensa sobre os movimentos artísticos conceituais, no reconhecimento de uma busca pela apresentação de ideias inovadoras e diferentes óticas das comumente utilizadas e naturalizadas. Assim, proporciona uma fuga do “*old wines in new bottles*”, estimula o desejo de se romper com padrões preestabelecidos, fixos, fossilizados, com uma grande pitada de reflexões, alinhando-se de forma análoga à arte, conforme no excerto a seguir:

O artista não propõe à sociedade a confirmação de suas certezas; ele, através de sua obra, **revira tudo, e nos remete a regiões insondáveis, apresentando outras possibilidades de vida**. Assim, a **arte é o que pode nos tirar das repetições cotidianas e nos fazer ver e sentir outra maneira** que não a propagada e, estimulada pelas forças conservadoras e reacionárias, dessa forma nos faz perceber e entender o mundo ao redor, **descobrir uma outra dimensão das coisas que, por outros meios, seria impossível**, porque é um modo de pensar por meio de imagens, de sons, de palavras (PESCUMA, p. 15, 2013) (Grifo meu).

Por esta ótica, considerando a analogia com as artes, há ainda uma preocupação em se executarem “produtos” de pesquisa autoetnográficos que

---

<sup>22</sup> *Confessional research* accounts, which focus on the researcher’s particular experiences of fieldwork and how he or she changes as a result of doing fieldwork

*Collaborative witnessing*, which involves participants’ experiences with the goal of developing and sustaining deep and committed relationships with research partners

*Emotional renderings*, in which the emotional lives and journeys of the researcher and participants form the crux and mood of the narrative

*Devotional texts* that pay tribute to others, identities, care giving and/or the creation and sustenance of spiritual communities. Devotional texts chart the subjective, loving, and charged relationships among selves and others.

possibilitem a complementação daquilo que é apresentado pelos leitores/espectadores – proporcionando acabar aquilo que parece inacabado, permitindo e legitimando outras construções de sentido. Então, conforme Adams, Ellis e Jones (2015, p. 89), a possibilidade conceitual abrange:

**Escrita performática**, na qual a escrita em si aproxima – desempenha – a experiência e a(s) cultura(s) que estão sendo discutidas. A escrita performática resume-se em “escrita é fazer” em vez de “escrita é significado”. Em autoetnografias performáticas, a ideia, o conceito, experiências e/ou culturas guiam as formas e a estrutura do trabalho.

**Textos informadores**, nos quais membros de grupos marginalizados e subordinados criam representações que iluminam os trabalhos e abusos de poder em cultura, pesquisa e representações, servindo para corrigir as imprecisões e danos de pesquisas anteriores.

**Autoetnografia crítica**, que se baseia em críticas de identidades culturais, experiências, práticas e sistemas culturais, assim como em questões de desigualdade e injustiça.

**Autoetnografia comunitária**, na qual pesquisadores colaboram com membros de uma comunidade para investigar e encontrar respostas para assuntos específicos e, geralmente, de cunho opressivo.<sup>23</sup>

Complemento esta discussão acerca da escrita autoetnográfica com as propostas de Colyar (2013, p. 367). A autora entende que a “[...] *escrita é um meio de descoberta, uma reflexão de estruturas sociais e comunitárias, como*

---

<sup>23</sup> *Performative writing*, in which the writing itself approximates – performs – the experience(s) and culture(s) being discussed. Performative writing is “writing as doing”, rather than “writing as meaning”. In performative autoethnographies, the idea, concept, experience and/or culture under consideration guides the form and structure of the work.

*Insider texts*, in which members of marginalized and subordinated groups create representations that illuminate the working and abuses of power in culture, research, and representation, and that work to correct the inaccuracies and harms of previous research.

*Critical autoethnographies*, which foreground overt critiques of cultural identities, experiences, practices, and cultural systems, as well as address instances of unfairness or injustice. Critical autoethnographies standpoint accessible, transparent, and vulnerable to judgment and evaluation.

*Community autoethnographies*, in which researchers collaborate with community members to investigate and respond to a particular, often oppressive, issue.

*uma ferramenta de empoderamento [...]*,<sup>24</sup> ou seja, um processo altamente pessoal e profundo, que pode levar a expressão de autoridade de um indivíduo, principalmente no que refere a um posicionamento pós-colonial, ao incentivo de se ouvirem vozes tidas como subalternas, conforme apontamentos de Spyvak (2013), o que se aproxima dos versos de Clarice Lispector (1978, p. 68) em “Um sopro de vida”:

***O que não existe passa a existir ao receber um nome.  
Eu escrevo para fazer existir e para existir-me.  
Desde criança procuro o sopro da palavra que dá vida aos sussurros.***

Assim, como mencionado e entrelaçando os versos de Clarice, a escrita pode garantir a conexão entre o *self* e as questões socioculturais e nesse sentido Colyar (2013) desenvolve sua argumentação, advogando que, embora a escrita seja um meio de expressão de conhecimentos acadêmicos e autoridade, ela tem sido objeto de estudo na academia. Em paralelo, a escrita transacional, pela preocupação na exposição e nas questões formais, seria uma estratégia “mais segura do que expressivo” (Colyar, op. cit., p. 369), uma vez que o foco salienta o produto e não o processo. Desta forma, estimula uma proposta de reflexão epistêmica sobre como funcionamos enquanto escritores de nossos trabalhos na provocação de que a escrita é, também, uma busca pela construção de sentidos.

Para ilustrar, a autora recorre a duas óticas: a cognitiva e a social e adiciona a possibilidade poética. Embora a visão cognitivista possa estar vinculada a uma epistemologia positivista, o alívio surge quando se ancora na possibilidade de entender a escrita como um processo de aprendizagem, aliada à visão social. Assim, a autoetnografia proporcionaria uma retórica epistêmico-social, na qual processo e produto possibilitam uma conexão entre o cognitivo individual e as situações culturais. Por isso, apresento o quadro a seguir,

---

<sup>24</sup> [...] *writing as a means of discovery, as reflection of community and social structures, as a tool of empowerment [...]*

baseado nos pensamentos da autora ao discorrer sobre a escrita no processo autoetnográfico:

<b>Visão Cognitiva</b>	<b>Visão Social</b>	<b>Visão Poética</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatiza o poder criativo do autor;</li> <li>• Escrita é mais do que a transcrição de ideias;</li> <li>• Escrita é mais do que forma e adequação;</li> <li>• Escrita é um processo circular e não linear;</li> <li>• Escrita envolve decisões guiadas por questões culturais, pessoais e do ambiente;</li> <li>• Escrita envolve objetivos individuais;</li> <li>• Escrita promove oportunidades para aprendizagem e descobertas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita é uma atividade social e cultural;</li> <li>• O autor nunca está isolado, e sim imerso em uma comunidade discursiva;</li> <li>• Escrita pode parecer um processo isolado, mas o autor nunca está isolado;</li> <li>• Escrita é situada;</li> <li>• Foca-se no porquê das escolhas e não no como se fazem escolhas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita aprimorada;</li> <li>• Escrita é o casamento entre forma e conteúdo;</li> <li>• Escrita é um convite para que o leitor se envolva com o que está sendo dito;</li> <li>• Escrita como forma de capturar ângulos muitas vezes descartados;</li> <li>• Escrita é engajamento;</li> <li>• Escrita é uma descrição densa;</li> <li>• Escrita como possibilidade de expansão de conhecimentos.</li> </ul>

**Tabela 1 – Visões de escrita no processo autoetnográfico baseado em Colyar (2013)**

Assim, entendo a autoetnografia como um processo de aprendizagem que também se caracteriza pelos seguintes pressupostos: não pode ser descolada do contexto, visa a discutir os porquês das escolhas e, também, propõe uma alternativa epistemológica e ontológica nas ciências sociais. Desta forma, optei por trazer, em diversos momentos desta pesquisa, discussões sobre a minha escrita salientando sua importância neste processo metodológico.



### 1.3 Sobre o processo metodológico autoetnográfico: uma expedição exploratória

Autores, que defendem este movimento científico de pesquisa qualitativa, sugerem alguns princípios que devem ser observados quanto ao método. Porém, observo que, como tudo que é novo, esses princípios **podem/precisam/devem** ser revistos e expandidos a qualquer momento com a contribuição de outros pesquisadores.

Adam, Jones e Ellis (2015, pp. 1-2) postulam que o método autoetnográfico:

- Usa a experiência pessoal do pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências pessoais;
- Reconhece e valoriza as relações do pesquisador com os outros;
- Faz uso de autorreflexão crítica e profunda – tipicamente conhecida como “reflexividade” – para nomear e interrogar as interseções entre o *self* e a sociedade, o específico e o geral, o pessoal e o político;
- Mostra “pessoas no processo de descoberta do que fazer, como viver e como construir sentido sobre seus esforços”;
- Equilibra rigor intelectual e metodológico, emoções e criatividade;
- Empenha-se pela justiça social e uma vida melhor.<sup>25</sup>

Saliento minha tentativa de seguir os princípios retrocitados na execução desta tese. Procurei contemplar todos eles, creio eu, ao longo do meu texto, por meio de narrativas alinhavadas com reflexões e teorias, pelos

- 
- <sup>25</sup> Uses a researcher’s personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences.
  - Acknowledges and values researcher’s relationships with others.
  - Uses deep and careful self-reflection – typically referred to as “reflexivity” – to name and interrogate the intersections between self and society, the particular and the general, the personal and the political.
  - Shows “people in the process of figuring out what do, how to live, and the meaning of their struggles.
  - Balances intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity.
  - Strives for social justice and to make life better.

questionamentos apresentados, na busca de trazer as diferenças entre o geral e o específico, uma aposta no entendimento do *mim* para estar e ser no mundo, um esforço em me expor pelo texto. Ainda, uma escrita impulsionada por emoções, sentimentos e quiçá um pensamento criativo.

Empenhei-me em proporcionar um trabalho para esclarecer minha condição como formador de professores que tem como intuito garantir um ensino/formação que impulse a justiça social e leve aos futuros professores e formadores a possibilidade de compreenderem o que é a vida “melhor”, amparado no pensamento de Ellis (2004, p. 3): “Nós nos veremos como parte da pesquisa – às vezes como nosso próprio foco – em vez de estar do lado de fora do que fazemos. Ao contrário de começar com hipóteses, enfatizamos a escrita como um processo de descoberta”.<sup>26</sup>

Ellis, Jones e Adams, em uma publicação intitulada ***Handbook of autoethnography*** (2013), apresentam ainda os conceitos que viabilizam a autoetnografia e a distinguem de outros trabalhos que apresentam características pessoais, pois **proporciona críticas e comentários** sobre cultura e práticas socioculturais, **oportuniza contribuições** para as pesquisas existentes, não se limitando apenas a uma narrativa autobiográfica.

Entendo, ainda, que os desdobramentos da autoetnografia são possibilitados ao se aceitar e se pretender: uma vulnerabilidade proposital ou preestabelecida e uma relação de reciprocidade com o leitor na tentativa de não compelir sua participação, onde, então, enquadro os pressupostos éticos desta tese.

### 1.3.1 Autoetnografia individual e colaborativa

Um dos desdobramentos da autoetnografia é a possibilidade de se fazer uma pesquisa de cunho individual ou coletivo. Ambas as possibilidades apresentam “benefícios e limitações”, conforme aponta Chang (2013, p. 111), o

---

<sup>26</sup> *We will view ourselves as part of the research – sometimes as our focus – rather than standing outside what we do. Instead of starting with hypotheses, we'll emphasize writing as a process of discovery.*

que é apresentado no quadro a seguir, que desenvolvi a partir da referida autora, para contrastar as duas possibilidades.

<b>Autoetnografia Individual</b>	<b>Autoetnografia Colaborativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoetnógrafos negociam consigo mesmos.</li> <li>• Consideração da “ética relacional” quando Outros estão envolvidos no material apresentado.</li> <li>• Autonomia é a ferramenta que permite o aprofundamento nas experiências pessoais conforme o desejo do investigador.</li> <li>• A autoetnografia individual pode ser arriscada no privilégio de uma perspectiva, o que pode limitar a perspectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lida com múltiplos autores e múltiplas perspectivas.</li> <li>• Apresenta mais de uma camada de intersubjetividade.</li> <li>• Encoraja para que as múltiplas vozes dos pesquisadores sejam ouvidas entre eles para que haja um equilíbrio dentre as diversas perspectivas dos investigadores.</li> <li>• Todos são responsáveis pelo processo e produto.</li> <li>• A busca por consensos durante o processo pode limitar o mergulho nas histórias individuais ou a marginalização causada por uma voz dominante.</li> </ul>

**Tabela 2- Autoetnografia individual e coletiva – Criado a partir dos pensamentos de Chang (2013)**

Desta forma, proponho aqui algumas reflexões sobre as duas possibilidades, como contribuição para futuras investigações e decisões sobre pesquisas na formação de professores de línguas estrangeiras por esta ótica:

[...] o desafio futuro dos autoetnógrafos é expandir os processos metodológicos, fazer mais em nosso processo de pesquisa, expandir formas de conhecimento, nossas histórias pessoais para criar e construir conhecimentos, e não apenas

expandir nosso processo de pesquisa, mas nossas vidas ao se fazer pesquisa. (MINGÉ, 2013, p. 429)<sup>27</sup>

Tanto o processo individual quanto o colaborativo dependem das relações dos pesquisadores com outros sujeitos; envolvem outras pessoas que fazem parte das experiências, histórias e fatos. Mesmo na pesquisa individual, e principalmente naquelas que têm como foco a educação, para mim, o outro está sempre presente, o outro que no entendimento de Todd (2003), baseada nos pensamentos de Levinas, é algo externo ao *self*, o outro é o que eu não sou, é o que não é como eu.

A autoetnografia colaborativa é tida como uma possibilidade mais abrangente de se fazer pesquisa, ao mesmo tempo que é tida como um trabalho coconstruído, pode acontecer sob diversas formas de colaboração, “[...] indo desde o completo envolvimento em todo os estágios do processo de pesquisa até a colaboração em um ponto ou pontos específicos da pesquisa”<sup>28</sup>, conforme aponta Allen-Collison (2013, p. 291).

Ainda, neste sentido, vale ressaltar o que é dito por Hernandez e Ngunjiri (2013, p. 264), sobre a relação das histórias pessoais, que para mim incluem toda e qualquer experiência vivida pelos pesquisadores, caracterizadas pelas relações do *self e/com outro* ou o *self em relação a outros*, acrescido de que nada disso pode ser desprendido de seus contextos sociais e culturais.

Uma escolha que pende seu foco para relações intrapessoais pode facilitar a busca de conhecer a si mesmo dentro do escopo investigado, ao explicitar suas emoções, sentimentos e representações sobre um determinado tema. Nesse processo, buscam-se soluções e conhecimento para ser e estar no mundo, para sua formação, tanto no campo pessoal quanto no profissional.

Nas pesquisas cujas relações interpessoais aparecem mais salientes ou marcadas, provavelmente, o pesquisador tenha o intuito de desvendar, entender e compreender suas relações e reações na convivência com outros

---

<sup>27</sup> [...] *the future challenge for autoethnographers is to expand our methodological processes, to do more in our research process, to expand our knowledges form our personal stories to creating and making knowledges, and to expand not only our research process, but ourselves, in the doing of research.*

<sup>28</sup> [...] *ranging from full involvement at all stages of the research process to collaboration at a specific point or points during the research*

indivíduos. Assim, há uma descentralização do pesquisador em busca do ponto de conexão ou intersecção com o(s) outro(s).

#### 1.4 A avaliação de trabalhos autoetnográficos

Tudo o que é novo e de certa forma foge de regras legitimadas e beatificadas é suscetível a inúmeras críticas, debates e desavenças e com a autoetnografia não seria diferente. Antes de iniciar esta discussão acerca da avaliação de uma pesquisa autoetnográfica, investiguei com alguns colegas/pesquisadores atuantes na área de formação de professores de línguas de que forma seria a avaliação de trabalhos com estas características. Um deles prontamente me respondeu: “por meio de uma análise”.

No entanto, a resposta do meu colega/pesquisador, embora com foco na análise, me remeteu ao que Derrida propõe como Hospitalidade. Ao pensarmos na avaliação de trabalhos autoetnográficos, isto é, por termos tantos trabalhos formatados com configurações padrões provenientes de perspectivas científicas calcadas no positivismo, iluminismo e no pensamento cartesiano, a autoetnografia aparenta ser um hóspede novo na academia, um hóspede que pode ser inconveniente, mas que ao mesmo tempo clama por acolhimento, pela incondicionalidade. Ou como destaca Bernardo (2005):

[...] uma hospitalidade incondicional ou hiperbólica, constitui *antes* o tom da desconstrução como *movimento de pensamento*, o qual nos dá, não apenas uma nova e diferente possibilidade de pensar, de tudo pensar de novo, *sempre* de novo, *a cada instante* de novo, mas também uma nova possibilidade de pensar o próprio pensar. [...] (BERNARDO, 2005, p. 181)

E por ser um movimento científico novo, principalmente no contexto brasileiro, creio que inicialmente, antes de qualquer lei, regra ou norma, o método autoetnográfico passará pela hospitalidade daquele que a recebe, seja essa uma *hospitalidade de convite* ou uma *hospitalidade de visitação*. A primeira incorre no acolhimento seletivo ou limitado pela soberania daquele que convida, enquanto a segunda se caracteriza pela urgência “aqui e agora e sem

o saber, diz imediata e incondicionalmente “sim” ao visitante inesperado [...]”. (Bernardo, 2005, p. 196).

A partir do momento em que um trabalho autoetnográfico recebe a hospitalidade, pode-se começar a pensar em sua avaliação, creio eu. Para isso, trago novamente Adams, Jones e Ellis (2015) que, ao iniciarem o capítulo no qual discutem a avaliação de trabalhos autoetnográficos, mencionam alguns episódios nos quais os entraves entre o rigor acadêmico e a forma em que se apresenta um trabalho autoetnográfico tornaram-se o centro de embates acadêmicos, que vão desde a validação de narrativas como forma de análise social e cultural, quanto ao uso da primeira pessoa nos textos que carregam esse viés como fundamento de sua estrutura.

Acrescido a isso, Adams, Jones e Ellis (op. cit., p. 102) apontam objetivos para se avaliar a autoetnografia, os quais discuto a seguir:

- Trazer contribuições para o conhecimento;
- Valorizar o pessoal e o experiencial;
- Demonstrar o poder, a arte e a responsabilidade de histórias e da contação de histórias;
- Abordar a pesquisa de modo responsável, levando em conta a prática e a representação.<sup>29</sup>

No que se refere às contribuições da autoetnografia para o conhecimento, pelo viés apresentado neste trabalho, espera-se que sejam possíveis uma reflexão e esclarecimento das múltiplas identificações, relações e experiências que o pesquisador traz em sua pesquisa, numa tentativa de amplificar/expandir conhecimentos existentes, ao mesmo tempo em que se preocupa com a valorização de uma perspectiva pessoal e experiencial do *self* do pesquisador. Essa expectativa deverá levar em conta o contexto e o meio sócio-histórico no qual o pesquisador está inserido, trazendo suas emoções e sentimentos como forma de construção de sentido sobre o que está sendo investigado.

---

- <sup>29</sup> Making contributions to knowledge
- Valuing the personal and experiential
- Demonstrating the power, craft, and responsibilities of stories and storytelling
- Taking a relationally responsible approach to research practice and representation

A demonstração do poder, das artes e das responsabilidades das histórias e de suas narrativas num trabalho autoetnográfico deve envolver uma preocupação em criar uma possibilidade de compreensão e de reflexão sobre o contexto no qual o pesquisador está imerso. No caso, o papel da reflexão seria o de reconhecer e romper com estruturas fossilizadas de poder, tabus, relacionamentos e experiências que ficam perdidas ou esquecidas.

Quanto a abordar a pesquisa de modo responsável, levando em conta a prática e a representação, pressupõe-se o uso de uma ética que assegure ao(s) participante(s) sua privacidade, ao mesmo tempo em que [a ética] possibilita que a pesquisa tenha um longo alcance e proporcione “[...] uma oportunidade de *engajamento e melhoria* de vidas dos *selves*, dos participantes e dos leitores/público”<sup>30</sup> (Adams, Jones e Ellis, op. cit., p. 104).

### 1.5 Autoetnografia e educação no Brasil

No contexto brasileiro, verifica-se uma pequena quantidade de trabalhos executados com o viés metodológico autoetnográfico. Em busca da ferramenta digital Google e Google Acadêmico, realizadas no início e nos momentos finais que antecederam o encerramento desta pesquisa, nota-se uma pulverização dessa metodologia de pesquisa, indicada pela característica esparsa dos resultados, o que leva a uma consideração de que não se trata de um movimento epistemológico que já tenha encontrado uma estabilização nas academias do Brasil.

Em um refinamento de busca filtrado pela indicação “Língua Portuguesa do Brasil”, a recorrência de termos é de 14.300 resultados na busca geral. Quando refinada pela ferramenta acadêmica, encontram-se 614 resultados, conforme apresento nas capturas de tela a seguir.

Com os termos “autoetnografia formação professores”, os resultados se reduzem para 463 recorrências. Dentre os resultados apresentados pela busca na internet, destaco o trabalho de Bossle e Molina Neto (2009, p. 131), pelo

---

<sup>30</sup> [...] *an opportunity to engage and improve the lives of our selves, participants, and readers/audience.*

foco em professores de educação física. Saliendo pelos autores da seguinte forma: “Essa perspectiva metodológica foi adotada como parte da investigação sobre o trabalho coletivo dos professores de educação física de duas escolas dessa rede de ensino, que incluiu, também, a realização de uma etnografia”.

No contexto de pós-graduação no qual esta investigação aconteceu, Silva (2013) apresentou uma tendência permeada também pela autoetnografia em seu trabalho “Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa”.

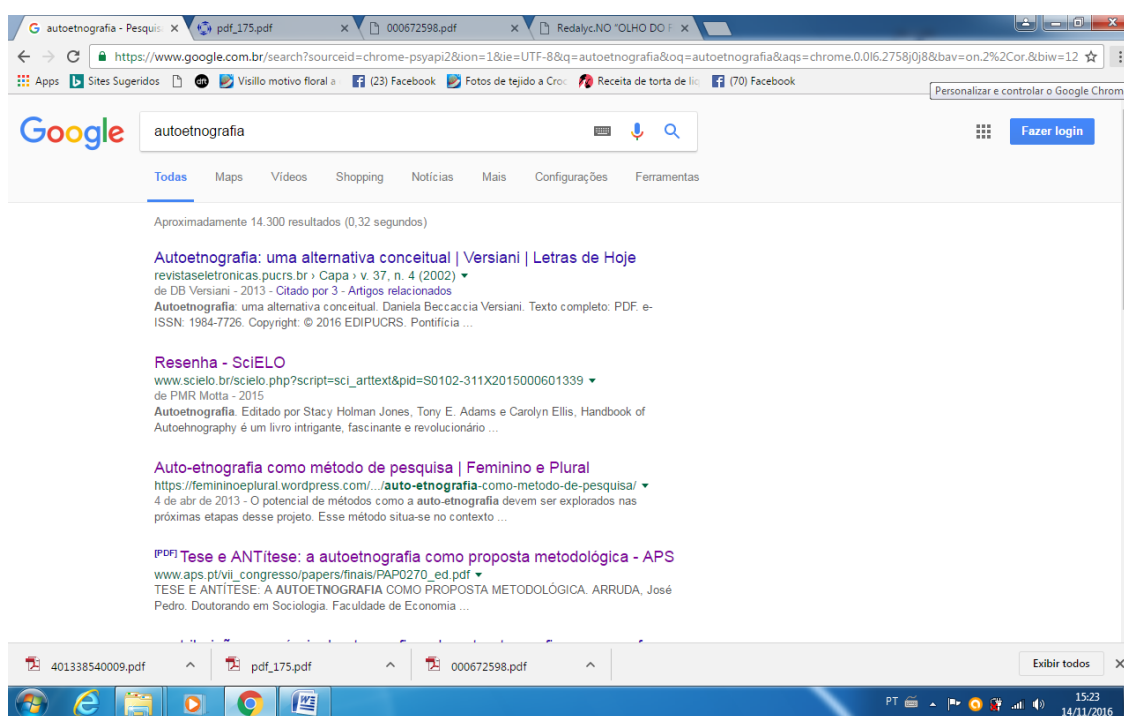


Figura 4 – Captura de tela de busca no Google pelo termo Autoetnografia





Figura 5 - Captura de tela de busca no Google Acadêmico pelo termo Autoetnografia

Assim, ao lançar essa discussão sobre as possibilidades de pesquisas de caráter autoetnográfico, almejo ressaltar a importância e quão significativos são os processos pelos quais as pessoas passam ou vivenciam para ser e estar no mundo, assim como suas descrições e narrativas sobre o agir em determinadas circunstâncias nas implicações para a formação do formador.

Saliento a importância do reconhecimento das consequências no trânsito em diversos espaços físicos aliado aos elos afetivos ocasionados nas diversas geografias na estada em cada um deles – o que entendo por topofilia, criando os curtos-circuitos emergentes *da* e *na* trajetividade. Ainda, não se pode desconsiderar a importância da solidão e do apinhamento, que fortemente influenciam um trabalho autoetnográfico, entendidos conforme os pensamentos de Tuan (2013, p. 78):

A solidão é uma condição para adquirir a sensação de imensidade. A sós, nossos pensamentos vagam livremente no espaço. Na presença de outros, os pensamentos recuam devido ao fato de que outras pessoas projetam seus próprios mundos na mesma área. O medo do espaço muitas vezes vai junto com o medo da solidão. A companhia de seres humanos – mesmo de uma única pessoa – produz uma diminuição do

espaço e ameaça a liberdade. Por outro lado, à medida que as pessoas penetram no espaço, para cada uma chega um ponto em que a sensação de espaciosidade passa ao seu oposto – apinhamento.

Para mim, uma das mais complexas características desta opção metodológica, com foco de pesquisa na formação do formador de professores de língua inglesa, é a busca por um equilíbrio entre o rigor metodológico, as emoções, sentimentos e o processo criativo, que muitas vezes só se torna aparente após o *afastamento temporal* do texto escrito, leituras e releituras, assim como com a contribuição de um leitor crítico, seja o orientador, um amigo ou um desconhecido.

Um dos pressupostos elencados pelos autores retrocitados é o esforço pela justiça social e a tentativa de se tornar a vida melhor. ***O que seria justiça social neste caso? O que é a tentativa de tornar a vida melhor?***

Justiça social, no meu entender, é possibilitar que vozes não ouvidas sejam ouvidas, é possibilitar que as pessoas se autoempoderem daquilo que elas são e fazem. É proporcionar uma experiência de ensino e aprendizagem, no curso de licenciatura, que possibilite que aqueles sujeitos abertos e suscetíveis a mudanças possam dizer: ***Eu sou professor, sei o que faço e contribuo para uma educação de qualidade.***

No que tange a uma vida melhor, eu precisei de muitos anos de vida para entender que minha vida, aqui e agora, é a melhor, quando me livre dos estereótipos impostos pelos canais de televisão aberta, pelas revistas (sou do tempo em que íamos à banca comprar revistas).

Demorei muitos anos para entender que a “vida melhor” era a que eu vivia, era tornar meu trabalho algo prazeroso, era criar um ambiente harmônico na sala de aula, era compreender que meu aluno era diferente de mim, que ele tinha outras experiências, outros desejos, mesmo que tudo isso fosse claro para mim e muitas vezes bastante distante do sentido que os meus alunos davam/dão para minha práxis.

Ao mesmo tempo, esta reflexão me proporciona pensar que nem as minhas melhores intenções como formador de professores podem desconfigurar a cortina ou a barreira entre o papel de aluno e professor. Na imagem a seguir, um aluno, que aparentemente goza de uma certa empatia por

mim e, às vezes, pede sugestões ou opiniões relacionadas ao seu futuro acadêmico em uma rede social, apresenta em seu discurso o distanciamento e o medo que os demais graduandos de sua turma apresentam em relação a mim.<sup>31</sup>

Ainda sobre a possibilidade das redes sociais no trabalho autoetnográfico, retomo *outra cena*, na qual, muito tempo após ter sido meu aluno em um curso de graduação, um ex-aluno me chamou para uma conversa na mesma rede social e me pediu orientações sobre como poderia conduzir uma aula com determinado tema.

Considero que as redes sociais proporcionaram possibilidades pós-formação inicial, deixaram uma brecha para que os alunos que foram “contaminados” por esse “melhor” não tivessem receio de procurar o formador a qualquer momento. Essas redes representam a ponte que faltava para que eu sentisse ter cumprido a minha tarefa com aqueles que já tinham se formado. São exemplos como esse que me fazem vivenciar o que pesquisadores norteamericanos chamam de “melhor”, mas para mim é apenas um resquício daquilo que fui capaz de promover.

---

<sup>31</sup> Embora a visão apresentada seja minha interpretação do fato. Como forma de exercitar o Consentimento Informado, um dos pressupostos da Autoetnografia, apresentei o trecho ao aluno que me fez o questionamento.

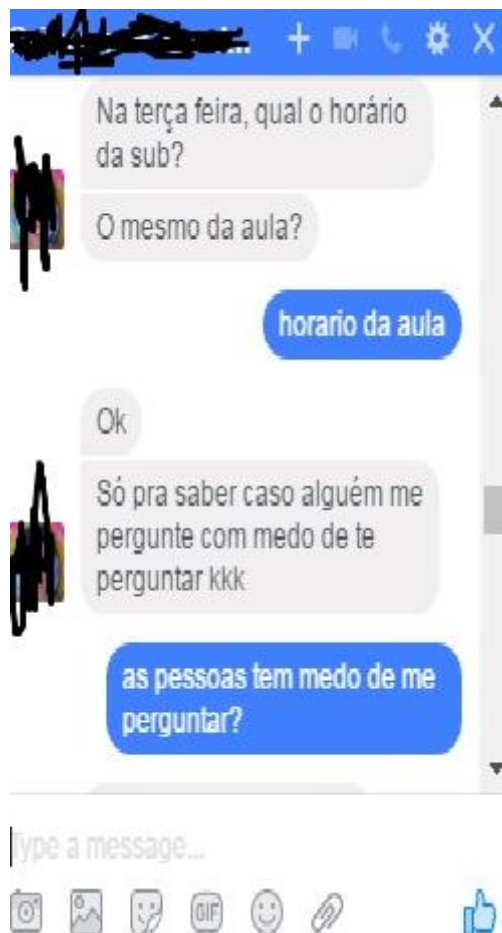


Figura 6 – Captura de tela de bate-papo com um aluno no *Facebook*

O que **não se busca** em um processo autoetnográfico é *uma* verdade, mas sim as verdades localizadas, contextualizadas para o estudo em questão. **Não se busca** trazer, nem se ousa tratar de um conhecimento estável e determinante sobre a experiência de formação do formador, de formação de professores no caso deste trabalho. O conhecimento e a práxis localizada são fundamentais aqui. A minha história como pesquisador e formador de professores não é a mesma dos meus colegas e poderá contribuir de alguma forma para estudos e reflexões futuras, mas não poderá ser tida como, nem pretende ser, um modelo.

## 1.6 Ética e Autoetnografia

Há uma recorrência e preocupação com a ética nos trabalhos que buscam traçar definições refinadas sobre autoetnografia. A princípio, isso me

chamou muito a atenção, dado que muitas instituições têm um comitê de ética para avaliar e validar pesquisas. Ouvi isso pela primeira vez nos tempos de mestrado (2004), em seguida surgiu um *boom* de comitês nas mais diversas instituições. Até aquele instante, o termo ética, embora eu também seja bacharel em Direito, estava atrelado ao que dizem os dicionários.

Foi na disciplina que cursei de Identidades e Narrativas, durante este processo de doutoramento que o termo Ética ressurgiu com mais força. Foi nesse momento que parei e pensei: ***Acho que não sei o que é ética!***

Lembro-me do professor de Identidades e Narrativas dizendo: “***O que é ética para você pode não ser ética para mim***”. Não sei se ouvi direito, mas isso mexeu comigo, me incomodou, me deixou “uma pedra no sapato”. Ainda não sei se consegui internalizar um conceito de ética, mas estou tentando.

Neste trabalho autoetnográfico, focado em formação de professores e formação do formador, realizei muitas leituras, reflexões e entrega ao processo metodológico, até o momento de finalização deste texto. Nele entendi que a ética vem a ser uma ética de si, do sujeito/objeto/pesquisador que se expõe, que vivencia, narra, descreve, analisa e traz seus pensamentos, sensações e emoções mais íntimas sobre o tema da pesquisa para um público interessado no assunto, além dos membros de sua banca de doutorado.

Entende-se, então, que a ética em um trabalho em formação de professores e formação do formador de professores de língua inglesa está muito próxima do que é discutido por Todd (2003, p. 1)<sup>32</sup>, logo nas primeiras linhas de sua discussão sobre aprender com o outro: “Ética, na medida que nos oferece um discurso de repensar nossas relações com outras pessoas, é central para qualquer educação que leva a sério a justiça social”.

Esta tese ficará disponível em um sistema de busca virtual, qualquer pessoa que tenha interesse no tema poderá acessá-la. Essa ética de mim e sobre mim mesmo poderá ser interpretada de diversas formas, em diversos contextos, eu não terei domínio sobre isso. Assim, entender essa ética de mim e sobre mim nesta pesquisa tornou-se um desafio, um temor, mas algo imprescindível para que uma pesquisa autoetnográfica caminhasse e se transformasse nesta tese: nela, “O ‘eu’ ficou fora de seu controle pela força de

---

<sup>32</sup> *Ethics, insofar as it potentially offers us a discourse for rethinking our relations to other people, is central to any education that takes seriously issues of social justice.*

tornar-se escrito”, como nos adverte Butler (2015, p. 25)<sup>33</sup>, ao falar sobre os deslocamentos e as multiplicidades que constituem o sujeito.

Ainda, no que se refere à ética em uma proposta de pesquisa autoetnográfica individual, saliento o que Chang (2013) entende como “ética relacional”, ou seja, a ética de reconhecer e valorizar o respeito entre as pessoas, sobre a dignidade e as conexões estabelecidas entre pesquisador e pesquisado, principalmente sobre aqueles que estão envolvidos nas narrativas, experiências e relatos sobre mim mesmo. Neste sentido, Spry (apud ADAMS, JONES E ELLIS, 2015, p. 96) acredita que em um trabalho autoetnográfico, deve-se evitar: a autoindulgência, a culpa e a vergonha, “atos heroicos”, vitimização do *eu* e o afastamento do *eu/outro* nas histórias, culturas e políticas daquilo que o pesquisador representa.

### 1.6.1 Ética e estética?

Tive que superar meus medos, angústias e traumas. Precisei entender que esta seria minha oportunidade única. Eu sempre quis estudar na USP, prestei o vestibular da FUVEST aos dezessete anos, acho que era para Jornalismo, não passei nem da primeira fase. E, agora, eu estava no meio do caminho para finalizar meu doutorado na instituição que só fui pisar pela primeira vez em 2009, aos 33 anos, a instituição dos meus sonhos. A ética, nesse caso, é lidar comigo mesmo, sem invadir o espaço do outro, de fazer o trabalho ao qual me propus, de me expor, de cumprir os prazos, de me entregar e não pestanejar – o que está por trás desta história já foi contado anteriormente.

Sem querer, num passeio pela Livraria Cultura, encontrei um livro em inglês, era uma publicação recente, li a contracapa, verifiquei o valor e levei para casa. Algo que sempre acontece comigo, escolher livros intuitivamente, sem nenhuma indicação. Era um livro de Judith Butler, autora que eu achava de difícil leitura em uma das disciplinas que fiz no doutorado; sempre me irritava ao lê-la, talvez porque eu precisasse melhorar minha proficiência em

---

<sup>33</sup> “The ‘I’ has gotten out of his control by virtue of becoming written.”

leituras de textos complexos em inglês. O livro intitulado: *Senses of the Subject* – sem tradução para o Português.

E foi em Butler (2015), a pensadora que eu detestava ler (sim, agora eu tenho prazer em lê-la. – Talvez, minha cognição tenha se expandido, assim como meu repertório teórico), que encontrei um conforto sobre essa ética de mim mesmo e de mim para o mundo traduzida nesta pesquisa. Foi a partir de seus pensamentos que pude gozar da sensação de pensar que eu podia estar fazendo um trabalho ético, sem comprometer e expor o outro naquilo que estou fazendo aqui, trazendo para mim toda a culpa do pensamento cristão ocidental. No entanto, embora esse posicionamento apresente certa contradição no que foi apontado por Spry (apud ADAMS, JONES E ELLIS, 2015, p. 96), mencionado anteriormente, de que se deve evitar: “a auto-indulgência, a culpa e a vergonha, “atos heroicos”, vitimização [...]”, essas reflexões foram parte do meu processo de compreensão e realização da autoetnografia.

Para mim, o texto de Butler, ao discutir os pensamentos de Spinoza, tem uma força descomunal ao tratar do *self*, uma forma de expressar o que construí como ético dentro de mim, por isso preferi não traduzir o excerto a seguir, deixo a tradução como nota de rodapé, para não estragar a mágica de sua escrita:

This being desire not only to preserve in *its own* being, but to live in a world that reflects and furthers the possibility of that perseverance; indeed, perseverance in one’s own being requires that reflection from the world, such that persevering and modulating reference to the world are bound up together. Finally, although it may seem that the desire to preserve is an individual desire, it turns out to require an acquire a sociality that is essential to what perseverance means; “to preserve in one’s own being” is thus to live in world that not only reflects but furthers the value of others’ lives as well as one’s own” (BUTLER, 2015 p. 65)<sup>34</sup>

A ética, neste trabalho e a meu ver, é ceder-se ao desejo, aquele desejo já mencionado, no qual há o intuito de contribuir para estudos na área de formação de professores e formação do formador por meio das minhas

---

<sup>34</sup> Este ser não deseja apenas preservar seu próprio ser, mas viver em um mundo que reflita e expanda a possibilidade de perseverança. De fato, perseverança requer do próprio ser a reflexão do mundo, tal que perseverar e modular referência para o mundo são coisas atadas. Finalmente, embora possa parecer que o desejo de perseverar é um desejo individual, acaba requerendo e obtendo uma sociabilidade que é essencial para aquilo que perseverança significa; “preservar-se em si próprio” é então viver em um mundo que não apenas reflita, mas adicione o valor de outras vidas assim como a de si próprio.

experiências pessoais, das minhas relações com os outros e com o mundo, de fazer uma autorreflexão cuidadosa e profunda. Com esse propósito, busco apresentar as interseções entre o meu Eu e o Meu ofício, diferentemente da ética apontada por Žižek (2012, p. 43), ao discutir a renúncia feminina a partir da princesa de Clèves e “As afinidades de Goethe”, onde ele aponta que a ética naqueles casos seria “não ceder em seu desejo”. O contrário está sendo feito aqui.



## CAPÍTULO II

### FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO DE FORMADOR

Este capítulo apresenta um desdobramento do processo autoetnográfico vivenciado durante os anos de estudos para conclusão do doutoramento, com todas as contingências que foram surgindo e a retomada de experiências que foram se alinhando com as teorias as quais acessei no período. São representações escritas da construção de saberes e sentidos que são indispensáveis para o encaminhamento desta proposta de pesquisa.

Vale ressaltar que não busquei caracterizar este capítulo por uma lógica ascendente ou por ordem de prioridade, muito menos cronológica, como acontece na investigação autoetnográfica, mas sim seguindo uma lógica horizontal e rizomática, como um *mobot*, cujas partes são independentes e ao mesmo tempo necessárias umas para as outras.

Após os questionamentos em meu exame de qualificação, entendi ser necessário esclarecer que tudo o que é discutido aqui vai se conectar ao que é apresentado no próximo capítulo. Desta forma, apresento uma discussão a partir da ótica do professor formador e investigador, na tentativa de relatar experiências e sentimentos, uma representação de medos e de desejos, em certos aspectos, pautada por entrelinhas de recuperação e retomada do passado, mas acima de tudo a aceitação de anos de cobrança e repressão pela digestão do presente e prospecções das incertezas de um futuro.

Este capítulo vai se constituindo por histórias e situações que vivi, dentro e fora da sala de aula, vivências e narrativas, que intitulei de epifanias. São recortes da minha experiência que vão me constituindo como sujeito no mundo e com o mundo, neste exercício autoetnográfico, no qual sou sujeito e objeto, onde cada vivência vai se relacionando com as discussões teóricas que trago ao longo da tese, buscando ilustrar e nutrir com a minha investigação a partir do *self*, por meio de autoquestionamentos, pelo reconhecimento da relação com o Outro, na possibilidade de o sujeito/objeto se revelar e se expor, conforme apontam Nigel, Grant e Turner (2013), Allen-Collinson (2013), Pathak (2013) e Bochner (2013), dentre outros.

Assim apresento aqui um pouco mais desta história, a minha história,

longe do centro, passando pelo centro e indo para longe dele, ou seja, longe de uma topofilia tida como cosmopolita, avançada, evoluída e/ou legitimada como tal, no abismo entre o outro e eu, que acontece na trajetividade, no qual “estamos cada vez mais fortalecidos por uma série de curtos-circuitos permanentes, por vaivéns constantes [...]” (MAFFESOLI, 2010, p. 31)

Uma busca pela compreensão da minha condição humana, nas fissuras do dinamismo estético/político, numa gramática inexistente, na tentativa de se cumprirem demandas viscerais de estruturas educacionais rígidas, e cada vez mais consolidadas pelo neoliberalismo econômico, na necessidade de uma suposta emancipação nos termos de Rancière (2012). Seguindo a tradição iluminista e a lógica neoliberal, como formador de professores, eu “devo” cumprir as normas “iluministas” e “neoliberais”, e, neste caso, é obter o título de doutor, uma vez que é quase uma regra, se não a é, nas Instituições Públicas de Ensino Superior, por fazer parte de uma destas comunidades.

## **2.1 É preciso começar, mesmo que não seja do ponto de partida!**

Tornar-se um professor formador é uma tarefa que exige caminhar sobre superfícies irregulares, que ora machucam, ora nos engolem ou apenas nos fazem flutuar pela sensação de leveza, alimentando vontades coletivas e, em alguns casos, vontades estritamente individuais.

Não é de hoje que se discute a formação de professores de língua estrangeira, nem mesmo o papel do formador, o que inclui sua formação, embora esta última seja menos discutida no contexto brasileiro. Então, como provocação, trago três indagações, feitas por mim, que contribuíram para a construção deste trabalho. As respostas para esta pergunta já foram ressaltadas em epifanias na introdução da tese ao tratar do meu lócus de enunciação sob o seguinte subtítulo “**Trajatividade e Topofilia: Sobre o Pesquisador e seu Locus de Enunciação**”

**Escolhi ser formador de professores?**

**Desde quando vislumbrei este ofício?**

**De que forma tenho executado e encarado a minha profissão hoje?**

Por isso, entendo que este seja o projeto mais complexo de uma vida, da minha vida, não apenas em termos acadêmicos, mas pessoais também; da busca pela consciência e maturidade, da ação, de recuperação de traumas, retomadas de experiências, reflexões, questionamentos e da preocupação política, ideológica, filosófica e estética como formador de professores e ser humano. Pensando nas perguntas anteriores apresentadas, é praticamente uma busca pela compreensão do meu ser e estar no mundo, da minha condição como ser humano e formador de professores, uma condição frágil, em expansão e, de certa forma, cíclica.

Três elementos integram esse processo de compreensão: o valor simbólico das coisas, a estética como simbolismo, a estratificação temporária dos sentidos passíveis de uma desfossilização ao longo do tempo – pelo desenvolvimento econômico que possibilita acesso a outras referências e experiências; pela educação – que promove, quando possível, criticidade; e pelas vivências – que vão construindo os sujeitos, em seus encontros com o Outro. Também, outras topofilias corroboram esse processo, ou seja, “o[s] elo[s] afetivo[s] entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (Tuan, 2012, p. 19), que vão surgindo nas trajetórias, nos deslocamentos geográficos.

Da bolha em que nós nos inserimos ou somos inseridos ou da qual nunca saímos desde o início de nossas existências, sem contar a bolha inexistente da qual acreditamos fazer parte, criadas por nosso imaginário, fetiches, fantasias e desejos, novas indagações emergem: **O que deseja um professor ou um formador de professores além da necessidade de alimentar seu estômago e seu ego?**

Nesse processo de doutoramento, para mim, a mais valia é a possibilidade de se permitir começar a se enxergar melhor e se entender no mundo. Angústia, frustração, determinação e força de vontade são elementos que estão na minha “*nécessaire*”, contribuindo com minha toailete mental todos os dias. Acordar e não se reconhecer, acordar e não saber onde se está. Despertar e lembrar que seu contexto ainda precisa de inúmeros acontecimentos que na sua mente já foram consolidados e legitimados há décadas significam uma intensa pulsão, um *brainstorming* de projeções alimentadas pela inquietação.

## 2.2 Fissuras

Retomando as indagações já lançadas: **Escolhi ser formador de professores? Desde quando vislumbrei este ofício? De que forma tenho executado e encarado a minha profissão hoje?** Busco ressaltar essas questões, salientando que encontrei algumas respostas que culminaram em outras indagações/inquietações. O mesmo ocorreu com relação às teorias que alavancaram minhas reflexões sobre estes questionamentos, pois a partir delas eu conheci outras e, assim, pude colocar um outro olhar sobre mim e minhas escolhas, cujas repostas, como mencionado anteriormente e a meu ver, encontram-se diluídas neste trabalho.

Desta forma, entrecruzo três teóricos e suas contribuições para as ciências humanas: Sousa Santos (2010) acerca do Pensamento Abissal e a Ecologia dos Saberes, Arendt (2010) com suas teorizações sobre a Alienação do Mundo e a Condição Humana e Rancière (2011) com sua proposta pela Partilha do Sensível.

Sousa Santos (2010) preocupa-se em discutir a linha/fronteira/barreira invisível que separa os indivíduos, que culmina por representar uma falsa premissa nessa separação, ou seja, aquilo que não se vê, não existe. Essas linhas que nos separam são tão comuns que muitos de nós nem percebemos que elas estão aí, ali e acolá. O pensamento abissal não aceita a coexistência, a copresença e, dessa forma, fundamenta os conflitos da vida moderna. Muitas vezes, as salas de aula de formação de professores estão repletas dessas linhas imperceptíveis no encontro entre o Eu do formador e o Outro do futuro professor.

Nas metrópoles ganha uma aparência dicotômica entre regulação e emancipação, nos territórios coloniais esta disputa jaz na apropriação e violência – em seu sentido mais amplo, isto é, do Latim *violentia*: veemência, impetuosidade, ou também como *violare*, caracterizando a violação. Assim, o pensamento abissal promove a produção de distinções radicais nas sociedades do Sul, aqui em referência ao hemisfério sul.

A minha experiência como formador de professores no extremo norte do país me levou ao seguinte questionamento: E ao norte do sul, pergunto eu? O

que acontece nas sociedades do Norte do nosso país, uma vez que o pensamento é ainda mais abissal quando “olhamos para cima”?

É inegável que minha passagem por Roraima me mostrou um “mundo novo” e ao mesmo tempo me fez descobrir que o olhar para cima para quem está situado naquilo que anteriormente chamei de centro é constrangedor. O que me enriqueceu nessa minha jornada no Norte foi a possibilidade de olhar para cima e olhar de cima para baixo. Vivenciar por meio da minha trajetividade, física e psíquica, o estar aqui e estar lá, experimentar o daqui e o de lá.

Foi a partir do entendimento das linhas abissais e minha escolha de morar e trabalhar em Roraima (o que ocorreu durante o período de outubro de 2013 a março de 2016) que levantei os seguintes questionamentos, embora eles já aparecessem de outra forma em minha vida, como na epifania sobre estar em um ônibus, que aparecerá ainda neste capítulo: Como penso eu, formador de professor, quando saio a campo para conhecer o contexto no qual estou vivendo e me deparo com situações bastante diferentes das que estou/estava acostumado a viver? Quando deixo a zona de conforto da minha casa na região central da cidade e vou até um espaço denominado periférico?

Assim que cheguei a Roraima, eu conhecia apenas o trajeto entre a universidade e minha casa, aquela cidade com ruas circulares, movida pela transculturalidade tanto de migrantes brasileiros como venezuelanos e guianenses e pela proximidade com a fronteira. Aquela era uma topofilia que minha mente não reconhecia e estava repleta de linhas abissais que fui conhecer com o tempo. Então, uma das minhas primeiras providências naquela nova localização geográfica foi me permitir perambular pelos mais diversos lugares e bairros. Eu me permiti conhecer a cidade em todos os sentidos, uma necessidade que tive de sentir as coisas, os espaços, os cheiros e as pessoas.

Descobri muitas coisas diferentes das que eu estava acostumado, percebi que enquanto na cidade de São Paulo as pessoas estavam tentando resgatar seu amor pela cidade e usufruir dos espaços públicos, em Boa Vista isso era uma condição latente e enraizada, tanto pelos nascidos lá, quanto para os que tinham se proposto a migrar para lá, como ilustro na epifania a seguir.

### 2.2.1 *Sparkling water, sir?*

A narrativa aqui apresentada chamou minha atenção após uma publicação que fiz em um grupo secreto que mantenho com os alunos da disciplina de Linguística Aplicada, na qual eu discutia um vídeo que circulava na cidade de Boa Vista. Nesse vídeo, as pessoas visitavam o primeiro *shopping center* da cidade, recém-inaugurado naquela ocasião (dez/2014), e apresentavam pouca familiaridade com a escada rolante.

Uma aluna comentou a postagem que fiz e durante uma entrevista realizada para esta pesquisa, pedi que ela narrasse o fato, o que é apresentado na transcrição a seguir:

**F: eu lembro que o dia que eu escrevi aquele negócio sobre a escada rolante lá... do vídeo da escada rolante que tava rolando, das pessoas rindo das pessoas descendo da escada rolante, você escreveu que você não conhecia água com gás.**

**(RISOS)**

**F: não ué, eu tô te perguntando isso porque as pessoas de uma forma geral elas acham que todo mundo sabe o que é uma água com gás**

**E: pois é...**

**F: eu achei bastante interessante você poder dizer isso numa rede social.**

**E: eu não conhecia, porque assim, na minha cidade XXX Não tinha nem 100 mil habitantes, então não tinha aquele sonho de sair da minha cidade, eu nunca tinha tomado uma água, não porque lá não tem, mas porque nunca tomei, não sei, você não costuma sair, não é uma cidade grande, pra você ir... não tem *shopping* pra você ir pra você... ter uma “não, vamos tomar uma água...” aí por um acaso você comprar uma água mineral e experimentar uma água com gás? Eu não tinha, então com o tempo eu tomei água normal mesmo, aí nisso foi que meu esposo veio pra cá, meu esposo não, na época era namorado, mas eu fiquei gestante, ele veio em 2003, em Abril, aí em Maio meu sogro programou “não, tu vai pra lá pra Roraima e tal” “ah é? E tal, Vamos”, aí a gente veio, tava vindo num ônibus até Belém, que dá umas 8 horas de Pinheiros até Belém, pra a gente poder pegar um navio, a gente veio de Navio nessa época, aí nessa viagem de ônibus até Belém a gente teve que almoçar no meio do caminho, aí eu senti sede, tava com 6 meses de gravidez já, nem se não tivesse eu sentiria sede do mesmo jeito, aí eu falei pra ele “ah, seu Pacheco, compre uma água pra a gente”, “tá bom, minha filha, eu vou comprar”, por lá, eu acho que não falaram pra ele, nem perguntaram talvez “com gás ou sem gás?” só deram a água pra ele, aí eu provei a água assim e eu disse “seu Pacheco, essa água tá vencida” (RISOS) aí ele disse**

**“sério, minha filha?” eu digo “sério, olhe aqui, prove” aí ele provou “tá mesmo” ou seja nem ele também sabia né, não conhecia o que era com gás ou sem gás ele colocou a água fora, daí foi por isso que eu falei, quem não sabe... a minha cunhada mesmo passou por isso aqui, com água também, vindo do culto chegou, recém-chegada em Roraima, foi comprar água com gás... foi comprar água mineral num pergun... o cara não perguntou, ela também não sabia, não conhecia e pegou e pensou que tava vencida a água também, então são... por isso que quando você falou aquilo, falei “a gente sempre ri do erro do outro quando o outro comete né, mas a gente sempre tem alguma história pra contar**

A partir das descobertas, como a que acabei de narrar e que influenciaram minha forma de ser e estar no mundo – tive que adquirir novos hábitos, contemplar e executar coisas em horários diferentes, compreender certos protocolos de interação em vez de negligenciá-los, criar estratégias de sobrevivência longe da família e dos amigos, perceber pela vivência a vasta geografia do Brasil e as dificuldades de mobilidade e acesso provocadas por ela, ou seja, me redesenhar.

Entretanto, em nenhum momento me lamentei, foi uma possibilidade incomensurável e impagável de poder exercitar uma prática e conhecimento de mim mesmo por meio da minha disponibilidade para o (des)conhecido.

Porém, como espaço ou lacuna do conhecimento, o pensamento abissal cria uma linha divisória entre aquilo que é considerado científico e não científico, verdadeiro e falso; assim, vale ressaltar que “O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 33). A quantas anda a ciência no norte do país? Como me informo sobre isso?

Apenas a partir da interação com alguns colegas, do relato de alunos e pessoas com quem comecei a conviver pude entender o cenário acadêmico naquele contexto – afinal, andar devagarzinho é essencial nessas transições contextuais. No entanto, pude conferir que no campo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tanto do inglês como do espanhol, embora o contexto tenha a potência de propiciar inúmeras pesquisas, ainda há muito a ser explorado. Porém, na minha breve estada de 28 meses, além do peso do doutorado, das aulas e da coordenação do Programa Inglês sem

Fronteiras, eu não concluí minha pesquisa por lá, pude apenas dar uma contribuição em dois trabalhos de conclusão de curso.

A experiência como coordenador geral do Programa Idiomas sem Fronteiras foi fundamental para estreitar meus laços com o Norte, de me ouvir ouvindo os colegas dos estados daquela região, possibilitando-me saber sobre seus contextos, suas investigações científicas, suas formas de ver o mundo e suas vidas, garantindo a visualização das linhas abissais, que foram aos poucos desaparecendo no meu encontro com o Outro de lá. Hoje, consigo trocar experiências com colegas do Acre, do Amapá, do Amazonas e do Pará. Caso não me houvesse surgido esta oportunidade, talvez eu ainda não teria acesso a essas informações e integrado outros modos de interação.

Dessa forma, a discussão de Sousa Santos é propícia e provocativa, pois se desdobra em questionar outros modos de conhecimento, outros padrões de verdade que não são legitimados de um lado da linha, tornando-se invisíveis e levando o rótulo de “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 33). De forma simples e metafórica, é o mesmo que ocorre quando olho para todos aqueles que estão copresentes no mesmo transporte coletivo que eu, penso na diversidade de saberes provenientes de todos os cantos da cidade e ali reunidos em silêncio, separados pela invisibilidade, pela não existência de um lado da linha. (Esta epifania aconteceu na cidade de São Paulo, quando ainda morava lá, de janeiro de 2009 a setembro de 2013).

Diante dessa discussão sobre as “abissalidades” que encontramos no mundo, Sousa Santos propõe o conceito do Pensamento Pós-Abissal como um Pensamento Ecológico, na tentativa de “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia” (SOUSA SANTOS, op. cit., p. 52). Este interconhecimento tem como ponto de partida o “reconhecimento da persistência do pensamento abissal” (SOUSA SANTOS, op. cit., p. 52).

Para o referido autor, sem esse reconhecimento, o pensamento crítico continuará a reproduzir as linhas abissais, o que para mim não é apenas um reconhecimento, mas trata-se de uma aceitação, de uma disponibilidade dos indivíduos para aquilo que lhes é desconhecido ou até mesmo marginal.



No entanto, sem a pretensão de escrever um tratado, entendo o pensamento pós-abissal como uma necessidade de se pressupor a copresença, o encontro com o outro, com o diferente de mim, abandonando a concepção linear de tempo e centralizando-se na simultaneidade como contemporaneidade, e hipotetizando o que elaboro como “a abolição da guerra, que juntamente com a intolerância, constitui a negação mais radical da copresença”. Além disso, esse pensamento conta com a premissa da ideia da diversidade epistemológica do mundo e, para isso, precisamos reconhecer a pluralidade de formas de conhecimento, negar as generalizações e universalizações de forma a estabelecer um mundo com mais justiça social.

Neste sentido, procura-se discutir a questão dos conhecimentos por uma perspectiva de Ecologia dos Saberes, considerada uma contraepistemologia, uma vez que se entende que os conhecimentos se cruzam, assim como as ignorâncias, procurando dar suporte epistemológico às pluralidades, necessitando lançar mão da “utopia de aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 56), convidando para uma reflexão profunda acerca dos conhecimentos monopolistas.

Ainda, a questão temporal é vista por meio da coexistência de diferentes temporalidades, requerendo uma expansão da moldura temporal, embora tenhamos um calendário, horas fracionadas em minutos, dias e meses, o tempo pode ser compreendido e sentido de diversas formas. Como ilustração, uma simples observação das provocações resultantes do horário de verão ou da percepção temporal em cidades pequenas ou vilarejos, que influenciam na forma como vemos e estamos sendo no mundo.

Outro ponto relevante para esta discussão reside na desigualdade do conhecimento científico, que separa, por uma linha abissal, os sujeitos do conhecimento e os objetos do conhecimento. Em decorrência disso, a ecologia dos saberes propõe que se deva dar credibilidade, também, para o que é tido como conhecimentos não científicos, explorando as pluralidades, internas e externas, e promovendo “interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros, não científicos” (SOUSA SANTOS, op. cit., p. 57). Ainda, o pensamento pautado pela ecologia dos saberes considera as formas de conhecimento que garantam uma maior participação dos grupos sociais nele envolvidos, o que para algumas perspectivas acadêmicas pode ser tido até

mesmo como uma *blasfêmia*. Análoga a isso, reside a proposta deste trabalho, que, a meu ver, poderá ser entendido como não científico ou perturbador em alguns contextos de recepção.

Entrecruzando outro pensamento a esta discussão, agrego aqui os pensamentos de Arendt (2010, 1989) acerca da Condição Humana e a Alienação do mundo. Para a autora, a condição humana não é a natureza humana, mas sim as relações do homem com outros homens e com o mundo. Vale salientar que o mundo, apontado por ela, refere-se aos artefatos e às instituições criadas pelos homens, facilitadores das suas relações, embora simultaneamente separados, sendo algo comum a todos e é imortal, mais permanente que a própria vida. Além disso, o homem vive nessa condição de igualdade e desigualdade – pluralidade. Iguais, pois podem se compreender; desiguais porque para se compreender precisam do discurso e das ações, o que caracteriza a pluralidade humana.

No que se refere à Condição Humana, a autora provoca uma reflexão acerca da *Vita Activa*, ou seja, “a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo”, sustentada por três pilares: o labor (*labor*), a fabricação (*work*) e a ação (*action*), com o fim de pensarmos o homem e sua alienação. Dessa forma, esse conceito tem como fim exemplificar a relação de todas as interações que o homem faz no mundo, com os outros homens, a partir da “alienação no mundo moderno”.

O Labor, cuja condição é a própria vida, refere-se às atividades que visam à satisfação das necessidades vitais, ou seja, seria o processo biológico corporal durante o ciclo vital da espécie; é o homem e o seu corpo. Embora Labor e Trabalho possam ser sinônimos, na concepção arendtiana, a distinção encontra-se no produto final dessa atividade, para ela Labor “não designa o produto final, o resultado da ação de laborar. Permanece como substantivo verbal, uma espécie de gerúndio. Por outro lado é da palavra correspondente a trabalho que deriva o nome do próprio produto” (ARENDR, 2010, p. 91).

Já o termo Fabricação (*Work*) entendido como “mundano”, por um modo apolítico de vida, relaciona-se à produção, às coisas feitas e que têm uma determinada durabilidade, a artificialidade, um produto final, um objeto de uso, uma tarefa para e do *homo faber*, enquanto para o Labor, o homem é tido como *animal laborans*. Dessa forma, essa artificialidade une e separa os

homens. Sendo, também, por meio dessa fabricação que o homem assume sua identidade como homem. Então, aí reside uma questão para o formador de professores: Onde se encaixaria este ofício já que não posso garantir um produto final?

Aliado a isso, a autora apresenta seu conceito de ação, uma ação política em si, a capacidade de agir livremente na presença de outros, porém sem a mediação de coisas ou da matéria, correspondendo à pluralidade humana já mencionada anteriormente. A imprevisibilidade é um fator que caracteriza a ação e é pautada pela promessa, e é neste viés que procuro compreender minha práxis, quando (re)penso se estou agindo livremente.

Considerando esses três pilares da condição humana, a autora discute a alienação do mundo, que foi alavancada por três fatos históricos, isto é, as grandes navegações, a Reforma e a invenção do telescópio. Esses eventos foram determinantes, conforme Arendt (op. cit.), para que o homem fosse lançado para dentro de si mesmo, deixando de lado os interesses comuns. Se ela estivesse construindo seu pensamento nos dias de hoje, certamente ela acrescentaria a globalização e a internet.

As grandes navegações, conforme a autora, são responsáveis por reduzir o globo a uma esfera conhecível, assim como o advento da internet e, conseqüentemente, das redes sociais digitais, reduzindo em tamanho o que se podia apenas imaginar ou não, ou seja, o encolhimento do mundo. Por outro lado, a Reforma, com a destituição das terras da Igreja, é responsável por um aquecimento na economia de mercado, aumentando o fluxo de riqueza, nos tempos de hoje, representado pela abertura econômica dos países e os efeitos da globalização. Já o telescópio, inventado por Galileu Galilei, serve como uma referência para o advento da ciência moderna nos pensamentos arendtianos, que pode ser representada pelo computador.

Esses três fatores históricos servem como referência para podermos pensar o mundo de hoje, visto que alteraram a forma pela qual o homem começou a ver o mundo, as relações de troca, assim como deram outra proporção à esfera pública e conferiram ao homem uma outra dimensão para a sua postura diante do mundo, mudando sua mentalidade e alterando o valor das coisas. Hoje, alterados pelos fatores que mencionei, por ordem: o

computador, a internet e a globalização. Por aqueles e por esses, um estado de *Vita Contemplativa* é sobreposto pela *Vita Activa*:

Em nossa necessidade de substituir cada vez mais depressa as coisas mundanas que nos rodeiam, já não podemos nos dar ao luxo de usá-las, de respeitar e preservar sua inerente durabilidade; temos que consumir, devorar, por assim dizer, nossas casas, nossos móveis, nossos carros, como se estes fossem as 'boas coisas' da natureza que se deteriorariam se não fossem logo trazidas para o ciclo infindável do metabolismo do homem com a natureza. É como se houvésemos derrubado as fronteiras que distinguiam e protegiam o mundo, o artifício humano, da natureza, do processo biológico que continua a processar-se dentro dele, bem como os processos cíclicos e naturais que o rodeiam, entregando-lhes e abandonando a eles a já ameaçada estabilidade do mundo humano (ARENDRT, 2010, p. 137)

Essas mudanças redefiniram o papel do homem, colocando as massas em situação de isolamento político, salientando o interesse do homem em laborar para consumir, degradando a qualidade do mundo, o que leva o homem a voltar-se para dentro de si mesmo, e o que é comum torna-se também o privado. Ou seja, todas essas alterações sofridas pelos homens e pautadas nos eventos apontados por Arendt nos fazem/obrigam a viver em uma sociedade, principalmente nas pós-coloniais, onde o pensamento está voltado para si e por si, sem preocupações com o coletivo.

Todas essas mudanças percebidas pelo pensamento arendtiano e pelos eventos mais recentes acarretam novas propostas educacionais, para as quais o formador deveria estar preparado ou se preparar. Assim, foi possível para mim, por meio destas reflexões teóricas, conseguir entender por que aquelas perguntas, apresentadas no início desta seção, começaram a me assombrar.

Rancièrre (2012, 2005) acrescenta e estimula esta discussão por meio de outras questões, a partir dos seus pensamentos acerca da Partilha do Sensível. Nesse conceito, ele discute a contaminação do pensamento das massas por um viés no qual ele coloca em xeque: o binômio estética/política, o qual, conforme seu pensamento, tem origem comum, ou seja, a política tem origem estética, fundada no universo da sensibilidade, tal como a expressão artística.

Em outras palavras, a partir do conceito de Partilha do Sensível, Rancière (2013, p. 16) apresenta um posicionamento onde há um plano comum sensível, espacial, temporal dos processos de subjetivação, de distribuição, ou seja, “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”. Nessa partilha, incidem tanto questões políticas quanto estéticas, sendo ela um regime *a priori*, efetuada num comum sensível.

O comum postulado aqui não está ligado a um plano de igualdade e identidades, mas é entendido como algo a ser constituído, como a promessa (Arendt, 2010). O mundo comum implica uma distribuição nada unânime das maneiras de ser e das ocupações num espaço de possibilidades. **Como lido com isso, se é que lido, no meu campo de trabalho?** Para Rancière (op. cit.), o trabalho é visto não como uma atividade determinada ou um processo de transformação, mas da ideia de partilha do sensível, isto é, o trabalho causa a impossibilidade de se fazer outra coisa pela ausência de tempo, o que encarcera o trabalhador no espaço-tempo, no qual um formador pode ser aprisionado na naturalização e fossilização de seus conhecimentos e práticas. Desta forma, o trabalho nos exclui de uma participação no comum:

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter essa ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum, dotado de uma palavra comum etc. (RANCIÈRE, 2012, p. 16)

Por essa ótica, a partilha acontece tanto no plano político quanto estético, uma vez que “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, op. cit, p. 17), ou seja, o que o formador vê (ver no sentido amplo), como vê e como executa o que vê pode acabar sendo partilhado apenas pela sua ótica, se ele se entende como único competente para tal em seu contexto de atuação. Por isso, essa partilha requer, a meu ver, um olhar equilibrado tanto para mim – formador – quanto para o Outro com quem me encontro em sala de aula. Esta percepção me permitiu entender o meu papel como formador por um outro

viés, contribuindo para que me tornasse mais sensível àqueles com os quais eu vou me encontrando nos eventos de sala de aula, assim como na minha vida fora dos muros da universidade.

Nesse sentido, vale mencionar, ainda com base em Rancière, que o caráter político da arte, entendido como prática estética, não é político no que se refere à transmissão de imagens, mas é político mesmo antes de qualquer tentativa nesse sentido, o seu regime estético identifica a arte no singular e a desobriga de qualquer regra ou hierarquia. Por isso, quando os conceitos de novas estéticas surgem nas teorias dos Multiletramentos, tive a oportunidade de me abrir para novas possibilidades, como, por exemplo, repensar a forma como eu avaliava aqueles com os quais eu tinha/tenho uma participação na formação.

Por fim, o sensível proposto por Rancière é entendido como “potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo” (RANCIÈRE, 2012, p. 32). Para ilustrar os pensamentos de Rancière, trago a epifania a seguir que, nas suas entrelinhas, para mim, apresenta o estético/político na partilha daquilo que senti – o sensível.

Em 2009, tive o primeiro acesso às teorias dos Novos Letramentos, Multiletramentos, quando comecei a participar de um grupo de estudos organizado pela professora Walkyria Monte Mór, orientadora deste trabalho. Naquele momento, eu não entendia muito bem todas aquelas teorias, tinha recém-chegado do Centro-Oeste à cidade de São Paulo. Entre os percalços e as demandas da minha vida privada, eu ia participando de seu grupo uma vez por mês. As leituras propostas começaram a me inquietar.

Embora alguns textos fossem mais empíricos, outros eram muito filosóficos. Enfim, acredito que por uma atitude precoce, sem muita digestão daquilo tudo, acabei me “apropriando” dos conceitos das teorias que eu estava lendo. Concomitantemente a minha participação no grupo de estudos, consegui um emprego em um curso de especialização *Lato Sensu* em língua inglesa na Faculdade Ibero Americana, naquele tempo já administrada pelo grupo Anhanguera.

Em uma das turmas, decidi que no trabalho final do módulo de Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Inglesa, no qual eu já tinha trabalhado teorias e discussões sobre Novos Letramentos e Multiletramentos (conceitos

apresentados na penúltima seção deste capítulo), os participantes deveriam apresentar um vídeo que discutisse tais teorias, mas que utilizasse o mínimo de palavras escritas em seus *frames*. Para os participantes a minha atitude foi estranha, tive a impressão que eles ficaram perdidos, não havia um modelo, mas sim o desafio de se criar o seu próprio modelo com ferramentas digitais (nem eu sabia utilizá-las direito).

Dois professores da rede pública estadual de São Paulo apresentaram um vídeo que me emociona até hoje, pois foi naquilo que eles criaram – e que percebi – a potência das novas estéticas. Embora hoje o *Youtube* tenha tirado o som pela política de direitos autorais, o vídeo trouxe uma discussão teórica acerca da necessidade de repensar minhas práticas, naturalizadas e fossilizadas, mostrando por meio de recortes de filmes/vídeos/imagens. O vídeo pode ser acessado em <http://youtube.com/watch?v=EvKnzEHK4iQ>.

O vídeo começa com Planeta dos Macacos, passa para um recorte do videoclipe *Another Brick in the Wall* da banda *Pink Floyd*, seguido de imagens sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula e questiona, no contexto brasileiro, as situações de professores brasileiros em salas de aula de condições precárias e agredidos pelos alunos. Na finalização, o trabalho se volta para a esperança de um futuro mais justo por meio da educação. E, além das imagens, a trilha sonora garantiu toda harmonia ao que foi apresentado. Foi no instante em que assisti àquele vídeo que pude perceber a necessidade de repensar minhas estéticas/políticas.

Ao apresentar visões sobre o pensamento humano pautado pelos posicionamentos de Sousa Santos, Arendt e Rancière, arrisquei provocar uma reflexão acerca da situação em que nos encontramos hoje, dessa condição humana no mundo moderno, pós-colonial, pós-estruturalista e permeado por linhas abissais.

Paralelamente à reflexão ocasionada por essas teorias, acredito que, se as complementarmos com os fundamentos do ensino crítico, potencializaremos suas influências no ser e estar no mundo, mais especificamente na condição de ser formador de professores, por meio do que Menezes de Souza (2011, p. 74) apresenta em seus pensamentos: “Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente [...]”. Desse modo, os questionamentos e reflexões aqui transcritos

podem levantar outros questionamentos, tendo como foco pensá-los e utilizá-los nos contextos de ensino e aprendizagem em formação de professores.

Além disso, Menezes de Souza (op. cit.), baseado em Paulo Freire, alavanca uma amplificação reflexiva para mim, no que ele escreve acerca do pensamento crítico:

Um passo importante para perceber a conexão entre o “não-eu” coletivo e o “eu” no processo educacional de desenvolver a conscientização crítica está na já mencionada importância de *aprender a escutar/ouvir*. Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento (p. 75).

Impulsionado pelos posicionamentos que acabei de apresentar, trago na sequência duas epifanias para nutrir e adicionar outras ilustrações a estas discussões. Aparentemente, elas não apresentam nenhuma relação direta com a educação, mas para mim, são consequências dos desdobramentos e reflexões das teorias apresentadas que me permitiram iniciar outro círculo hermenêutico em mim e do mundo para mim.

### **2.2.2 O baguio tá doido**

**Final dos tempos fim do mundo você sabe como é  
o baguio tá doido o homem é sujo tá vendendo até a fé  
de lá da frente o pastor grita que é pra todo mundo  
ouvir..**

**"Não tem dinheiro, não tem cheque?  
traz o seu cartão aqui, pode ser Visa  
ou ser Diners ou até o Master Card..  
Pra nois não importa o nome dele  
e sim o quanto tú vai dar...**

O trecho de um rap da Trilha Sonora do Gueto intitulado *A igreja já era*, que me foi apresentado por um aluno do ensino médio de uma escola privada da zona sul de São Paulo no ano de 2012, chamou minha atenção no que se



refere ao conceito *Vita Activa* e alienação do mundo apresentada por Arendt e discutida anteriormente aqui. Uma inversão de valores morais e éticos apresentada em narrativas como essa, que representa o pensamento de um grupo tido como excluído, aparenta questionar não apenas no plano “religioso”, mas social, econômico e da justiça dos homens. Uma manifestação contra um mundo no qual o homem está voltado para si e por si.

Por outro lado, vejo nessas manifestações artísticas/políticas, uma tentativa de se partilhar o sensível, dentro daquele grupo ou comunidade, aliada a uma Ecologia dos Saberes na reflexão sobre a Alienação do Mundo.

Desta forma, vale mostrar outro exemplo do mesmo *rap*:

**Não vai nessa não chará  
Deus não quer seu dinheiro não  
Deus quer coração, quer alma pura,  
Deus é o dono do ouro e da prata tá escrito na Bíblia  
Se ele quisesse seu dinheiro ele não tava  
preocupado em salvar sua alma,  
Ele ia se preocupar em salvar a Casa da Moeda, o  
Banco Central  
Não cai nessa não chará, sai fora  
Dinheiro aqui nasceu e aqui vai ficar...**<sup>35</sup>

Nesse trecho, nota-se a vontade de um membro de uma comunidade de alertar aqueles que se deixam levar, alienadamente, por discursos de poder religioso. Vejo nisso uma tentativa de resgate de um pensamento menos induzido por aqueles que, de certa forma, detêm algum poder ou estão em uma posição hierárquica vertical mais privilegiada social e economicamente. Uma revolta!

No caso de professores, isso pode ser visto de modo análogo na aceitação sumária de alguns postos de trabalho, para suprir a necessidade de sobrevivência, principalmente, nas instituições privadas brasileiras, onde há uma cobrança por resultados no ENADE, satisfação do aluno a qualquer custo e pressão dos superiores. Não falo isso baseado no senso comum, nem pela voz de outros, mas pelas experiências que vivi e que por motivos éticos não descreverei aqui.

Ainda, parece que, ao cantar o rap, o artista demonstra a necessidade de se esforçar para não cair nas armadilhas sociais. Essa forma de

---

<sup>35</sup> A letra da música não teve correções.

manifestação é tida como marginal, ouvida e apreciada por poucos, vista como uma forma que não se enquadra numa perspectiva artística/política erudita, sobreposta pelas fantasias e fetichismos do sertanejo universitário ou da incipiência de refrãos “chicletes” que quase nada dizem, ou nada dizem, como “ai se eu te pego, tche tche re re tche!”<sup>36</sup>. Entretanto, o *rap* apresenta uma profundidade e uma ferida que seria melhor não ouvir ou ver, assim como muitos olhos são fechados para as mazelas da docência no ensino superior.

### 2.2.3 Além do sagrado e do profano

*É sempre lindo andar na cidade de São Paulo  
O clima engana, a vida é grana em São Paulo  
A japonesa loura, a nordestina moura de São Paulo  
Gatinhas punk, um jeito yankee de São Paulo  
(Premê)*

Nos anos em que vivi na cidade de São Paulo (cidade onde, possivelmente, tudo pode acontecer) – entre 2009 e 2013, procurei viver experiências diversas e que me permitissem olhar o mundo de uma forma menos “enlatada”, menos “televisiva”, menos imposta por outrem e pelo meu passado em frente a uma televisão, nos tempos em que vivia no interior do Centro-Oeste e ainda não havia nem notícia do que viria a ser a internet. O mundo acontecia de forma analógica, por referências de revistas, enciclopédias e dois canais abertos de televisão. A comunicação entre pessoas de locais distantes era por cartas ou ligações nos telefones públicos de DDD.

A maior parte do tempo em que vivi na metrópole estive instalado no centro, embora tivesse vivido por algum tempo no mundo do bairro Jardins, conhecido pelos edifícios de alto padrão e lojas de luxo. Viver no centro me permitia descer a tão famigerada, (des)organizada e acolhedora rua Augusta, com frequência. Fizesse chuva ou sol, frio ou calor, fosse noite ou dia. Via nesse caminho diversas “tribos” reunidas, muitas coisas tidas como “profanas” acontecendo, mas ao mesmo tempo eu via a vida em movimento, dinâmica, livre. Não só via, como também vivia, experimentava a vida ali, estava e era ali.

---

<sup>36</sup> Trecho da canção “Ai se eu te pego” (Michel Teló e outros compositores, 2008).

Foi em um desses dias, ao descer a rua, que vi várias imagens projetadas nos prédios, imagens de diferentes tipos e variadas referências. Naquele instante, aquilo poderia ser qualquer coisa maluca acontecendo naquele lugar, dada a sua imprevisibilidade. No entanto, fui investigar o que estava acontecendo e fiquei sabendo que se tratava da Vídeo Guerrilha.<sup>37</sup> O resto da história não vem ao caso aqui. O que importa é entender que o profano da Rua Augusta, nada difere do sagrado apresentado nas procissões de Corpus Christi em Ouro Preto, que fazem parte de uma tradição do pensamento cristão há muitos e muitos anos. Foram estas observações ocasionadas pela minha sensibilidade e ressignificações teóricas que me levaram a perceber o que trago no texto a seguir.

#### **2.2.4 Existe amor em SP?**

O rapper Criolo causou alvoroço e debates ao cantar que não existe amor em SP, por outro lado abriu espaço para muitos movimentos apartidários, que aproveitam o ensejo e propagaram a discussão pelas redes sociais e até mesmo nos espaços “públicos” da cidade de São Paulo a repensarem seu amor pela cidade e pelos fatos que nela acontecem.

Existe Amor em SP foi um movimento que ocorreu em 21 de outubro de 2012, em formato de festival, que vai ao encontro do que Sousa Santos chama de Ecologia dos Saberes, no que se refere à união de pessoas por um fim ou vários fins comuns. Pessoas estas advindas de várias comunidades da cidade de São Paulo, que ultrapassaram várias linhas abissais para estarem lá e mostrarem e propagarem ideias de uma sociedade mais justa e solidária. Assim, vale ressaltar um trecho da descrição do evento postado em uma rede social:

**É hora de mostrar que existe em São Paulo um espírito de solidariedade e resistência política que transcende partidos e religiões. Que há uma maneira mais atual,**

---

<sup>37</sup> Mais informações sobre o projeto Vídeo Guerrilha podem ser acessadas em <http://www.videoguerrilha.com.br>.

**eficiente e inspirada de fazer política por aqui. São pedestres, ciclistas, trabalhadores, desempregados, artistas, ativistas, cidadãos de todos os bairros que estão se encontrando, articulando e descobrindo que, juntos, podem ocupar a rua em nome de uma cidade mais pública, humana, inclusiva e gentil. (acessado em 07/01/13 <https://www.facebook.com/events/433169650073617/>)**

Vejo nesse movimento, ainda que de pequena proporção em relação à dimensão da cidade, uma vontade comum de se repensar a condição humana apontada por Arendt como *Vita Activa*, por meio da Ecologia dos Saberes e pela partilha do sensível de uma forma menos indutiva, ou seja, mais livre, menos viciada e influenciada pelas mídias e pelos governantes.

Porém, o mesmo palco da manifestação em prol do amor pela cidade de São Paulo tornou-se cenário de agressões descabidas de policiais contra skatistas em janeiro de 2013, apontando novamente para uma condição humana separada por linhas abissais, baseada em uma alienação do mundo e uma partilha do sensível nada sensível. Um espaço “público” (retomo as aspas) cujo uso é limitado e vigiado.

Outras narrativas poderiam ser acrescentadas a este texto. Porém, passo a discutir a seguir a relação das teorias e das narrativas aqui apresentadas por um viés que contempla o ensino crítico.

Comecei a questionar a minha percepção, posicionamento, sensibilidade e meu papel de professor e formador de professores. Também, sobre a necessidade de que tive de (re)pensar criticidade, por meio de uma perspectiva que contemplasse o meu aprender a escutar/ouvir a mim mesmo enquanto formador de professores, enquanto sujeito e objeto sendo e estando no mundo. Termina esta seção com os mesmos questionamentos que apresentei no início e parto para mais questionamentos na seção a seguir.

### **2.2.5 *C'est ne une chaise***

Não, o que você vê na imagem não é uma cadeira! É um confessionário! Utilizado pela Igreja Católica no Brasil colonial e guardado hoje na sede do IPHAN em Mariana, Minas Gerais. Em uma viagem para Ouro Preto,

hospedado na casa de uma amiga que à época trabalhava no IPHAN da cidade de Mariana, foi quando tive a oportunidade de conhecer tal objeto.

Ao entrar no prédio do instituto, minha amiga me provocou e perguntou: “Você sabe o que é isso?” Respondi: “Uma cadeira”. Ela caiu na gargalhada! O resultado de sua gargalhada me levou à reflexão a seguir.

### **2.2.5.1 Eu vejo o que vejo?**

Como você constrói seus sentidos? Como você vê o mundo? Existe um ‘como’ por meio do qual somos induzidos a interpretar o mundo de uma maneira determinada pelos mais fortes ou por aqueles que, de certa forma, detêm a legitimação para fazê-lo? Quão livres somos para interpretar? Como educador, como formador de gerações que trabalharão como educadores eu/você/nós/eles interpretamos e ressignificamos as teorias da ciência que estudamos e investigamos de que forma? O que nos influencia? De que forma refletimos sobre nossas interpretações e ressignificações no mundo de hoje?

Além disso, como um formador de professores de língua inglesa – até pouco tempo tida como língua dos países econômica e culturalmente dominantes – lida com isso? Afinal, interpretar, ressignificar e promover a comunicação por meio da língua estrangeira (inglês) são o centro do ofício de ser professor e/ou formador de professores de língua inglesa.

Sim! São muitos questionamentos, praticamente uma inquietude, uma grande provocação. É por meio desses questionamentos, inquietudes e provocações que trago esta discussão, que busca apresentar uma perspectiva sobre a construção de sentidos, viabilizando uma reflexão, para que talvez as (re)interpretações sobre os significados construídos sejam repensadas, já que o mundo, hoje, é tido como pós-moderno, incompleto, inseguro, inquieto, cheio de aproximações e distanciamentos, diferenças e indiferenças, coletivo e egoísta, que une e rompe, mas que precisa formar cidadãos para a vida, para lidar com todas essas intempéries e que possam agir de forma significativa, menos preconceituosa, menos indiferente diante de toda diversidade que encontramos.

Qualquer um que olhar para a imagem a seguir pode interpretá-la como uma cadeira, assim como qualquer formador pode entrar em uma sala de aula e entendê-la como uma sala de aula. No entanto, embora vivamos em um mundo tido como pós-moderno, no qual parece que há um estreitamento e aproximação das “coisas” – uso o termo coisas para descrever ações, contextos, situações – nem tudo o que parece, é.



Figura 7 – Confessionários – Acervo Pessoal

Olhando para a figura 7, nós até podemos vê-las como cadeiras, se as olharmos rapidamente. Porém, se olharmos com atenção e tivermos as informações necessárias, entenderemos que não se trata de cadeiras, mas sim de confessionários utilizados no século XVIII. Além de serem utilizadas como confessionários, as “cadeiras” ainda apresentam uma característica

relacionada aos gêneros, masculino e feminino. Desta forma, mais do que olhar, observar e vivenciar, reside na nossa interpretação aquilo que é entendido como *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2000, 2015), muitas vezes, cristalizado, intocável e que nos impede de romper as barreiras de nossas interpretações.

De acordo com uma perspectiva pautada pelos Multiletramentos, a representação pode ser entendida como um processo de transformação em vez de um processo de reprodução (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1). Os exemplos demonstrados pelos confessionários ilustram o fato de que a nossa construção de sentidos, muitas vezes, pode estar fossilizada, ou seja, conforme Monte Mor (2000, 2015), temos um *habitus interpretativo* no qual estão sedimentadas nossas interpretações e, geralmente, por uma perspectiva binária do mundo.

Baseada no conceito de *Habitus Linguístico* de Bourdieu, Monte Mór (2000, p. 23) reinterpreta e expande esse pensamento, apresentando a ideia de *habitus interpretativo*, no qual a linguagem também é interpretação, ou seja, linguagem e interpretação fazem parte uma da outra e temos que levar em consideração que a interpretação é influenciada pelo poder simbólico, concluindo assim:

[...] talvez possamos concluir que as pessoas formam seus *habitus interpretativo* segundo as estruturas do mercado linguístico. Se pensarmos que estas estruturas são permeadas por forças políticas, sociais e culturais dominantes, não deve ser exagero considerar que o *habitus interpretativo* desenvolvido nos indivíduos dispõe de um filtro gerado segundo os valores desse poder dominante.

Aliado a esses pensamentos, entendo que a ideia de Rancière, em *A Política da Estética: A distribuição do sensível* (2004) também interfere em nossa interpretação. De acordo com o autor, há uma ordem social ou uma 'ordem política' que ajusta regras implícitas e convenções que determinam os papéis nas comunidades e também as formas de exclusão que nela acontecem. Por meio dessa afirmação, Rancière desenvolve a ideia de que papéis e modos de participação em um universo social comum são determinados pelo estabelecimento de modos de percepção e a distribuição do

sensível cria divisões entre o que é visível e invisível, o que pode e o que não pode ser dito, ouvido ou não, que interfere, na minha opinião, na forma pela qual interpretamos o mundo e que Monte Mor entende como o “filtro gerado pelos valores dominantes”.

Desta forma, procurei promover uma reflexão sobre a nossa construção de sentidos, com exemplos da minha experiência de vida e das narrativas que foram surgindo no meu encontro com Outros.

### 2.3 Em terra estrangeira... Com licença! Posso entrar?

[...]  
*Eu estou aqui, o que é que há*  
*Eu estou aqui, o que é que há*  
*Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho*  
*Mas eu vim de lá pequenininho*  
*Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho*  
 (Ivone Lara)

Em Roraima, tive a oportunidade de ver, vivenciar, interpretar e ressignificar um contexto até então desconhecido por mim. A partir das reflexões que já apresentei, eu quis oferecer o melhor de mim para a realidade daqueles acadêmicos e, também, rever, naquele momento, as relações de poder estabelecidas e que implicavam o encaminhamento e aproveitamento das disciplinas ministradas. Além disso, desejei contribuir para o diálogo na área de formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil no que se refere à transculturalidade e à transnacionalidade. Entendo que essa referida análise e reflexão poderão trazer contribuições para a minha própria prática docente e para a compreensão sobre programas de formação de professores dessas últimas décadas no Brasil.

Por isso, neste momento, focalizo esta discussão em um grupo de alunos da disciplina de Linguística Aplicada e meus primeiros contatos com eles. Minha atenção foi despertada ao assumir a disciplina de Linguística Aplicada e nos primeiros momentos ouvi declarações como: **“essa disciplina é o terror do curso”, “há um medo generalizado em cursar LÁ”**. Essas



declarações me assustaram, uma vez que em cursos de licenciatura essa disciplina pode ser entendida como um elemento importante para aqueles que serão professores. No entanto, este “terror” ou “medo” pode ser ratificado no capítulo seguinte quando apresento e discuto o Jogo dos Mundos na descrição de um aluno que o criou.

Por meio da fala dos alunos, expressos em um questionário na segunda semana, minha curiosidade foi aguçada, percebi que havia uma restrição generalizada quanto à disciplina de Linguística Aplicada. Esta poderia estar associada a alguns traumas sofridos por alguns acadêmicos, até mesmo uma vitimização, e que se espalharam pelos corredores da universidade, fazendo com que a disciplina fosse vista com olhos de repúdio, como se estivessem entrando em um campo de batalha prontos para o fuzilamento – violência explícita.

Então, a partir das premissas de Benesch (1999) e Morgan (2010), desenvolvi um questionário para que os alunos respondessem na segunda semana de aula da disciplina (Anexo I), uma vez que desde o primeiro dia de aula já havia percebido um clima bastante hostil. Fiz algumas alterações nas atividades que propus para o grupo e continuei proporcionando e estimulando os alunos a participarem o máximo possível. **Esclareço que, inicialmente, o questionário não foi criado para ser utilizado nesta autoetnografia, pois entendo que neste viés metodológico os dados não são gerados, mas emergem das situações vivenciadas, mas como foi uma ação emergente do que estava vivendo, acabou se tornando algo possível e compatível com o que é feito nesta tese. Assim, como todos os outros dados nesta autoetnografia, eles emergiram, a partir das contingências de momentos ou situações que selecionei para este trabalho.**

Optei por, ou tentei, propor um questionário que pudesse promover um diálogo entre alunos e o professor, que colocasse em xeque a relação que eu havia estabelecido com eles a partir de suas interpretações de contato inicial comigo. Por meio desse recurso, eu teria a oportunidade de rever e analisar minha prática, ou minha chegada àquele contexto no qual eu era um estranho e que eu também desconhecia, havia a necessidade de pisar devagarzinho, uma possibilidade de me exercitar de forma epistemológica e ontologicamente.

O questionário foi elaborado tendo os princípios de *Rights Analysis* propostos por Benesch (1999) e corroborados por Morgan (2010). O primeiro apresenta um estudo que investiga um grupo de alunos não nativos nos cursos de inglês acadêmico e psicologia. Naquele contexto, além de uma análise das necessidades dos alunos, investigou-se também uma análise de direitos.

A análise de direitos entende a sala de aula como um local de esforço, investigando de que forma o poder é exercido e se resiste a ele em ambientes acadêmicos, com o fim de tornar visível a maneira pela qual poder e controle podem ser formas de exercitar a participação democrática dentro e fora da sala de aula, conforme Benesch (1999). Nesse sentido, Morgan (2010) advoga a favor do modo pelo qual Necessidades e Direitos podem ser integrados e de que forma as habilidades acadêmicas estão ligadas ao desenvolvimento de consciência crítica e social.

Desta forma, antes de propor que os alunos respondessem ao questionário, tomei a decisão de apresentar e promover oportunidades para que, gradativamente, os alunos pudessem estabelecer um vínculo mais confortável e de confiança na minha relação com eles, embora isso tenha ocorrido num tempo mínimo, mas eu precisava naquele momento obter tais respostas para dar encaminhamento às ações que deveria tomar naquele contexto.

Naquela situação, com pouco tempo de interação entre aluno e professor, eu representava uma figura recém-chegada à instituição, ninguém me conhecia; a minha atenção repousou em algumas respostas. Principalmente, no item que versava se os meus novos alunos, diante do professor “estrangeiro” e desconhecido, estavam se sentindo confortáveis para opinar ou fazerem perguntas durante a aula (Questão 7 do questionário, Anexo I). Por isso, trago aqui respostas que me sensibilizaram e estimularam a minha pulsão de ser professor e alimentaram a minha pulsão de ser professor naquele novo momento e contexto que eu tinha escolhido vivenciar.

**Aluno 1: É muito gratificante ter sua opinião ouvida e considerada pelo professor. [...] principalmente porque não ouvi a frase: “não é bem assim”. É decepcionante falar e o professor não aproveitar nada do que você disse. Perde-se o incentivo.**

**Aluno 4: Ter um professor que deixe o aluno participar e fica feliz com isso é bem motivador.**

**Aluno 2: [...] um professor que não quer impor sua visão tradicional e arcaica das teorias e conteúdos acadêmicos.**

**Aluno 3: O clima na sala de aula inspira confiança.**

Foram essas repostas que me alimentaram no período em que vivi e trabalhei naquele contexto, foram o estímulo que necessitei naquele momento para me rever e repensar a minha prática. Foi o que me moveu até o momento em que pisei no avião indo embora de lá para ser um estrangeiro na minha terra natal.

Assim, pensando nas relações de poder entre alunos e professor e que, conforme Foucault (1980 apud Benesch, 1999), o poder já estava lá quando cheguei, compreendi o que foi perceptível nas respostas dadas por aqueles alunos: a necessidade que eles tinham de mais espaço para suas opiniões em sala de aula – mal imaginavam eles que isto acabaria sendo uma premissa para minha prática dali em diante.

**Aluno 4: [...] não senti pressão em não parecer estar errada.**

**Aluno 5: [...] a gente nunca sabe qual será a reação do professor e dos outros alunos.**

Por essas repostas, interpretei que, de certa forma, parecia que, naquele pequeno intervalo de tempo, eu estava conseguindo promover situações para que eles fossem ouvidos e tivessem suas opiniões respeitadas. Então, com as respostas que obtive, muitos momentos da minha experiência profissional anterior foram retomados e repensados por mim. Momentos que eu preferia esquecer, mas aceitei como consequência da minha imaturidade e ingenuidade de começo de carreira, ou seja, foi quando entendi a necessidade de me recuperar de traumas que carregava de situações de sala de aula, do meu papel de professor formador.

Além disso, naquela experiência e em poucas aulas, percebi a necessidade que os acadêmicos apresentavam de receber definições e chegar a conclusões, o que vai **de** encontro aos pressupostos da reforma do pensamento proposta por Morin (2004). Para esse autor, uma democracia cognitiva depende da reorganização de saberes, possibilitando ligações entre o

que está isolado na busca de um renascimento de novas maneiras de pensar o ser humano, a natureza, o cosmo e a realidade. No entanto, os futuros professores ainda buscam por um formador que lhes entregue construtos como se fossem verdades universais e não um formador que lhes proporcione uma oportunidade de criar ou questionar.

A ansiedade dos alunos em ter um conceito *fechado* e definições bem delimitadas de pressupostos teóricos, a meu ver, relaciona-se com a natureza estrutural dos cursos de formação, que podem levar, ou levam, a uma cultura fragmentada de ensino e aprendizagem, focada em teorias estruturalistas, isoladas, sem conexões. Esse paradigma pode acabar sendo um obstáculo na vida profissional dos futuros professores, que poderão apenas reproduzir de forma isolada espelhando as referências que tiveram em sua formação inicial. Por isso, apresento a seguir uma outra discussão que se alinhava ao que acabei de trazer aqui.

### **2.3.1 Uma tentativa: o desejo de um rompimento epistemológico**

Diante das repostas coletadas pelo questionário, pude ratificar a necessidade dos alunos de terem mais poder e participação na disciplina. Assim, lancei mão de algumas estratégias para atingir esse objetivo, ou seja, promover experiências para que eles se sentissem o mais confortável possível durante as aulas e pudessem expressar suas opiniões sem medo de errar ou receberem qualquer tipo de repreensão de mim ou dos demais participantes, conforme mencionado pelos alunos 4 e 5 citados anteriormente neste texto.

Portanto, com base nas teorias expostas no início deste capítulo, planejei aulas nas quais as discussões são feitas em grupos pequenos – quatro alunos, grupos maiores – até oito alunos ou a sala toda, sem minha interferência. Em partes das aulas, por meio de anotações que fazia, tomei o papel de espectador e retomava o meu turno de fala. Esse procedimento me possibilitava fazer um fechamento das discussões.

Além disso, no que se referia ao medo de serem avaliados de forma injusta, fiz algumas propostas e discutimos juntos a avaliação, pois no questionário observei a necessidade e recorrência de uso do termo Avaliação

Continuada. Por isso, apresentei algumas propostas para o grupo que resultaram num processo de avaliação que se estendeu até o fim do curso. Este processo foi repetido nas turmas seguintes, composto por diversas atividades, colaborativas e individuais.

Logo, minha finalidade, além de cumprir a ementa da disciplina que constava no Plano Político Pedagógico do Curso de Letras em 2010, foi uma tentativa, também, de contribuir para um *rompimento epistemológico*. Ou seja, promover uma possibilidade de (re)conceptualização, por meio de uma reorganização dos sistemas de conhecimento, do modo pelo qual os saberes são construídos em um processo de formação inicial de professores. Conforme Kumaravadivelu (2012, p. 5), isso pode acontecer quando novas orientações epistemológicas surgem e aparecem com certa regularidade, porém não pode ser tido como algo de entendimento e aplicação universal.

Além disso, eu pude refletir, rever e cuidar para que os participantes do curso fossem priorizados e pudessem ser estimulados a desenvolver suas agências, seus “empoderamentos”, a partir de procedimentos que não fossem autoritários, “colonizadores” (naquele caso, eu poderia ser visto como um colonizador do Sul no Norte) e que, acima de tudo, respeitassem as especificidades do contexto (ainda pouco conhecido por mim naquele instante).

Pretendia, também, colaborar para uma formação inicial que possibilitasse reflexos profícuos no futuro, quando esses alunos se tornassem professores da educação básica no país e teriam que lidar, além das questões mencionadas, com um mundo repleto de ferramentas digitais que vão cada vez mais influenciar a forma como organizamos nossos pensamentos, nossas atitudes e nosso ser e estar no mundo, conforme apresento a seguir.

#### **2.4 Senhor do reino digital, ajude-nos a lidar com tudo isso!**

Como mencionei na epifania que narro sobre a execução de um vídeo no fim da disciplina de Métodos e Abordagens de Ensino por dois professores da rede pública de São Paulo, retomo aqui uma discussão a partir de uma perspectiva que contempla os letramentos na era digital. Tento proporcionar uma reflexão sobre o ser formador ter que lidar com toda essa parafernália que

está a nossa disposição. Retrato, por meio da minha experiência, as situações que encaro na minha prática de sala de aula.

Sou professor há quase vinte anos e se eu mostrar aos meus alunos a figura 8, certamente eles não identificarão o aparelho e, talvez, poderão dar outros significados a ele, fato que geraria uma discussão agradável se estivéssemos tentando contrariar o pensamento de Saussure sobre a arbitrariedade do signo. Mas Piscitelli (2009) propõe pensarmos o telégrafo como a primeira forma de comunicação quase simultânea de que temos notícia na história da humanidade. Assim, podemos iniciar uma reflexão sobre o mundo no qual vivemos agora (digo agora, porque daqui a um pouco será diferente).

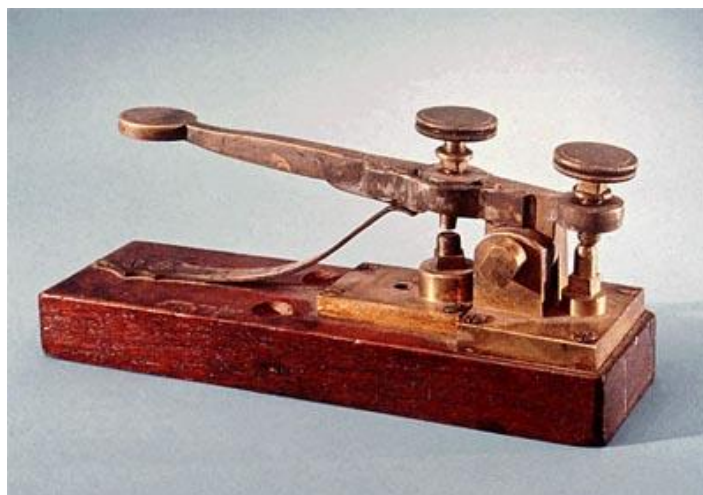


Figura 8 - Telégrafo

Já vivemos um tempo que ousou chamar *Em nome da rosa*, como no romance de Umberto Eco (2009), em que há uma busca incessante pelo *Santo Graal*, ou seja, a informação, que não era distribuída, apenas circulava entre aqueles que detinham o poder. E então, podemos pensar no que Piscitelli (2009, p. 5) questiona sobre o fato de não termos pensado “com suficiente atenção a relação que existe entre os novos suportes e linguagens e a história da distribuição dos conteúdos que vão acontecendo a partir destas transformações”.<sup>38</sup>

Com o tempo, novas formas de distribuição das informações foram se aprimorando, assim outras tecnologias vieram facilitar e (des)complicar a vida

---

<sup>38</sup> “con suficiente atención la relación que existe entre los nuevos soportes y lenguajes y la historia de distribución de los contenidos que se va generando al paso de estas transformaciones.” (p. 5)

do homem. Não só aquela área foi suplementada, mas tudo aquilo que implica a vida do homem em sociedade. Saímos do mundo em preto e branco para um mundo expandido por cores, no que se refere à TV, de um mundo analógico para o digital, de sistemas de produção fordistas para toyotistas e assim por diante, cada vez mais expandido pelas possibilidades tecnológicas.

Penso que vivemos realmente um sonho de um mundo sem fronteiras. Uma vez que há muitas barreiras a serem quebradas /escaladas pelo homem, precisamos saber fazer *downloads*, *uploads*, ler de forma não linear, organizar o pensamento de outras formas, instalar aplicativos em nossos *smartphones* – quando temos a possibilidade de adquiri-los e pagar pelo serviço de dados e entender a distinção entre um bit e um megabite. Além disso, devemos nos policiar, ou até mesmo munir de um escudo, para não cair em tentação – já que a tentação nos dias de hoje aparece em forma de *pop ups*, devido à quantidade de informações não relevantes.

E se o terreno para tudo isso ainda é acidentado, como afirmado por Piscitelli (2009), significa que ainda temos muito que caminhar sobre as pedras, na beira de abismos, equilibrando-nos nas fronteiras digitais, de modo a dar conta de tudo que nos é cobrado nessa digitalização das coisas, do mundo e da vida. Afinal, fazer CTRL+C é uma ação simples, até mesmo no sentido figurado. Acrescido a isso, nós ainda precisamos entender *copyright* e *copyleft*. Onde estão os limites da autoria, da coautoria? Da originalidade? Onde está a “origem”? Derrida é esclarecedor ao salientar que há uma supervalorização da origem, no entendimento de que esta [a origem] só existe em relação de dependência com a suplementaridade.

Fato corriqueiro nos ambientes escolares é a discussão sobre autoria, sobre o plágio e sobre as paráfrases sem referências. Há até programas que facilitam a vida dos professores na busca pelo plágio. Daí, pergunto-lhes o seguinte: Sabemos que essas práticas se tornaram comuns e que esse dado nos traz algo novo, com o qual ainda não conseguimos lidar, mas um fato importante e esquecido é saber por que tudo isso acontece e como poderíamos nos organizar para rever essas ações.

Há uma enorme preocupação com questões econômicas – pelo menos para mim, ainda precisamos aprender a pensar no mundo digital, observar e discutir as novas epistemologias diante dessa nova ordem de comunicação e

informação de forma que extrapolem o foco em questões estritamente econômicas.



Figura 9 – Smartphones

Para tanto, proponho a seguinte questão: se um professor apresenta um *smartphone* ou um *tablet*, como nas figuras 9 e 10 (resolvi manter essas figuras antigas retiradas do Google Images em 2013 para que possa ser percebido quão rápido elas se tornam desatualizadas) para seus alunos, eles reconhecerão os objetos imediatamente, não possibilitada uma discussão sobre a arbitrariedade do signo. Então, poderíamos aproveitar a oportunidade para indagar-lhes sobre o modo como organizam suas informações e comunicações pelo uso dos aparatos, questionar o que eles sabem sobre *copyright* e *copyleft*, propor desafios usando CTRL+C e CTRL+V e, também, desafiá-los a trabalhar colaborativamente.





Figura 10 – Tablets

Por essa proposta quero dizer que entendo que a sociedade está vivendo um período de transformação, de reformas do pensamento, do modo de agir, de condutas sociais, uma vez que o ser humano foi/está sujeito às mudanças de um mundo narrado para um mundo multimodal, de um universo que se amplia das nuances em preto e branco para ter uma gama de cores inimagináveis, o que pode ser visto, metaforicamente, a partir da inserção da TV colorida em vez da preto e branco, dos modelos simples às *smarts* – ativas por comando de voz e estabelecendo outros usos para o objeto – na vida dos homens, proporcionando a ressignificação do mundo e transformando o homem, o que já foi discutido nos capítulos anteriores.

Além dessas mudanças, ocorridas há algumas décadas, vivenciamos, também, o desenvolvimento das ferramentas digitais, que deram uma velocidade incrível ao modo como nos comunicamos, expandimos a visão de mundo, construímos e reconstruímos as identidades e nossas verdades.

As mudanças tecnológicas transformam a maneira pela qual nos comunicamos e nos relacionamos, a todo instante. Representam não apenas um salto tecnológico, mas alteram a maneira como criamos o sentido de uma mensagem e os meios e recursos usados, como o visual, auditivo, sinestésico e gestual. Estamos conectados globalmente por meio da velocidade e acessibilidade dos meios de comunicação, fazendo com que o cenário mundial seja multicultural, o que tinha pouca visibilidade há poucas décadas.

Então, trago à tona algumas inquietações: pensar a educação diante de tais mudanças, aliar estas mudanças a práticas desenvolvidas em sala de aula e contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio da educação diante de tantas mudanças.

Para ilustrar algumas das inquietações e suas interfaces com a educação, apresento a tirinha a seguir que, a meu ver, descreve uma cena comum do dia a dia dos alunos nas escolas, isto é, eles saem de suas casas, passam um período do dia em uma escola, onde algumas das ferramentas que eles utilizam para “desbravar” o mundo têm o uso proibido, como as redes sociais (Twitter, Facebook, Tumblr), os aplicativos para *tablets* e *smartphones*, em grande parte dos contextos.

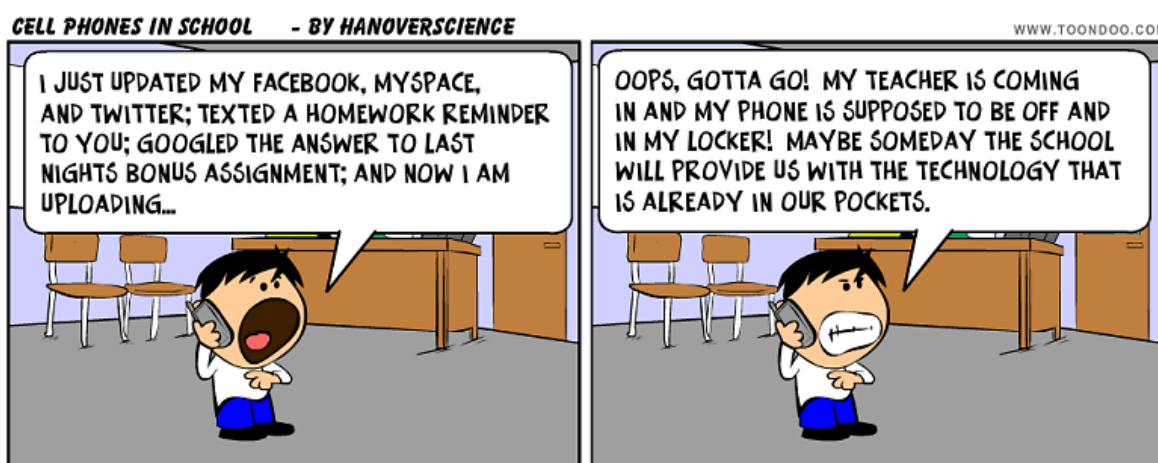


Figura 11 – Tirinha(<http://www.toondoo.com/cartoon/1248705>)

No quadrinho, o jovem está na escola, supostamente conversando com um amigo pelo telefone e diz que já atualizou suas redes sociais, utilizou um site de busca para realizar uma atividade escolar e está fazendo *upload* de algo. Porém, aparentemente, ele não pode usar nenhuma dessas ferramentas em sala de aula e tem que manter seu telefone desligado dentro de seu armário. Além disso, critica a escola dizendo que um dia, talvez, a escola faça uso da tecnologia que já está presente na vida dele.

O quadrinho acima pode levar ao questionamento/reflexão sobre a forma com que os educadores, em especial os professores de língua estrangeira- Inglês, ressignificam os valores das novas teorias de letramentos, multiletramentos e ensino crítico na (re)construção de suas identidades e

integram tais transformações sociais, cognitivas e tecnológicas a sua *práxis*, uma vez que as tecnologias servem para ampliar o que já existe ou para criar novas possibilidades (WARSCHAUER, 2002)

A formação de professores de língua estrangeira – inglês no Brasil é alvo de muitas discussões e pesquisas, haja vista os inúmeros simpósios e congressos promovidos pelas associações nacionais do campo da linguística e linguística aplicada, encontros regionais para discussão do tema promovidos pelas associações de professores de língua inglesa, além das inúmeras teses e dissertações dos programas de pós-graduação de universidades brasileiras. Essas ações têm o intuito de observar os processos de formação de professores de línguas no Brasil e políticas públicas de ensino, ou seja, contribuir para o desenvolvimento da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa em diversos contextos do país. No entanto, o meu questionamento é: Quão capacitado está o formador para estas mudanças?

Como exemplo, menciono o grupo de pesquisa que teve visibilidade no cenário nacional por ter várias universidades públicas e privadas envolvidas e até mesmo do exterior, o *Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas (2009-2015)*, que atualmente se encontra em seu segundo ciclo, sob o título *Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2019)*. Os dois projetos têm por finalidade “compreender sobre a relação entre ensino de línguas estrangeiras na escola pública e a relação desta com a educação; a concepção de língua e linguagem presente no ensino de línguas estrangeiras; o desenvolvimento de cidadania e a promoção de inclusão por meio de línguas estrangeiras”, conforme a página do projeto disponível no site do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPQ e que é composto por inúmeros formadores, apresentando assim uma possibilidade de capacitação para aqueles que do grupo participam.

Nesse sentido, esta tese pode servir como referência para observarmos o cenário nacional no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira no país e corroborar para a necessidade de mais pesquisas nessa área a partir de uma perspectiva que contemple os letramentos (novos e ressignificados), multiletramentos e educação crítica e suas implicações para a formação do formador em seu agir em sala de aula.

No que se refere a aspectos gerais relacionados a mudanças sociais e educacionais, Lévy (1993) entende que o conhecimento existente nas sociedades se dá em três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital. Apesar de se originarem em épocas diferentes, elas coexistem e estão presentes na sociedade atual encaminhando-nos para percepções diferentes, racionalidades múltiplas e comportamentos de aprendizagem diferenciados. Para ele a terceira forma de apropriação do conhecimento acontece no espaço das novas tecnologias de comunicação e informação originando novos modos de aprender, formando o que ele denomina de inteligência coletiva.

Aliada à inteligência coletiva, a reforma do pensamento é apontada por Morin (2004, p. 104) como algo emergente, ousado dizer, até mesmo urgente:

O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com a reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade.

Além dessa, há a proposta da cultura da convergência de Jenkins (2008, p. 27), que “trata da relação de três conceitos – convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva”, entendendo que a convergência é algo interno do indivíduo a partir das suas interações com o meio, reconstruindo e reestruturando as sociedades, ou seja, mudando as práticas socioculturais.

Em meio a essas visões, há ainda a perspectiva dos multiletramentos – uma abordagem com ênfase nas variações de uso da linguagem em contextos sociais e culturais diferenciados e na comunicação multimodal, especialmente em contextos das novas mídias inseridas no cotidiano (COPE; KALANTZIS, 2000). Essa proposta visa a encorajar a leitura, a escrita e a comunicação por meio de diversas mídias, gêneros, dialetos e línguas (NEW LONDON GROUP, 1996), ressignificando a educação diante das mudanças socioculturais, cognitivas e tecnológicas.

Dentro das preocupações apontadas pelos autores dos novos letramentos está o crescimento da importância dada à diversidade linguística e

cultural; decorrente da globalização capitalista que requer a negociação das diferenças, isto é, lidar com as diferenças linguísticas e culturais tem se tornado essencial na vida social, crítica e no trabalho das pessoas seria a primeira dessas inquietações (COPE E KALANTZIS, 2000). Para tanto, o ensino de língua inglesa é um espaço e um momento nas atividades escolares no qual essas questões podem ser promovidas. E o formador de professores? Como lida com isso?

A segunda é a influência da linguagem das novas tecnologias. O significado é construído de modos variados (multimodais) – escrita, imagens, movimento, áudio, o que requer um conceito de letramento novo e multimodal, principalmente no letramento visual, em que a importância social da imagem tem aumentado de forma considerável. No entanto, embora a imagem esteja presente no ensino de línguas há tempo, o uso das novas ferramentas tecnológicas pode ainda ser mais explorado, como o exemplo ilustrado pelo quadrinho acima.

De acordo com Kress e van Leuween (1996, p. 183), os letramentos novos e multimodais reconhecem a multiplicidade de significados que combinam vários modos (visual, textual, auditivo, movimento etc.) com os seus contextos sociais.

Além das questões de representação e construção de sentido apontada pelos pesquisadores dos letramentos, Makoni e Pennycook (2007) sugerem que é necessário repensar os nossos olhares sobre as linguagens e suas relações com a identidade e localização geográfica, num processo de reconstrução da linguagem.

Nessa perspectiva, quando um mundo em transformação exige uma reforma do pensamento, tendo a oportunidade de discutir teorias que consideram as transformações socioculturais e cognitivas, procuro (re)construir ou redesenhar o meu eu profissional, ressignificar teorias e as integrar em minha prática.

Considerando as mudanças descritas, além de posicionamentos teóricos e a necessidade de pesquisa na área de língua inglesa que considerem essas questões, remeto-me, principalmente, para as questões que implicam a formação do formador. Por isso, seguindo um procedimento autoetnográfico,

busco analisar minha prática diante desse emaranhado tecnológico e de reforma do pensamento.

## 2.5 Terra em Transe: Eu me pergunto o que é que eu sou/estou neste momento?

Antes de finalizar esta discussão, ocorreram-me outras perguntas a partir do que eu já tinha escrito, questionamentos impicantes e dolorosos, provenientes da infiltração de teorias na minha coleção mental e da consequente reflexão ocasionada por elas sobre a minha condição de ser e estar formador de professores. Será que estou escutando só a mim mesmo? Além de mim mesmo, será que não tenho escutado apenas aqueles que compartilham dos mesmos posicionamentos que eu? Na discussão apresentada por Todd (2003, p. 39), ao pensar sobre currículo, mas que analogamente corrobora para uma reflexão sobre o questionamento que apresentei, a autora afirma:

“Ainda pensando sobre o currículo através do ensinar, o currículo também participa das contingências eticamente já delineadas: em ambos há a incerteza de significados e a relação do *self-Other*. Em relação ao último, o currículo não pode aparecer como um espelho onde os alunos simplesmente se veem refletidos. Com efeito, isto serviria para apagar a alteridade, **cada um olhando apenas para seu próprio reflexo, lendo textos e ouvindo as pessoas apenas para ver se elas “são como eu”**.<sup>39</sup> (Grifo meu)

Então, encerro este capítulo construído a partir de consequências das minhas escolhas e permeabilidade teórica, retrato de experiências provenientes da minha trajetividade composta por alterações das nuances topofílicas, de um amadurecimento ocasionado pelo tempo de mais de quarenta e oito meses envolvido com meu processo de doutoramento, escolhas profissionais e

---

<sup>39</sup> “*Yet curriculum thinking curriculum through teaching, curriculum also participates in the pedagogical contingencies for ethicality already outlined: in both the uncertainty of meaning and the self-Other relation. With regard to the latter, curriculum cannot appear as a mirror in which students simply see themselves reflected. This would, in effect, serve to erase otherness, each self looking only looking for its own reflection, reading texts, and listening to people to see how they are “just like me.”*”

personais, pelas contingências que foram surgindo e que me possibilitaram apresentar o que segue no próximo e último capítulo, um quadro decorrente da evolução deste processo autoetnográfico.

### CAPÍTULO III

## FORMAÇÃO DO FORMADOR

### Exercícios Epistemológicos e Ontológicos

Este capítulo apresenta uma reflexão proveniente do processo autoetnográfico com o objetivo de promover uma discussão filosófica sobre a formação do formador de professores de língua inglesa que extrapole linhas gerais centradas apenas em conhecimentos específicos da área, mas oportunize a possibilidade de (re)pensar a função social e cultural do formador por uma ótica que vai além das discussões comumente encontradas na literatura nas quais se destacam reflexões a partir da prática de e para a sala de aula acerca de habilidades e/ou conhecimentos específicos da área.

Procuro expandir, neste trabalho, o círculo de reflexão para outras esferas que compõem o ser formador, amplificando possibilidades de (re)tomarmos um viés subjetificado, um entremeio entre o que é individual, institucional e sociocultural, complementado pelas esferas sociais, culturais e topofílicas que o compõem.

Trago a ideia de subjetificação como uma possibilidade de me adequar ao pensamento pós-moderno no que se refere ao fazer científico, ou seja, procuro trazer o humano do sujeito/objeto de pesquisa, longe de ser uma tentativa arrogante ou mesmo uma crítica a outras possibilidades de investigação. Procuro corroborar para a expansão, e não exclusão, do fazer científico nas ciências humanas em educação, como alerta Biesta (2010, p. 80) sobre a educação:

[...] um processo no qual nós como educadores tentamos ocasionar um tipo específico de ser humano, por exemplo, o ser humano autônomo e racional – com a questão de como nós, como indivíduos únicos, nos tornamos presentes e mais especificamente, como nós estamos presentes num mundo de pluralidade e diferença<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> [...] a process where we as educators try to bring about a particular kind of human being, e. g. the rational autonomous human being – with the question of how we, as unique individuals, come “into presence” and, more specifically, how we come into presence in a world of plurality and difference.



O cerne deste capítulo está enraizado nos exercícios, que apresento a seguir, e surgiu antes do argumento que utilizo abaixo para ancorar meu posicionamento. Porém, foi a partir dele que pude me confortar e aceitar que esta proposta estava seguindo na direção de um pensamento que já encontrava algum repouso na literatura disponível.

Por meio das narrativas acerca das referidas atividades, apresento reflexões teorizadas acerca de aprendizados que compreendem atitudes na formação do formador de professores, preocupado com as questões atuais da sociedade: a constante pesquisa sobre as suas ações pedagógicas e seu contexto educacional; o desenvolvimento da subjetivação, por meio da qual o formador pode construir e reconstruir sentidos; a abertura/a disponibilidade para o (des)conhecido; o desenvolvimento de interações hierárquicas horizontais.

O que entendo por discussão filosófica converge para os pensamentos de Foucault (2010, p. 221) ao discutir a filosofia como prática de si na qual me apoio na argumentação deste projeto de exercícios epistemológicos e ontológicos na formação do formador, ou seja, no seu entendimento de que, ao pensar o círculo de si mesmo, a filosofia é prática filosófica:

De fato, trata-se do seguinte: o real da filosofia só se encontra, só se reconhece, só se efetua na prática da filosofia. O real da filosofia é sua prática. Mais exatamente, o real da filosofia, e essa é a segunda conclusão que cumpre tirar, não é sua prática como prática do logos. Ou seja, não será a prática da filosofia como discurso, não será a prática da filosofia como diálogo. Será a prática da filosofia como “práticas”, no plural, será a prática da filosofia em suas práticas, em seus exercícios. E, terceira conclusão, evidentemente capital, esses exercícios têm que objeto, de que se trata nessas práticas? Pois bem, trata-se simplesmente do próprio sujeito. Quer dizer que é na relação consigo, no trabalho de si sobre si, no trabalho de si mesmo, nesse modo de **atividade de si sobre si** que o real da filosofia encontra seu real é a prática da filosofia, entendida como conjunto das **práticas pelas quais o sujeito tem relação consigo mesmo**, se elabora a si mesmo, trabalha sobre si. O trabalho de si é o real da filosofia. (Grifo meu)

Ancoro-me, também, em Todd (2003), na discussão do ensino e aprendizagem nos tempos pós-modernos. Para problematizar esta discussão ela cita, com base em Castoriadis: “[...] o ponto da pedagogia não é ensinar

coisas específicas, mas desenvolver no sujeito sua capacidade de aprender<sup>41</sup> (CASTORIADIS apud TODD, 2003, p. 19).

A partir do momento em que compreendo que a função de um formador de professores não é apenas e tão somente a promoção de situações de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos, mas que a dimensão deste ofício configura-se também pela necessidade de se desenvolver nos futuros professores a capacidade de aprender, **de que forma podemos (re)pensar sobre isso?**, ou seja, **se os futuros professores devem desenvolver a capacidade de aprender, de que forma, eu, como formador, tenho desenvolvido a minha?**

Se estamos vivendo um momento no qual precisamos repensar velhas práticas, repensar a forma como as pesquisas são conduzidas, o que já foi discutido no capítulo inicial deste trabalho, quais outros caminhos podemos seguir (dentro e fora do trilho – MONTE MOR, 2015). Nesse sentido, qual/quais outro(s) caminho(s) podemos seguir na **investigação da formação do formador?**

Uma busca centrada na Formação do Formador ao longo desta pesquisa, pela utilização tanto do buscador Google quanto do Google Acadêmico, como ferramentas por resultados brasileiros para o termo “Formação de Formadores de Professores”, acabou me surpreendendo: os primeiros resultados apresentados pelas ferramentas datam da década passada.

Ao buscar o assunto com o termo “Formação do Formador de Professores” na ferramenta comum, embora haja mais de 500 mil recorrências, o primeiro título é de uma pesquisa publicada em 2012, seguido por outro título de 2008, apresentado na figura 12, pesquisado em 07 de novembro de 2016.

Porém, a partir de uma investigação um pouco mais minuciosa, observo que em alguns dos textos disponíveis que possuem como palavras-chave Formação de Formadores de Professores, o viés apresentado recorre a aspectos específicos e técnicos ou contextualizados para um olhar sobre o que se está formando.

---

<sup>41</sup> “[...] *The point of pedagogy is not to teach particular things, but to develop in the subject the capacity to learn.*”

Em uma mudança no termo, para gerar outros resultados, busquei por “Formação de Formadores de Professores”, Figura 13, usando o plural e obtive respostas não distantes da primeira, diferentemente embaralhadas, dando ênfase para a publicação de 2008, apresentada como segunda opção na primeira busca.

Numa terceira tentativa, recorri ao termo “Formação de Formadores de Professores de Língua Inglesa”, conforme o que aparece na tela da Figura 14. Dos primeiros resultados emergem apenas pesquisas focadas na formação do professor e não com o foco que eu perseguia.

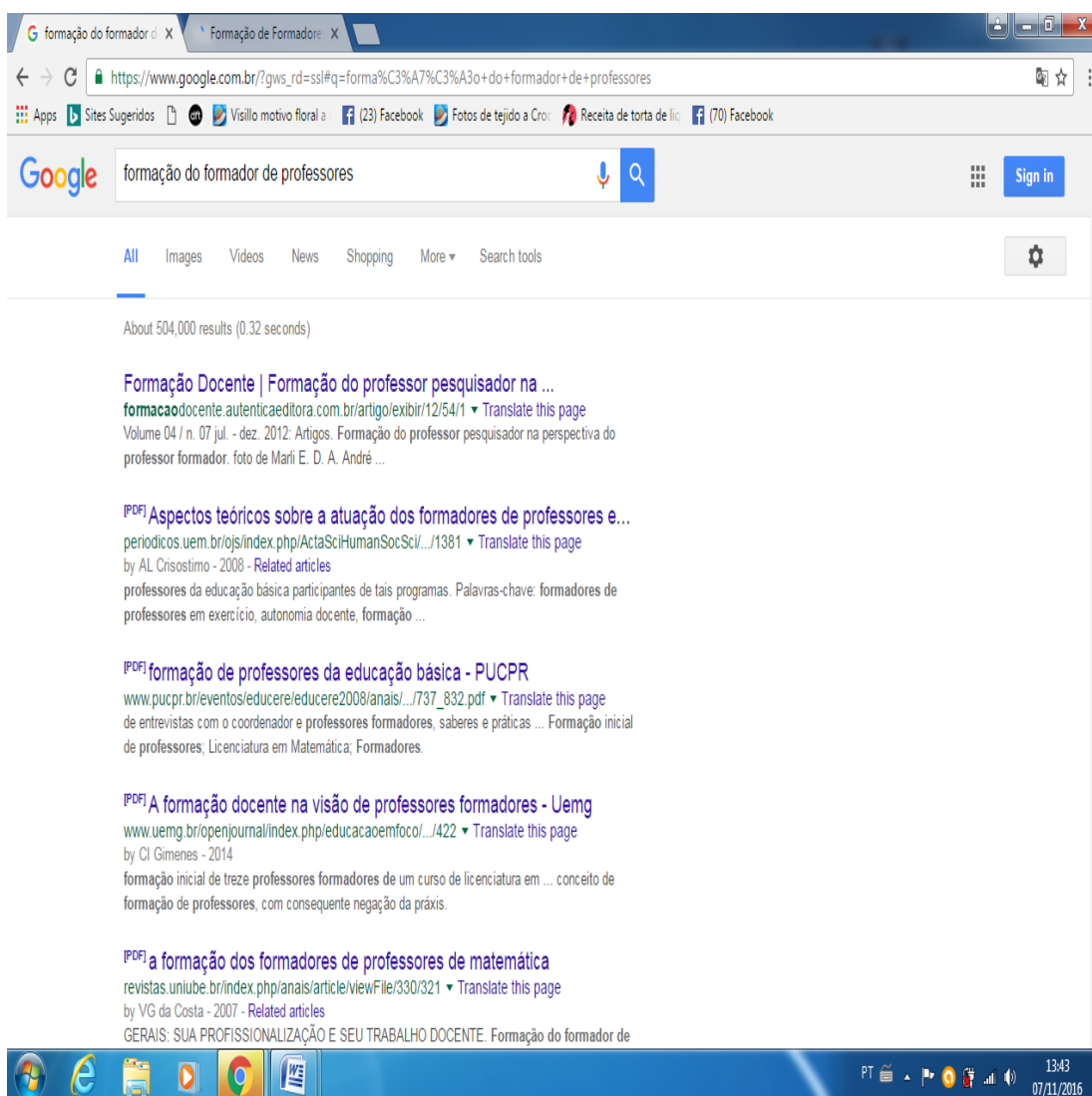


Figura 12 – Captura de tela da busca no Google por Formação do Formador de Professores

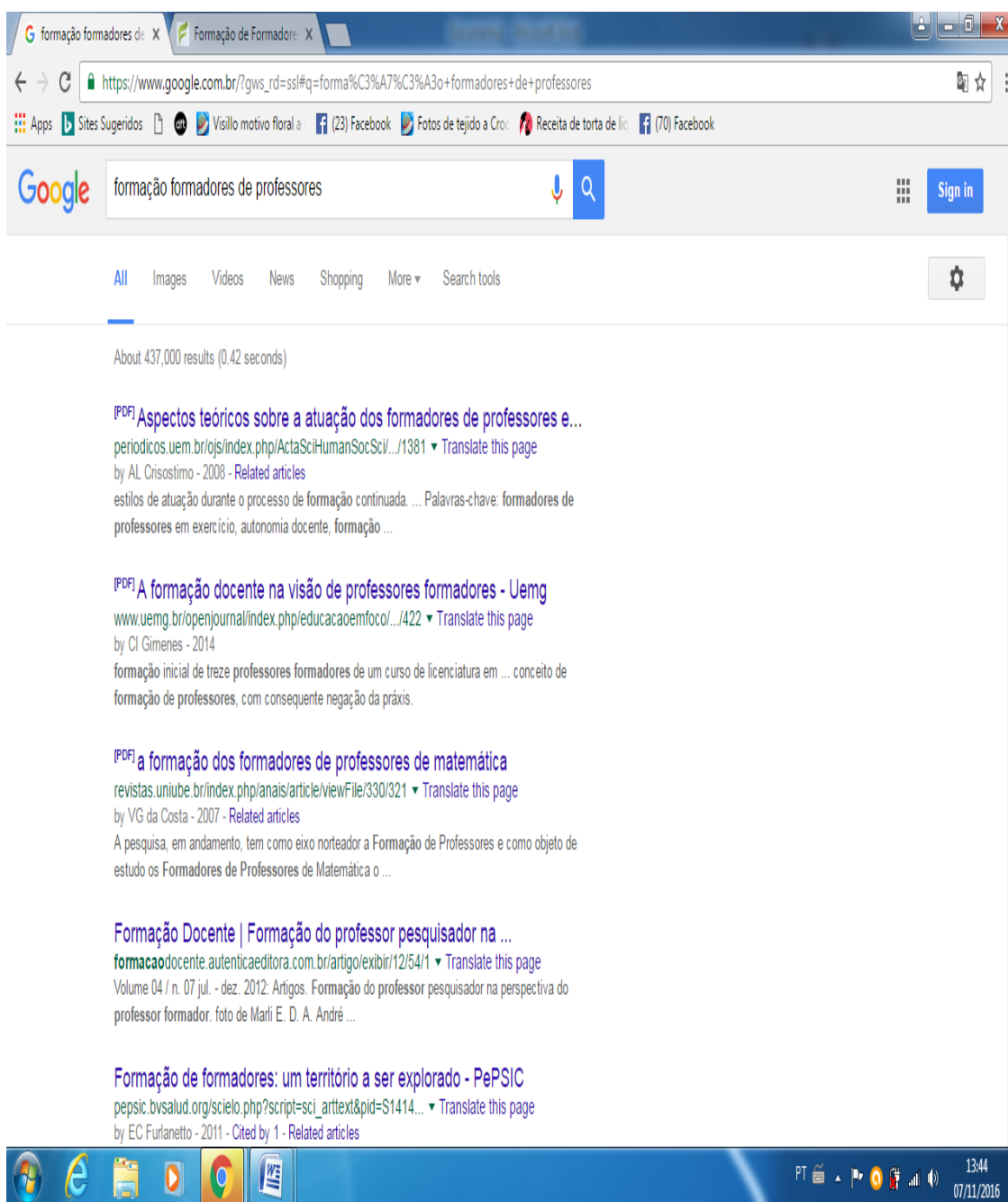


Figura 13 - Captura de tela da busca no Google por Formação de Formadores de Professores

Dando continuidade à busca, concentrei-me no Google Acadêmico, Figura 15, à procura de resultados que pudessem me mostrar outro parâmetro. No entanto, para a minha não surpresa a partir das respostas obtidas anteriormente, o que foi encontrado com base no termo “Formação do Formador de Professores” teve como primeiro título uma publicação de 1993, seguida por uma publicação de 1996.

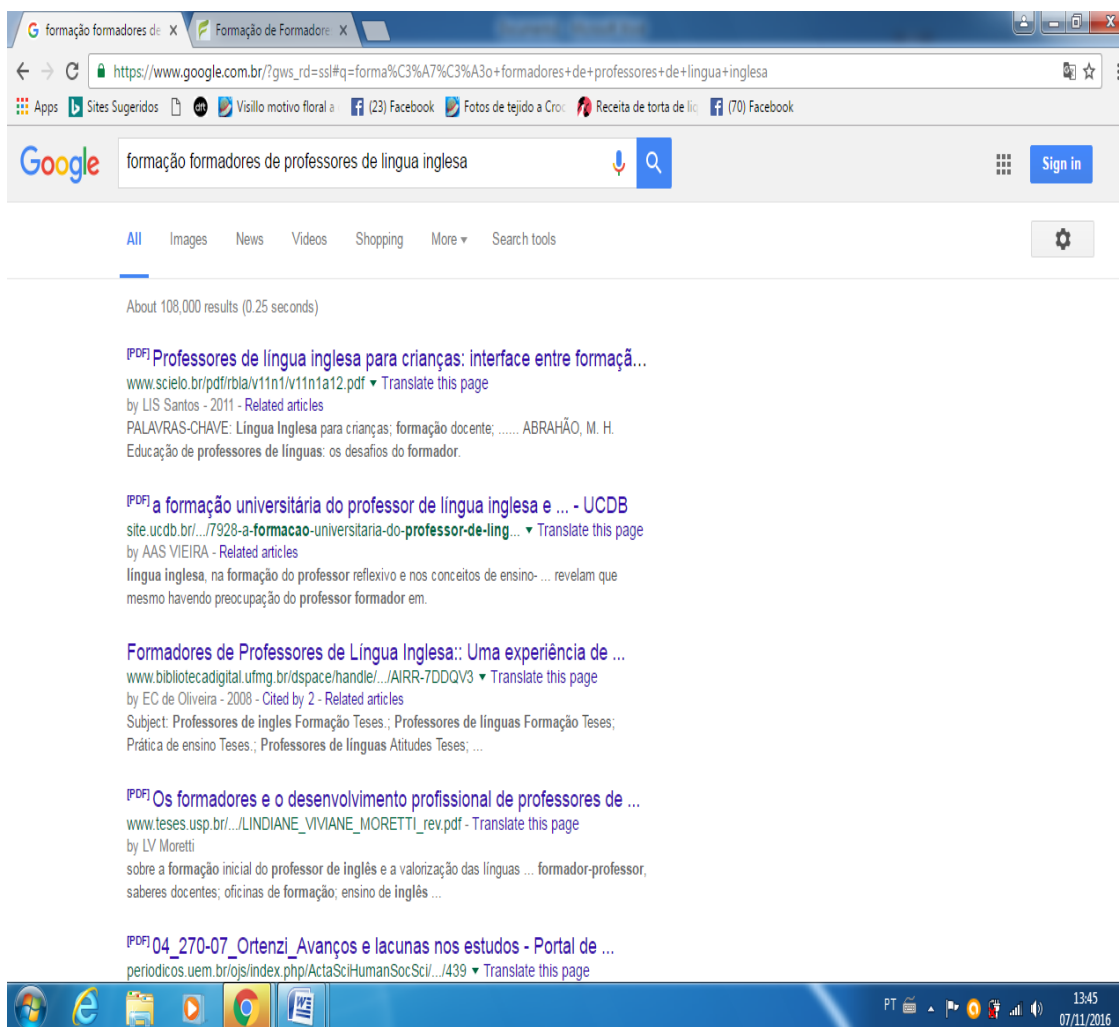


Figura 14 – Captura de tela da busca no Google por Formação de Formadores de Professores de Língua Inglesa

Pude perceber uma fase muito inicial de pesquisas que têm como foco a narrativa das experiências de formadores de professores em relação ao seu desenvolvimento na profissão por meio de questões que vão além do conhecimento técnico, mas consideram também as interações entre o formador e os formandos e suas reflexões acerca das experiências vividas nos eventos que ocorrem durante o ofício. No entanto, os resultados obtidos por meio da ferramenta de busca digital ainda parecem meio tímidos se buscarmos pelo termo Formação de Professores.

Se buscarmos especificamente pelo termo Formação de Formadores de Língua Inglesa ou Formação de Formadores de Professores de Língua Inglesa no Google Acadêmico, não se encontra nenhuma referência.

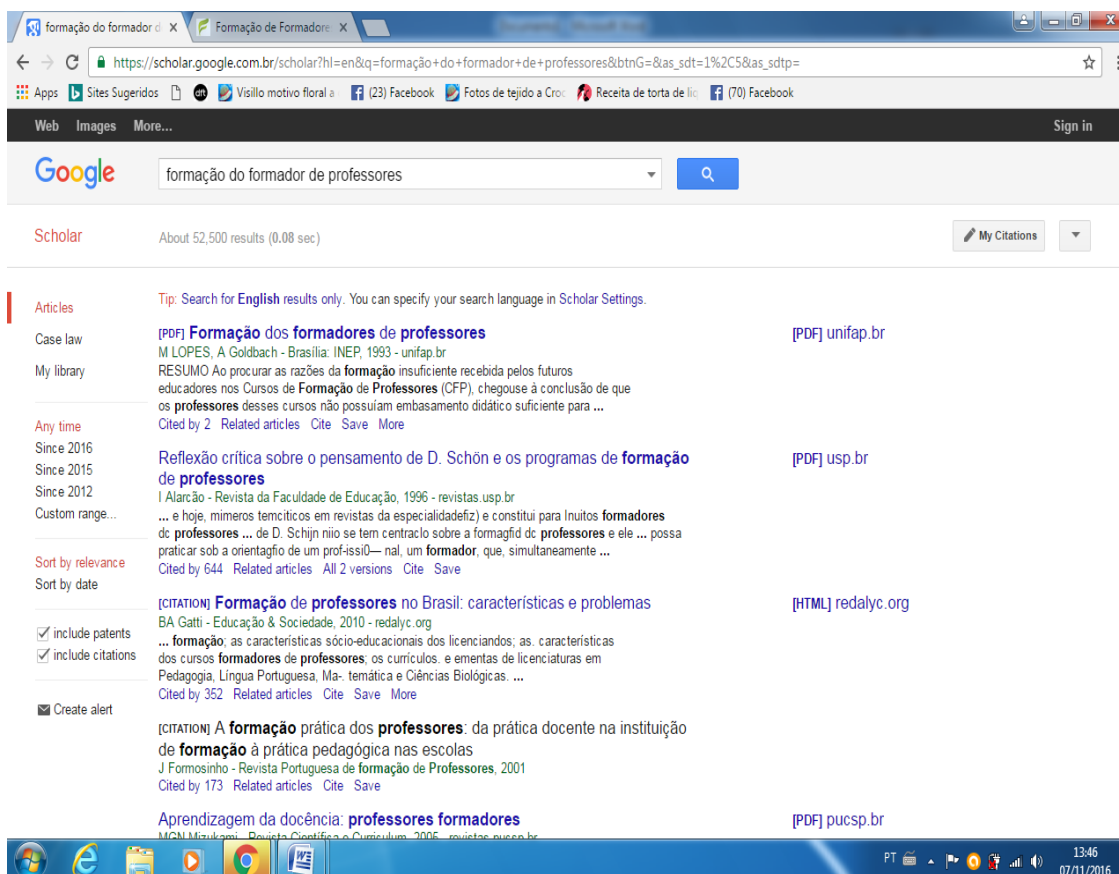


Figura 15 – Captura de tela da busca no Google Acadêmico Formação do Formador de Professores

Em outros países, a questão da formação do formador tem se tornado alvo de novas investigações há mais de uma década, uma vez que foi constatada a necessidade de se rever o processo de formação continuada do formador, investimentos e políticas. Korthagen (2000) já chamava atenção que a educação dos formadores de professores foi por muito tempo negligenciada no contexto holandês, tendo vindo à tona naquele país naquela década.

Cochran-Smith (2003) discute a educação do formador nos Estados Unidos. A pesquisadora salienta a necessidade de investimentos na formação de professores, mas traz à baila a necessidade de se pensar a formação do formador, apontando para a necessidade de que o formador precisa preparar futuros educadores que devem lidar com letramentos digitais, diversidade e ainda conseguir as metas educacionais determinadas pelas políticas educacionais, entre outros aspectos. Para a autora, o formador de professores deve trabalhar em conjunto com a comunidade de aprendizes para que possa repensar seus valores e práticas.

Em Israel, Ben-Peretz e Silberstein (2002) criaram uma comunidade de aprendizagem para os formadores de professores daquele país, um projeto complexo, realizado por meio de uma plataforma digital com diversos recursos para os participantes, desde fóruns de discussões, cursos e incentivo a publicações.

Holmesland e Tarrou (2001) apontaram em seus estudos que na Noruega o objetivo era priorizar a pesquisa como parte essencial do papel do formador, como uma forma de desenvolver uma nova cultura. Complementar a isso, é importante ressaltar que nos países europeus houve uma crescente preocupação com políticas acerca da formação do formador, de forma ampla, em alguns países, com determinações regidas pelo governo. Portugal é um destes exemplos. Outros planos políticos de formação ainda estão em construção, ou já foram parcialmente definidos, conforme aponta o documento da Comissão Europeia intitulado “Supporting Teacher Educators for better learning outcomes” de 2013 (EUROPEAN COMMISSION, 2013).

Após apresentar este breve cenário sobre a educação do formador, no Brasil e em algumas perspectivas no exterior, reitero o que foi dito anteriormente: o que pretendo aqui é discutir a formação do formador de professores de língua estrangeira sob um viés que foge da centralidade em assuntos teóricos específicos da área. A ideia é trazer para a “roda de discussão” outros pressupostos presentes na atuação do formador que são sutilmente discutidos, velados ou desconsiderados, isto é, o Eu do formador pensando e investigando sobre si e sua prática.

Não pretendi trazer o viés da burocracia infundável encontrada para (re)formulações de cursos de Letras de universidades públicas ou das discussões sobre o currículo como apontado por Souza (2014) em sua investigação sobre os objetivos dos cursos de Letras, na qual ela apresenta os desafios de se repensarem as estruturas dos cursos de formação de professores e a influência destes objetivos no tipo de professores que formamos.

Também, não tive ou tenho como fim tocar na sensível relação entre os pares que formam o conjunto de professores de um curso, um viés que pode até ser entendido como um tabu nas discussões acadêmicas, haja vista o texto publicado na página eletrônica da revista *Carta Capital*, em 24/02/2016,

intitulado “Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica”. No texto, a autora Rosana Pinheiro Machado, professora do Departamento de Desenvolvimento Internacional da Universidade de Oxford, apresenta sem pudor seu posicionamento, ao retratar o tabu, que mencionei anteriormente, alegando:

A formação de um acadêmico passa por uma verdadeira batalha interna em que ele precisa ser um gênio. As consequências dessa postura podem ser trágicas, desdobrando-se em dois possíveis cenários igualmente predadores: a destruição do colega e a destruição de si próprio.

Antes de uma possível destruição de “si próprio” e sem pensar na possibilidade de se escrever um tratado sobre as relações acadêmicas, o plano de fundo da discussão sedimenta-se no **formador pensando em sua formação, no seu ofício, nas suas atitudes, nas relações com os futuros professores, nas suas introspecções** e, principalmente, **nos eventos de ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula e suas reverberações no próprio formador a partir de situações que solapam a estabilidade do sujeito, no enfrentamento das incertezas e na aceitação de vulnerabilidades.**

A necessidade desta discussão surge como uma emergência, para mim, por meio de exercícios epistemológicos e ontológicos, alinhavados pelas emergências e contingências observadas ao se pensarem e repensarem o papel e a prática do formador. Neste trabalho, os exercícios não têm como finalidade gerar uma fórmula, nem mesmo um quadro a ser seguido por outros pesquisadores, mas ilustrar as emergências e contingências que surgiram no decorrer do processo metodológico ao longo do doutorado, podendo até mesmo ser entendidos, como eu os entendo, de foro íntimo, mas que surgiram em resposta ao que me propus fazer.

São desdobramentos das minhas leituras e vivências que foram se acumulando ao longo destes quatro anos, alimentados pela minha vontade em ressaltar o humano que há no pesquisador-formador quando me vejo como formador de professores. Assim, o que chamo de exercício é guiado por



pressupostos filosóficos e existenciais que emergiram e foram digeridos na execução desta autoetnografia.

### **3.1 Prática de si e “Conhecimento de si”: Práticas e Revisões sobre Identificações do Formador de Professores: “Quais mudanças ainda podem ocorrer?”**

O que entendo como prática de si e conhecimento de si nas identificações do formador de professores alia-se ao que Foucault entende por **Subjetivação** e Todd (2003) entende como **Aprender a tornar-se**. Para Foucault, na interpretação de Bert (2013, p. 172), a subjetivação canaliza-se para o seguinte pensar:

[...] a questão mais profunda dos indivíduos: como são eles produzidos, ou especialmente, como os produzimos como objetos a partir de técnicas disciplinares e conduzindo-os, ao mesmo tempo, a falar de si mesmos, a se explicarem não apenas a si mesmos, mas também aos outros? A subjetivação não é, portanto, objeto de uma prescrição resultante de um código de conduta ou de um regulamento que busca absolutamente organizar o comportamento dos indivíduos. Ela não significa também a aceitação estrita de uma moral, mas sobretudo uma aceitação livre de um modo de vida, de uma conduta ou até mesmo de um hábito.

Para Todd (2003), no aprender e ensinar encontra-se uma relação traumática e violenta entre o Eu e o ambiente social, e estar receptivo ao outro pode ser algo complicado para se sustentar. Por outro lado, complementa a autora, a recepção de si mesmo pode ser mais dolorosa.

Se pensarmos que os formadores de professores de língua inglesa no Brasil são sujeitos que podem, quando querem, ter acesso às discussões mais recentes no mundo todo acerca das propostas de ensino de línguas, sobre educação, mudanças e políticas educacionais, creio ser muito relevante haver um projeto que busca, por meio da autoetnografia, provocar uma reflexão que fuja de correntes teóricas mais preocupadas com o ensino e aprendizagem. Este se voltaria para um foco que, muitas vezes, acaba ficando apenas em poucas discussões em encontros de pares, mesas de bar ou sala de

professores. Para mim, a complexidade desta discussão reside no Ego do formador e é sobre ele que inicio esta proposta de reflexão.

Todd (2003, p. 19), ao discutir a proposta de Castoriadis e Freud, diz o seguinte:

Como Freud, Castoriadis sugere que “aprender a tornar-se é uma atividade inerentemente violenta onde o ambiente social exige um preço traumático da psique. O sujeito, por meio de conexões simbólicas com o seu ambiente, deve abandonar seus desejos inconscientes e dirigir-se ao serviço da sociabilidade. Renuncia-se, reprime-se e sublima-se seu “pacote de intenções” em um esforço para se negociar com o que é sempre necessário do lado de fora e outro ao sujeito em si. É precisamente por meio desta negociação que o sujeito aprende a ter prazer e se deleitar no mundo externo, aprende a controlar-se da melhor forma possível com o propósito de se relacionar com os outros. Para Castoriadis, a psique é assim coagida em tornar-se a ser – um indivíduo social, um ego – por meio de instituições sociais (por exemplo: a família, a escola e a religião) que alimenta o sujeito com significado, que impõe limitações sobre o sujeito e sua direção. Ainda, para Castoriadis, há sempre um resíduo, uma lembrança psíquica que não pode ser subsumida na ordem social e que permite e possibilita que o sujeito irá construir sentido e aprender de formas imprevisíveis.<sup>42</sup>

Considerando a questão egoica e como alimento para este exercício, apresento algumas perguntas que estimularam minha reflexão. Porém, eu não busco apresentar respostas explícitas para tais perguntas; a reflexão proveniente destas perguntas, retomadas aqui, encontra-se alinhavada com outros pensamentos já apresentados:

► **Como educador, como formador de gerações que trabalharão como educadores eu/você/nós/eles,**

---

<sup>42</sup> “Like Freud, Castoriadis suggests that ‘learning to become’ is an inherently violent activity where the social environment exacts a traumatic price from the psyche. The subject, through making symbolic connections to its environment, must relinquish its own unconscious desires and drives in the service of sociality. It renounces, represses and sublimates its “bundle of drives” in a struggle to negotiate with what it always necessarily outside and other to the subject itself. It is precisely through this negotiation that the subject learns to take pleasure and delight in the external world, and it learns to control itself, as best it can, for the purpose of making relationships to others. For Castoriadis the psyche is thereby necessarily coerced into becoming a being – a social individual, an ego- through the social institutions (e.g., the family, school, and religion) that furnish the subject with meaning, that impose limitations upon the subject’s desires and drives. Yet for Castoriadis, there is always a residue, a psychical remainder that cannot be subsumed into the social order and that allows for the possibility that subjects will make meaning and learn in unpredictable ways.” (p. 19)

**interpretamos e ressignificamos as teorias da ciência que estudamos e investigamos de que forma?**

- ▶ **De que forma refletimos sobre nossas interpretações e ressignificações no mundo de hoje – Além disso, como um formador de professores de língua inglesa – até pouco tempo tida como língua dos países econômica e culturalmente dominantes – lida com isso?**
  
- ▶ **Afinal, interpretar, ressignificar e promover a comunicação por meio da língua estrangeira (inglês), são o centro do ofício de ser professor e/ou formador de professores de língua inglesa?**

O suplemento para exercício reside, também e de certa forma, no afastamento/distanciamento de conhecimento técnico e específico da área de língua inglesa tendo como foco um descolamento centrado em um projeto que possibilite pensarmos a formação do formador mais abrangente, no que se refere às incertezas e vulnerabilidades acometidas pelo encontro do *self* e do outro, na abertura que o formador proporciona ao futuro professor. Este seria um exercício de “enfraquecimento do ego”, não como forma de deixar de lado, de desistir, mas como possibilidade de livrar-se do excesso e buscar uma solução equilibrada para a atividade profissional da própria formação e para a formação e na formação de professores.

Um projeto que se centraliza na intersecção recorrente nos eventos de interação no processo de formação a partir do seguinte questionamento: ***Quão aberto e consciente está o formador para sua própria formação e para aqueles em formação?***

Aliado a isso, apoio-me no pensamento de Žižek (2012, p. 72), na discussão acerca da consciência de si, ao reconhecer que:

[...] a única maneira de efetivamente explicar o *status* da consciência (-de-si) é afirmar a incompletude ontológica da própria “realidade”: há “realidade” apenas na medida em que há uma lacuna ontológica, uma rachadura em seu próprio âmago. É apenas essa lacuna que explica o misterioso “fato” da liberdade transcendental, i.e., de uma consciência (-de-si) que é efetivamente “espontânea”, cuja espontaneidade não é um efeito do não reconhecimento de algum processo causal “objetivo”, não importa quão complexo e caótico seja esse processo.

Ainda agrego aqui a ideia de leitor crítico em Menezes de Souza (2011, p. 132) que, baseando-se nos pensamentos de Freire, advoga que ler criticamente inclui:

[...] dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que deles adquirimos.

Entendo, analogamente, que ao abraçar o viés do letramento crítico aliado a este exercício, o autor resume um processo mais amplo e complexo que extrapola textos em suas múltiplas formas. Compreendo-o, também, como uma possibilidade de leitura do mundo, das ações, das emoções e sentimentos, e da sobreposição de papéis, na qual eu produzo/ajo/reajo e ao mesmo tempo me vejo como leitor destes atos. Tais pensamentos contribuem para este exercício, uma vez que é aprendendo a nos ouvir escutando que podemos nos aceitar e praticar o que somos. Por isso retomo os seguintes questionamentos:

- ▶ **Como vejo o mundo? Existe um ‘como’ por meio do qual somos induzidos a interpretar o mundo de uma maneira determinada pelos mais fortes ou por aqueles, que, de certa forma, detêm a legitimação para fazê-lo?**
- ▶ **Quão livre sou para interpretar e resignificar?**

Então, poderíamos vir a pensar que não há liberdade total para a construção de sentidos, e que estamos presos. Mas existe um plano de fuga, uma rota não previsível, que já foi tratada no capítulo anterior. As nossas interpretações e resignificações não são livres, maculadas, e não são hermeticamente isoladas que não possam sofrer alterações ou rompimentos. Há teorias hermenêuticas, como as de Ricoeur (1977), que indicam haver suscetibilidades com fissuras passíveis de permeabilidade. Então, numa atitude consciente e sensível, eu posso resignificar o meu ser e estar no mundo e promover outras ações que expandem as anteriores.

No entanto, o que sugiro é uma transformação, como uma alternativa em busca de um frescor que alivia o que somos, e que podemos ser acrescidos

tendo a possibilidade de escolher, ou seja, de ter a consciência e a sensibilidade em busca de transformação, como aponta Zizek: “[...] escolha verdadeiramente livre é aquela na qual eu não simplesmente escolho duas ou mais opções *no interior* de um conjunto prévio de coordenadas, mas escolho mudar esse próprio conjunto de coordenadas.” (ŽIŽEK, 2012, p. 178)

A escolha, à qual me refiro, não é necessariamente e nem precisa ser algo grandioso, escandaloso ou perverso; reside até mesmo naquilo mais frugal e volátil no cotidiano da prática formativa e de formação de si enquanto formador, isto é, até mesmo como receberei os alunos em formação em determinada aula, o modo como os cumprimentarei, como irei dispor as carteiras. A escolha, muitas vezes, pode nos revelar muito de como somos vistos e reverberar em uma reflexão *a posteriori*, quando nos distanciamos dos eventos e os retomamos longe do calor da ação.

### **3.1.1 Uma coisa puxa outra**

Um dia desses um aluno se irritou comigo, me chamou na porta da sala de aula e disse que queria conversar em particular, ao mesmo tempo que berrava e todos os outros alunos dentro da sala o ouviam. Ele me perguntava se eu tinha algo contra ele, se eu não gostava dele.

Tive que manter meu controle emocional, tendo em mente que aquele jovem de dezenove anos podia estar passando por algum problema de carência afetiva ou algo similar. Eu não conheço a história de vida dele.

Tudo isso, porque eu tenho um humor um tanto ácido; ele havia chegado atrasado à aula e naquele dia eu tinha decidido formar grupos em vez de pedir para os alunos se agruparem por afinidade. Eu queria proporcionar uma interação não viciada (chamo interação viciada todo agrupamento feito sempre com os mesmos elementos).

Eu disse a ele que não havia livre arbítrio naquele dia, reproduzindo as palavras de uma aluna. Foi nesse momento que ele resolveu sair da sala e “berrar em particular”.

Naqueles segundos, uma outra lembrança veio parar na minha mente, como um abalo sísmico, a memória que eu tive de uma situação constrangedora que passei logo no início da minha carreira como formador de

professores de língua inglesa numa universidade privada. Na minha ânsia de oferecer, naquele momento, uma disciplina de Língua Inglesa que pudesse “sanar” todas as lacunas daquele grupo, creio que eu tenha sido um pouco insensível, eu pretendia dar minhas aulas na língua alvo, proporcionar uma experiência “bacana” para eles, mas fui duramente repreendido pelos alunos em uma reunião com a coordenadora do curso e toda a sala. Eu tremia por dentro, ouvi berros, insultos e como ainda muito novo, desmoronei! Claro que o desmoronamento não aconteceu naquele instante, mas sim quando cheguei à minha casa.

Além da narrativa anterior acerca de conflitos que vivenciei na experiência diária como formador de futuros professores, desenvolvi o hábito de pedir para alguns alunos, após algumas experiências de ensino e aprendizagem, no final de disciplinas ou orientações de trabalho de conclusão de curso, escreverem algo sobre minha prática a partir de suas visões de como me viam como professor em aula, de forma livre, sem modelos. Optei por solicitar as suas visões sobre como eles me viam como professores ao final de atividades, para que não houvesse uma tensão naquilo que seria escrito, pois muitos poderiam entender que o que fosse entregue poderia influenciar em seus resultados como acadêmicos.

O relato a seguir foi escrito por uma ex-orientanda de trabalho de conclusão de curso. Vale salientar que o relato foi enviado meses após a finalização do trabalho e quando eu não tinha mais vínculo com a instituição na qual a futura professora estudava. A partir do relato, pude perceber que pequenas atitudes como formador, que eu tinha como mínimas e até mesmo naturalizadas, reverberaram de modo muito significativo para a aluna. Sua narrativa me surpreendeu com fatos que eu nem imaginava que poderiam ter tanta força em sua formação. Para tanto, tomei a liberdade de destacar em negrito os trechos que provocaram em mim uma surpresa e que me possibilitaram entender que “menos pode ser mais”, diferentemente da narrativa anterior na qual eu apresento dois conflitos gerados por minha ansiedade em promover algo significativo, em oposição ao fato de não ter escolhido apenas os excertos grifados embasados sobre meu posicionamento acerca do processo metodológico deste trabalho.

## **A experiência de ser aluna e orientanda de Fabricio Ono**

**Conheci o Fabrício em 2013 e foi amor à primeira vista!**

**Chegava à UFRR um novo professor, que já na primeira aula e era apenas a aula de apresentação, colocou todo mundo pra refletir sobre temas que eu nunca havia ouvido antes.**

**Eu estava no segundo ano de faculdade nunca havia sequer ouvido falar em Linguística Aplicada, então naquele momento pensei: – Esse professor vai ser meu orientador! Guardei pra mim esse pensamento e os dias se seguiram, na segunda aula o vejo na frente do bloco tentando um taxi ou ligando pra um, ofereci-lhe uma carona, não sei se por medo ou por não me conhecer bem aceitou, mas me pediu pra deixá-lo apenas próximo de sua casa, e por outras vezes também fizemos esse caminho de carona até que me tornei sua colega-aluna, em sala de aula eu fui eleita sua secretária, ninguém tinha seu número de celular, eu tinha (rsrsrs)! Todos recorriam a mim para saber de aulas, ou marcações e desmarcações acerca das aulas de Fabricio, no meio do semestre eu externei minha vontade em tê-lo como orientador, ele aceitou mas eu não vi muita empolgação não, mas afinal faltavam dois anos ainda, o semestre acabou, a amizade seguiu e sou feliz por saber que contribuí singelamente em sua adaptação aqui em RR. Passado um ano e meio era o momento da construção do projeto da monografia na disciplina de Metodologia do Texto Científico, que foi outro presente, as aulas nos faziam ver o quanto tínhamos evoluído do semestre de LA para o penúltimo semestre, então sentamos e conversamos sobre o projeto, sentar modo de falar né, porque eu sentava Fabricio nunca! E para minha grata surpresa ele gostou do tema e já tinha ideias muito maiores que as minhas limitadas no conhecimento de poucas disciplinas, ele dizia: – Catarina, seu trabalho já está pronto! – Já vejo tudo, faça isso, isso e isso!**

Muitas vezes eu nem sabia do que ele estava falando eu anotava e pesquisava posteriormente quando eu já tinha base ia para a argumentação e ainda estava no projeto, bem o projeto passou e chegara a hora do TCC.

Aquele foi um semestre confuso, greve, viagens, emoções tudo me apreendia e angustiava, mas quando eu falava com agora oficialmente meu Orientador eu me acalmava.

Foram 4 meses até a notícia da transferência, sim ao final do semestre ele seria transferido, o texto estava em andamento e eu não tinha mais tempo (risos) eu vivia nervosa! Tivemos vários encontros, e quando eu comentava que ia encontrar meu orientador causava um espanto nos alunos e nas pessoas que fizeram faculdade em outras instituições, – nossa, você se encontra demais com seu orientador. Eu só respondia: – não é assim não!

E eu seguia com as orientações dadas, eu lia e pesquisava todas as solicitações, embora soubesse que estava um pouco atrás do que ele gostaria eu não deixei de pesquisar e cumprir os prazos! Às vésperas da entrega do trabalho nos encontramos para uma correção final e para minha grata surpresa ele corrigiu página por página, levamos umas 4h engajados no texto e quando terminamos ele disse: – Catarina, seu trabalho está ótimo, lindo e em primeira pessoa, abusada você hein!

Eu respondi: – com você de orientador não poderia ser diferente!

O trabalho foi apresentado, foi bem qualificado, hoje contribui para alunos da mesma linha de pesquisa e eu sou muito feliz por ter tido a oportunidade de ser orientada por um grande

O texto de minha aluna e ex-orientanda me fez enxergar que o que era óbvio para mim era recebido como nada óbvio para ela. As minhas escolhas mais simples implicaram uma visão, até mesmo exagerada a meu ver, do meu



eu como formador, mas em relação à ética de encontro com outro, que Todd (2003, p. 38) entende da seguinte forma:

Como uma forma de pensar a ética pela educação, a relação *self-Outro* é crucial no entendimento de quão profundamente os professores estão imbuídos nas vidas de seus alunos – frequentemente involuntariamente, claro – e isso possibilita que o professor reflita sobre como suas reações já estão sempre carregadas de ética.<sup>43</sup>

Então, a lógica do que intitulo de **Prática de si e conhecimento de si na Formação do Formador de Professores acontece nas entrelinhas do estar e ser no mundo, até mesmo naquilo que não enxergamos com clareza**. No entanto, este exercício epistemológico e ontológico me leva a um outro, não menos importante e nem menos intenso, que seria a Pulsão do Ser Professor Formador, o que será tratado a seguir.

Para finalizar este exercício, retomo aqui as palavras do meu amigo de colégio, que se denomina “malacabado”, por ser um cadeirante vítima de meningite na década de 70. Ele usa de uma provocação linguística para que a sociedade atente para aqueles que são portadores de alguma necessidade especial, uma tentativa de impulsionar novos olhares para aqueles naquela situação. Marques (2016, p. 9), em seu livro, retoma a crítica de Bavcar (**um crítico de arte cego**) sobre o documentário *Janela da Alma*, dos brasileiros João Jardim e Walter Carvalho: “Não devemos falar a língua dos outros, nem utilizar o olhar dos outros, porque, nesse caso, existiremos através dos outros. É preciso tentar existir por si mesmo”.

Assim como meu amigo de escola, como formador de professores, tenho a total percepção de que não sou completo e tenho deficiências, **mas quem seria completo e sem deficiências neste mundo? Porém, este entendimento me impulsiona para as tentativas que faço para ser o melhor de mim.**

---

<sup>43</sup> *As a way of thinking about ethics through education, the self-Other relationship is crucial in understanding how profoundly teachers can be implicated in the lives of their students – often unwittingly, of course – and it enables teachers to reflect on how their everyday responses are always already ethically laden.*

### 3.2 Pulsão do Ser Professor Formador

**“O pulso ainda pulsa  
E o corpo ainda é pouco  
Ainda pulsa  
Ainda é pouco”  
(Arnaldo Antunes)**

A pulsão a que me refiro aqui é uma releitura das pulsões discutidas por Freud, que se caracteriza pela incompletude, ou seja, “a satisfação nunca é completa, e a tensão renasce” (NETTO, 2010, p. 164). Para mim, é essa pulsão que impulsiona o meu dia a dia como formador de professores, é a partir dela que tento me esquivar das inúmeras armadilhas que podem me rondar no percurso – as armadilhas de me ver fossilizado, estratificado e automatizado, é admitir a insatisfação, reconhecer que posso me desenvolver a cada dia. A pulsão, que para Freud é:

[...] antes de mais nada, não poderíamos designar outra coisa senão a representação psíquica de uma fonte endossomática de estimulações que fluem continuamente, em contraste com a estimulação produzida por excitações esporádicas e externas (FREUD apud NETTO, 2010, p. 157)

É a pulsão que movimenta o formador, no meu caso e a meu ver e sentir, que me traz a inquietude necessária para que eu pense e repense e nunca chegue a um ponto final. Reflete uma busca incessante pela promessa, uma atitude que, analogamente, pode convergir ao que, para Arendt (2010), é uma ação política em si, a capacidade de agir livremente na presença de outros, porém sem a mediação de coisas ou da matéria, correspondendo à pluralidade humana. A imprevisibilidade é um fator que caracteriza a ação e é pautada pela promessa.

Para tanto, este exercício levantou alguns questionamentos, que apresento a seguir:

- Onde eu reconheço a pulsão do ser professor formador?**
- O que pode me tirar da zona de conforto estática (inerte) na qual posso me encontrar?**

**– Em quais momentos reconheço meu amor/paixão/tesão pelo que faço?**

Apresento, então, uma epifania, na qual eu entendo que se encontra um estímulo para a reflexão dos questionamentos imbricados neste exercício de pensar a pulsão.

### **3.2.1 Eu me vi neles!**

Com o tempo e a experiência que vamos adquirindo em sala de aula, nos diversos contextos de trabalho em que um professor de inglês se “submete” a trabalhar no início de sua carreira, com a formação continuada e com as leituras e discussões sobre teorias (para alguns), pode ser que o começo seja esquecido, que a primeira aula seja esquecida, que partes da caminhada pareçam irrelevantes. No entanto, quando me tornei um formador de professores, minha preocupação era apresentar aos “pupilos” as “mais recentes teorias e pesquisas” que estudava, os mais recentes saberes que eu havia construído.

Em alguns momentos da minha história, como professor de língua inglesa de cursos de Letras, movido pelo entusiasmo de meus estudos, me esqueci de algumas coisas, que hoje penso ser significativas e indispensáveis para quem está começando. Como num estalo, percebi que **o óbvio para mim não era o óbvio para os graduandos com os quais eu lido diariamente... eu posso ter sido simbolicamente violento, mas o tempo não volta atrás.**

Então, quando falo sobre formação de professores e a formação do formador, não importa a relevância da prescrição recebida para o ato de ensinar, pois as prescrições não dão conta do que efetivamente ocorre no evento em si. Neste sentido, vale retomar o pressuposto das brechas, apontado por Duboc (2014, p. 212), no qual “a brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo”, ou seja, não se pode trabalhar com a expectativa da certeza, mas sim com a certeza da instabilidade.

Além disso, no que se refere à ética, essas prescrições se apagam no evento físico, na ação recíproca de agentes internos e externos ao sujeito, mas sim o que precede tudo isso: o encontro com o Outro. É neste encontro que

acontecerá a possibilidade de conexões e rupturas, algo que não pode ser calculado ou previsto, já que o formador não pode prever como seus alunos reagirão ao evento do encontro, ou seja, o que se pode prever é apenas a instabilidade, a incerteza e o confronto com a diferença, por mais que ele – o formador – pense e planeje o evento com as suas melhores intenções. – O *devoir* é inevitável.

Para concluir esta discussão, trago os pensamentos de Todd (2003) sobre o assunto, nos quais ela apresenta a necessidade de pensar a tensão entre as propostas de Levinas e da psicanálise. A primeira reside na passividade causada pela suposta ausência do ego que precede o conhecimento do Outro, enquanto a segunda se pauta pelos domínios do inconsciente e da “capacidade do ego.” No entanto, as duas correntes de pensamento apresentam uma preocupação com o afeto nas relações entre o *self* e o outro, não apenas no que se refere à aprendizagem, mas também sobre as diferenças que são encontradas nas relações com Outro – na árdua e imprevisível tarefa do encontro do *self* do formador com o Outro do aluno.

Para esta discussão, eu me amparo em eixos flexíveis que podem, para mim, apresentar-se de forma única, em determinados momentos, mas podem se entrelaçar a qualquer instante em momentos de reflexão. Acredito que estes eixos possam garantir um certo equilíbrio ao projeto aqui apresentado.

### **3.2.2 O desafio representado em poema**

Em meados do mês de setembro de 2015, eu precisei coletar alguns dados sobre a formação dos alunos bolsistas que participavam como professores do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês, no qual eu acumulava duas funções – coordenador geral e pedagógico, para apresentar em um evento que foi intitulado de InterNuclis.

O evento consistia em proporcionar um encontro dos Núcleos do Programa IsF da região Nordeste e do Norte.

Ao pedir que os alunos bolsistas descrevessem suas experiências de formação no âmbito do Programa na UFRR, por e-mail, um deles me respondeu: ***Quantas palavras? Quantas linhas?***

Fiquei muito incomodado com a pergunta do aluno. Afinal, ele estava me pedindo para limitar uma descrição de sua experiência em linhas e palavras e a minha resposta foi: Surpreenda-me!

Sim, o aluno me surpreendeu e respondeu meu pedido com um poema, impulsionando o meu entendimento que precisamos, por outras óticas, desafiá-los na formação inicial para que possamos estimular a criatividade e permitir que suas vozes sejam ouvidas.

**Quem acreditaria na utilidade  
De não se ter limites,  
De não impedir criatividade,  
De se reconhecer os palpites dos que contigo aprendem  
Além daqueles de quem te ensina?  
Quem, ao ver a alegria na cara,  
Dirá que é de orgulho próprio  
Por tirado do ócio divertimento e ganas  
De aprender a língua da Rainha e de Obama?  
Ninguém acredita na fala do homem  
Que diz que sua sorte é porque o Inglês,  
Seu segundo óculos pra ver a vida,  
De repente, some,  
E reaparece Sem Fronteiras.**

(Guilherme Santiago)

### 3.3 Redesenho de si

Na epígrafe deste trabalho eu sugiro a necessidade de estar vulnerável aos saberes, quando aceito e ratifico as palavras de Raul Seixas, ao dizer: “Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. O que chamo de redesenho de si não se vincula a nenhum termo filosófico *a priori*, mas uma significância simbólica proveniente

dos dicionários, isto é, desenhar novamente ou fazer um novo desenho, um desenho diferente.

*A posteriori*, o termo vai se ligar aos pensamentos de Cope e Kalantzis (2009, p. 12), que acreditam que a partir do desenhamento é possível chegar a uma transformação: “[...] por meio do ato de *Designing*, o mundo e as pessoas são transformadas”.<sup>44</sup>

Grosso modo, eu me aproprio do termo definido pelos dicionários e pelo conceito apresentado pelos autores para discutir o poder dos saberes no redesenho de si.

### 3.3.1 A formação do formador de professores e o redesenho de si

O redesenho de si na formação do formador de professores requer a disposição para a (des)aprendizagem e aprendizagem por meio da construção de novos saberes, da consciência de verdades amalgamadas em nós e de tão amalgamadas passíveis de não existirem como “coisa”; desconsideradas pela sua naturalização.

Nesse sentido, creio ser necessário entender, conforme a minha trajetória, que o estímulo para o redesenho de si pode surgir a qualquer momento, dentro e fora da sala de aula, a partir do momento em que estou sensível ao outro, ao diferente, ao que não pensava e nem, de certa forma, acreditava. Uma ilustração bastante corriqueira acontece nos eventos da minha área de pesquisa, quando escolho a quem ouvir/assistir, em que tipo de pesquisa meus olhos se fixam na programação ou caderno de resumos. Tendenciosamente, em primeira instância, vou desejar aquilo que é tido como *mainstream* ou com que tenho alguma identificação, caso seja esta minha escolha, acabarei entrando num círculo que intitulo de “mais do mesmo”.

No viés filosófico pós-moderno, o redesenho de si volta-se para o entendimento de que as identidades que construímos é uma característica da modernidade; ou seja, se naquela visão de modernidade podíamos delinear um perfil, no momento pós-moderno isso já não acontece. A segurança de uma

---

<sup>44</sup> “*through the act of Designing, the world and the person are transformed*”.

profissão, a estabilidade de um projeto de vida que possivelmente “daria certo”, agora é instável, incerta, salientando o poder do presente e argumentando que no processo de ser e estar vamos nos identificando e nos alterando, sem certezas, sem seguranças.

Porém, o fio condutor para o que entendo por identificação surge a partir do posicionamento apresentado por Maffesoli (2010, p. 282) como lógica da identificação, estabelecida por valores múltiplos que são opostos uns aos outros:

Assim, através de uma sequência de curtos-circuitos permanentes entre os dois termos da bipolaridade, as relações sociais repousariam sobre uma série de identificações em que, segundo a oportunidade, cada pessoa, revestindo essa ou aquela máscara, exprimiria parte de si própria.

No entanto, esta possibilidade que aponto como Redesenho de Si é complementada pelo *exercício* que apresento a seguir, no qual discuto a necessidade de se estar aberto para outras possibilidades, que não aquelas que já tenho naturalizadas ou com as quais nutro um alto grau de identificação.

### **3.4 Disponibilidade para o (des)conhecido**

A disponibilidade para o (des)conhecido que proponho aqui não se refere única e exclusivamente a atitudes para a saída da “zona de conforto” das esferas sociais e culturais, mas uma disposição para enfrentamentos/encaramentos de oportunidades que possam surgir até mesmo em atitudes no ambiente de trabalho, na aceitação de desafios outros que são diferentes daqueles que podemos fazer com naturalidade, tal como na abertura para execução de projetos os quais não tínhamos planejado ou para outros saberes que não aqueles que temos como garantia para uma “sobrevivência” confortável.

Além disso, no cerne deste exercício residem duas perguntas:

- **Será que, como formador, estou escutando só a mim mesmo?**
- **Além de mim mesmo, será que não tenho escutado apenas aqueles que compartilham dos mesmos posicionamentos que eu?**

De forma até mesmo ambiciosa, tento expandir o conceito apresentado por Biesta (2010, p. 82)<sup>45</sup> no movimento de “Estar na presença” no deslocamento para o “Estar no mundo” (talvez ele se tenha apropriado do termo de Freire de Ser e estar no/ com o mundo, mas não o menciona em seu texto). Biesta se ampara nos pensamentos de Arendt para esta discussão:

Ela argumenta que o que nos torna únicos é nosso potencial de fazer algo que ainda não tenha sido feito [...]. Mas não é somente no momento do nascimento que algo novo vem para o mundo. Nós, continuamente, trazemos novos começos para o mundo por meio de nossas palavras e ações.

Muitas vezes, a sensação de conforto e a busca por modelos que fazem parecer que nossa prática esteja garantida como algo certo nos privam de tentar algo novo, de conhecer coisas novas e de viver e proporcionar experiências diferentes. Biesta (2010, p. 83)<sup>46</sup> ainda aponta, a partir do pensamento de Arendt, que “o agente não é um autor ou produtor, mas um sujeito no duplo sentido da palavra, aquele que começa uma ação e aquele que sofre e está sujeito as suas consequências”, o que apresento nos exemplos a seguir.

Rojo (2012, p. 17), ao narrar sua experiência em sala de aula ao levar como tema os Animes para alunos do primeiro ano de graduação, surpreendeu-se pelos saberes dos alunos em relação ao tema: “Fui surpreendida pelo fato de que mais da metade da turma era apreciadora, conhecia e fazia ou tentava produzir animes [...]. Eu, boquiaberta, tentava aprender”.

---

<sup>45</sup> *She argues what makes each of us unique is our potential to do something that has not been done before. (...) But is not only at the moment of birth that something new comes into the world. We continuously bring new beginnings into the world through our words and deeds.*

<sup>46</sup> *[...] the agent is not author or a producer, but a subject in the twofold sense, namely one who began an action and the one who suffers from and is subjected to its consequences [...]*



Analogamente à experiência narrada por Rojo, alinhada com novas éticas e estéticas, eu narro aqui duas experiências ocorridas em contextos distintos de formação de professores, uma no Norte e outra no Centro-Oeste, uma em aula de Linguística Aplicada e outra em Didática do Ensino de Língua Inglesa.

### **3.4.1 *Pokemon Go!***

Na disciplina de Didática do Ensino de Língua Inglesa, eu havia proposto aos alunos que pensassem em uma atividade embasada nos postulados do Letramento Crítico para uma turma de Ensino Médio e apresentassem para o grupo, de forma individual ou em duplas, o que poderia ser feito. Um dos alunos trouxe uma atividade que tinha como tema o jogo eletrônico, em forma de aplicativo para smartphones, *Pokémon Go*, antes de seu lançamento no Brasil.

A imprensa já andava mencionando o tal jogo quase todos os dias, mas eu pouco sabia o que era, tinha apenas uma ideia superficial que era um dispositivo que te permitia “caçar monstros virtuais” escondidos por toda parte do mundo. No entanto, o que me surpreendeu foi a forma como o aluno apresentou sua atividade: em vez de pautar-se apenas pela descrição do jogo, apresentou as ressignificações e implicações que a sociedade estadunidense já estava sofrendo naquele momento, como, por exemplo, a sociabilidade criada pelo jogo nos possíveis encontros em pontos específicos de uma cidade.

O jogo requer um conhecimento de suas personagens, seus poderes etc. Apresenta, de certa forma, uma grande complexidade que observei ao baixar o aplicativo em meu celular por alguns dias, logo que foi lançado no Brasil. Mas, naquele momento da mencionada apresentação do jogo, este se revelava como algo muito novo e a perspectiva apresentada pelo aluno trouxe uma discussão muito relevante, algo que eu não poderia imaginar. Como resultado, além de ter aprendido sobre o jogo, acabei conhecendo um pouco sobre suas implicações para a sociedade, juntamente com os demais estudantes da classe.

### 3.4.2 Jogo dos mundos

Em uma das turmas do curso de Letras em que ministrei a disciplina de Linguística Aplicada, sofri um grande impacto no final do curso com um dos trabalhos apresentados por um grupo de alunos. A avaliação final, em forma de desafio, exigia que os alunos criassem um elemento, usando qualquer meio de apresentação: texto, imagem, vídeo, performance etc, que contivesse uma reflexão hermenêutica sobre o que havia sido vivenciado durante o semestre. O termo ‘vivenciado’ nesse contexto deveria ser entendido no sentido mais amplo. Significaria a vivência como experimentação dos encontros em sala de aula, das leituras, das discussões e da interação entre eles e mim, entre eles e seus colegas e entre eles e o mundo. O jogo apresentado é descrito a seguir por um dos criadores:

**“Chamo-me Heleno Lopes, sou acadêmico do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Literatura e Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e em 2015, como componente curricular obrigatório, cursei a disciplina de Linguística Aplicada ministrada pelo professor Fabrício Ono. No início da disciplina, as aulas aparentavam serem bastante exaustivas devido à complexidade do vasto conteúdo teórico apresentado na ementa. Apesar das dificuldades de se compreender as leituras feitas na disciplina, tínhamos certa liberdade na elaboração das atividades propostas pelo professor.**



Figura 16 – Jogo dos Mundos – Acervo dos acadêmicos

**A disciplina, para mim, foi bastante produtiva, costume dizer que estudar Linguística Aplicada é fazer o aluno pensar, questionar a capacidade do profissional e suas aplicações.**

**A última atividade da disciplina foi a elaboração de uma atividade, o conteúdo deveria ser baseado nas discussões feitas em sala e nos referenciais teóricos utilizados na disciplina. O desafio era ministrar o nosso plano de aula para os nossos colegas de classe. O grupo é composto por mim e pelas colegas de curso Sheila e Claudine. A nossa proposta inicial era fazer algo atrativo para prender a atenção dos alunos que fossem participar do nosso projeto, então nos reunimos com a (professora) de (didática) e decidimos que iríamos fazer um jogo de tabuleiro humano em formato de trilha, em que os próprios alunos seriam as peças do jogo.**

**A elaboração do jogo foi uma parceria com a aluna Elaine do curso de Artes Visuais e de alguns outros alunos do curso que deram suas contribuições enquanto estávamos pintando no hall do bloco I da universidade.**

**A regra do jogo funciona da seguinte forma: o jogador começa jogando um dado (grande, customizado) e, de acordo com o número tirado, o jogador poderá se encaminhar para o mundo de número correspondente, entretanto, quando ele para no mundo é estabelecida uma condição para o jogador permanecer naquele mundo, essa condição se dá das mais diversas formas possíveis, fazendo com que esta seja uma das principais características do jogo. A dinâmica do jogo funciona de acordo com o conhecimento geral de cada participante, e o conhecimento que se relaciona entre eles.”**

Embora em sua descrição o aluno não traga algumas informações, eu a complemento aqui. O grande tabuleiro, desenhado pelos alunos e executado com a colaboração de uma acadêmica do curso de artes por meio de uma interação que ocorreu no corredor daquela faculdade, apresentava um desafio em cada um dos mundos criados pelos alunos no tabuleiro (mundo epistemológico, mundo das incertezas, mundo das relações, mundo dos posicionamentos, mundo das opiniões, mundo da poesia, mundo da música, mundo da relatividade, mundo regional, mundo inquestionável), em cada mundo o participante era desafiado a responder uma pergunta ou executar uma performance, mas o que mais me surpreendeu, além da capacidade dos alunos de transformarem os construtos teóricos em um jogo, foi como o jogo terminava.

Quando se chegava à última casa ou último mundo, o participante tinha a oportunidade de escolher se encerraria sua participação, de forma metafórica, no “jogo dos mundos” e aceitaria que estava completo ou se partiria para um reinício, sabendo que nunca estaria completo.

Então, se eu não tivesse me aberto para outras possibilidades de avaliação diferentes daquelas que ocorrem por meio de uma prova escrita, eu jamais teria tido a oportunidade de reconhecer o poder criativo daqueles alunos em tratar assuntos considerados complexos, conforme a descrição que Heleno nos apresenta, em tratá-los de uma forma lúdica, intensa e coerente.

Outro exemplo das implicações do desconhecido na possibilidade de estarmos abertos e suscetíveis para construtos e posicionamentos naturalizados já foi mencionado no capítulo anterior, na narrativa “**Sparkling water, sir!**”, em que uma aluna narra sua experiência de contato com água gaseificada pela primeira vez e tem a impressão que era algo estragado.

Para mim, esta disponibilidade [abertura e suscetibilidade para construtos e posicionamentos naturalizados] muitas vezes não é simples, pelo contrário, é dolorosa, machuca e me intimida. Embora eu tente e pareça estar disponível, tenho que superar alguns obstáculos no enfrentamento do desconhecido, como um sujeito desajeitado que vai a uma festa e conhece apenas o aniversariante. A Disponibilidade para o (des)conhecido é explicada de forma mais simples nas palavras de Edson Marques<sup>47</sup> (2006) em seu poema que trago a seguir. O mais difícil, a meu ver e sentir, é a entrega a esta vulnerabilidade para outros saberes que não temos naturalizados em nossas mentes.

A disponibilidade para o desconhecido converge para os pontos indicados por Marques em seu poema, quando ele sugere que devemos mudar e tentar coisas novas, seja as coisas mais simples ou mais complexas. Por meio das palavras do referido autor, compreende-se melhor que o exercício de estar disponível como formador de professores é encarar que há sempre outras perspectivas, outras formas de suplementação a cada dia. E que, no dia a dia

---

<sup>47</sup> Acessado na página <http://www.recantodasletras.com.br/mensagens/1771070> em setembro de 2016.

do professor formador, tem-se que tomar cuidado para não se “ligar o piloto automático”, assim afastando-se daquilo que ainda não se conhece.

“Mude...  
 Mas comece devagar, porque a direção é  
 mais importante que a velocidade.  
 Sente-se em outra cadeira, no outro lado  
 da mesa, mais tarde, mude de mesa.  
 Quando sair, procure andar pelo outro lado  
 da rua. Depois, mude de caminho, ande por  
 outras ruas, calmamente, observando com  
 atenção os lugares por onde você passa.

Tome outros ônibus.  
 Mude por um tempo o estilo das roupas.  
 Dê os seus sapatos velhos.  
 Procure andar descalço alguns dias.  
 Tire uma tarde inteira para passear  
 livremente  
 pela praia, ou no parque, e ouvir o canto  
 dos passarinhos.

Veja o mundo de outras perspectivas.  
 Abre e feche gavetas e portas com a mão  
 esquerda.

Durma no outro lado da cama...  
 Depois, procure dormir em outras camas.  
 Assista a outros programas de tv,  
 compre outros jornais...leia outros livros.

Viva outros romances.  
 Não faça do hábito um estilo de vida.  
 Ame a novidade.

Durma mais tarde.  
 Durma mais cedo.

Aprenda uma palavra nova por dia numa  
 outra língua.

Corrija a postura.

Coma um pouco menos, escolha comidas  
 diferentes,  
 novos temperos, novas cores, novas  
 delícias.

Tente o novo todo dia.

O novo lado, o novo método, o novo sabor,  
 O novo jeito, o novo prazer, o novo amor.

A nova vida.

Tente.

Busque novos amigos.

Tente novos amores.

Faça novas relações.

Almoce em outros locais,  
 vá a outros restaurantes,  
 tome outro tipo de bebida,

compre pão em outra padaria.  
 Almoce mais cedo,  
 Jante mais tarde ou vice-versa.  
 Escolha outro mercado... outra marca de  
 sabonete,  
 outro creme dental...  
 Tome banho em novos horários.  
 Use canetas de outras cores.  
 Vá passear em outros lugares.  
 Ame muito,  
 cada vez mais,  
 de modos diferentes.  
 Troque de bolsa, de carteira, de malas,  
 troque de carro, compre novos óculos,  
 escreva outras poesias.  
 Jogue velhos relógios,  
 quebre delicadamente  
 esses horrorosos despertadores.  
 Abra conta em outro banco.  
 Vá a outros cinemas, outros cabeleireiros,  
 outros teatros, visite novos museus.  
 Mude.  
 Lembre-se de que a Vida é uma só.  
 E pense seriamente em arrumar um  
 outro emprego,  
 uma nova ocupação,  
 um trabalho mais light, mais prazeroso,  
 mais digno, mais humano.  
 Se você não encontrar razões para ser  
 livre,  
 invente-as.  
 Seja criativo.  
 E aproveite para fazer uma viagem  
 despreocupada, longa, se possível sem  
 destino.  
 Experimente coisas novas.  
 Troque novamente.  
 Mude, de novo.  
 Experimente outra vez.  
 Você certamente conhecerá coisas  
 melhores e piores do que as já  
 conhecidas, mas não é isso o que importa.  
 o mais importante é a mudança,  
 o movimento, o dinamismo, a energia.  
 Só o que está morto não muda!  
 Repito por pura alegria de viver: a  
 salvação é pelo risco,  
 sem o qual a vida não vale a pena!!

Por fim, antes de iniciar a descrição do último exercício, creio que seja necessário esclarecer que a minha compreensão desta disponibilidade reside, também, na abertura para novas estéticas, descritas por Rojo (2012, p. 16) como o entendimento de que “Minha coleção pode não ser (e certamente não será) “a coleção” do outro que está ao lado”.

### **3.5 Não temer: Estar e ser sensível!**

Não temer o encontro com Outro, neste caso o encontro com os professores em formação, e apostar em uma postura de integração da melhor forma que podemos ser representa uma atitude crucial nesta proposta. Em uma sociedade cada vez mais globalizada, onde os valores individuais se sobrepõem muitas vezes aos interesses coletivos, uma sala de aula pode se revelar um campo minado, um espaço de tensões, tanto para o formador quanto para os futuros professores, como relatei na narrativa “Um constrangimento que remeteu a outro”. Nessa narrativa, após um aluno me chamar para uma conversa em particular, lembrei uma outra experiência na qual fui “constrangido” por um grupo de alunos.

Foi a partir das tensões que vivenciam sala e reflexões feitas a partir delas, como aquela em que aprendi a observar com mais cuidado minhas reações, tanto as instantâneas quanto as que acontecem *a posteriori* dos eventos de tensão, que comecei a entender que a minha escolha profissional, assim como em qualquer outro campo, incorre na necessidade de servir bem. Para mim, essa percepção significa estar sensível às necessidades daqueles que sirvo, e que seus interesses e seu desempenho dependem até certo ponto da forma pela qual eu desenvolvo meu trabalho. Para este exercício, tomo como ponto de partida as seguintes perguntas:

- **Como compreendo o meu lugar e o lugar do outro no processo de formação?**

- **De que forma as minhas vulnerabilidades enrijecem minhas atitudes no encontro com o Outro?**

Este exercício está em consonância com o que Todd (2003) advoga ao retomar os pensamentos de Levinas, explicando o que é uma relação ética com o outro. Trata-se do que ela intitula de “Aprender a tornar-se” e “Trazer mais do que eu contendo”. Esses são alguns dos pressupostos que eu, como formador, não posso deixar de preender e de exercitar na minha rotina profissional. Entendo que é no encontro com a diferença presente no outro, onde reside o potencial para eu também aprender, que há uma possibilidade de reduzir os atos de violência simbólica, em seu sentido amplo, na educação de futuros professores. Conforme acrescenta Todd:

[...] isto toca na esperança de que as pessoas podem pensar de forma diferente, podem mudar a forma com que elas se relacionam e podem formar novos entendimentos de si mesmo e do mundo que tornam possível o próprio ato de ensinar e aprender” (Todd, 2003, p. 27)<sup>48</sup>

Para mim, esta esperança é nutrida pela entrega em servir bem, em estar sensível ao outro e à compreensão do meu lugar e do lugar do outro no processo educacional, o que foi traduzido pela epifania a seguir, na qual uma garçonete ratifica aquilo que penso sobre ‘servir’, no sentido de ‘estar aberto para outro’. Novamente os pensamentos de Todd (op. cit., p. 30) complementam esse raciocínio: “Por meio de tal abertura para o que é exterior ao Eu, o Eu pode tornar-se algo diferente, ou além, do que era; em suma, ele pode aprender”.<sup>49</sup>

### 3.5.1 Ônus e Bônus

---

<sup>48</sup> [...] *it touches on the hope that people can think differently, can change the way they relate to one another, and can form new understandings of themselves and the world that make possible the very act of teaching and learning.*

<sup>49</sup> *Through such openness to what is exterior to the I, the I can become something different than, or beyond, what it was; in short, it can learn.*

Foi em uma ida a um bar com um amigo que pude ratificar o que sempre entendi como o cerne do ofício de ser formador de professores, um entendimento que, no passado, tinha um pouco menos de intensidade e clareza. Hoje, apreendo-o com mais certeza do que em qualquer outro tempo. O bar estava vazio, era uma terça-feira, meu amigo tinha vindo visitar a família, eu sabia que a noite seria longa, meu amigo gosta de beber até fechar todos os bares da cidade. Naquele dia, disse a ele que precisávamos sair cedo para não retornar tão tarde. Um blefe! Meu amigo e eu sempre nos prometemos não voltar tarde, mas sempre nos esquecemos desta regra no meio da noite.

Passamos por alguns bares e escolhemos o mais vazio. Logo que nos sentamos à mesa, a garçonete nos saudou com um “sejam bem-vindos”, momento em que reagimos com estranhamento. Em seguida, perguntei: “Cadê a garçonete que trabalhava aqui?” Como não lembrava seu nome, mostrei sua foto em um aplicativo de mensagens do *smartphone*: eu havia salvado seu nome como “garçonete”, pois aquela moça que não mais trabalhava lá havia me dado seu contato para que em dias de casa lotada, eu pudesse avisá-la com antecedência e reservar uma mesa. No entanto, a nova garçonete nos respondeu com um português impecável: “Não tive o prazer em conhecê-la”.

Novamente, meu amigo e eu nos assustamos pela linguagem. Na sequência, conversa vai, conversa vem, resolvemos dizer à garçonete que nos atendia que estávamos admirados pelo seu serviço e foi então que uma longa narrativa sucedeu. Ela começou a dizer que acabara de prestar o ENEM e que queria entrar no curso de medicina. Disse também que havia sido gerente de cabaré e que tinha se mudado para cá por causa do esposo.

Nós a indagamos sobre o seu serviço, o motivo pelo qual ela estava nos atendendo tão bem. Foi então que veio a derradeira resposta: “Eu estou aqui para servir as pessoas, eu faço o meu melhor. Algumas pessoas reconhecem que o meu melhor é bom para elas, outras não. Mas o meu melhor é o que sei fazer, quem não acha isso, sinto muito. É a teoria do ônus e bônus. Todo serviço é assim, tem o lado bom e o lado ruim”. A sapiência empírica da garçonete, ex-gerente de cabaré, é um axioma, ou seja, ser formador de professor é poder fazer o seu melhor, sabendo que a recepção deste melhor



pode não ser tão bom quanto “achamos”, mas é a partir daí que podemos refletir sobre o papel do outro no que estamos fazendo.

Ao encerrar, retomo o papel dos exercícios apresentados e a contribuição trazida pela incorporação e presença em uma prática constante, em mim e de mim, pela possibilidade de impulsionar o entendimento de ser e estar no mundo, tanto no campo pessoal quanto profissional.

Assim, enfatizo a natureza frágil e cíclica dos procedimentos e atitudes apresentados, natureza esta suscetível e passível de rupturas, que ocasionam outros ciclos finitos, ciclos que carregam a hereditariedade dos anteriores, sutis ou marcantes, com mais ou menos intensidade. Esses procedimentos e essas atitudes são compostos, apenas e tão somente, por uma energia vital alimentada pela **potência da possibilidade de encontro com o Outro, que é o não eu, que me permite aprender, mudar, construir e reconstruir**, como ratifica Todd (2003) ao ressignificar os pensamentos de Levinas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Um estrangeiro em sua terra natal: começo e recomeço!**

A finalização de um trabalho, muitas vezes, fica parecendo aquele texto em que temos de retomar o que foi dito, deixar um mote para o futuro e dizer tchau, com a sensação de missão cumprida.

Nesta tese, procurei trazer contribuições acerca da Autoetnografia como mais uma possibilidade de se fazer pesquisa na área de Formação de Professores e Formação de Formadores de Língua Inglesa. Considerei o fato de que este viés metodológico ainda é muito recente no país, sendo já um pouco mais difundido no exterior, conforme mencionei no Capítulo I.

Com este propósito, pretendi que esse aporte teórico pudesse impulsionar outros pesquisadores que buscassem alternativas metodológicas para suas pesquisas, por meio de uma revisão da literatura acerca da autoetnografia e suas possibilidades em investigações na área de formação de formadores e formação de professores de língua inglesa.

Busquei, também, no Capítulo II, discutir teorias que proporcionassem uma reflexão aos leitores no que se refere às questões emergentes e às contingências do mundo em que vivemos hoje. Alinhavei estes pensamentos com as teorias dos Letramentos, principalmente, nas conexões com a formação do formador e as possibilidades proporcionadas por estas teorias em se (re)pensarem questões educacionais. Salientei que devemos estar atentos não somente aos eventos de sala de aula, mas também àqueles em que estamos imersos o tempo todo em nossas vidas.

No último capítulo, construí um texto almejando apresentar uma representação e ressignificação das teorias com o processo autoetnográfico, descrevendo a forma como esta investigação me possibilitou (re)pensar o meu papel de formador de professores. Optei por apresentar minhas interpretações por meio de uma proposta de exercícios, nos quais trago contribuições e reflexões do processo autoetnográfico para minha experiência de pesquisador-formador.

Complementando as reflexões aqui discutidas, saliento o sentimento de ser/estar em minha própria terra natal, para onde voltei após mais de dez anos

distante. Esse sentimento contribuiu forte e intensamente para a finalização deste trabalho, pela oportunidade de rever o que havia sido feito com uma perspectiva de distanciamento temporal e geográfico, assim como pela sensação do retorno de onde minha história de vida tem início e a sensação de ser, ao mesmo tempo, uma sensação causada pelas não identificações iniciais presentes no retorno.

Assim, se eu pudesse reescrever hoje o que foi apresentado nesta tese de doutorado, certamente traria um outro texto, com outras perspectivas, outras palavras, outras referências e o rerepresentaria. Mas é assim que sinto que meu pulso ainda pulsa! Portanto, devo continuar caminhando, mudando, me olhando, me entendendo.

No meu entendimento, no trabalho autoetnográfico, não existe este *tchau*, nem a sensação de missão cumprida, mas a alimentação de uma pulsão pelo desejo de continuar, de superar.

Neste caso, meu intuito estará em processo: poder continuar promovendo uma formação de professores que possa ser ética, clara, desprovida de um posicionamento profissional opressor, poder pensar e repensar, aprender e desaprender para consequentemente promover situações de formação inicial nas quais eu esteja seguro de que estarei amplificando outras vozes, outros saberes, lutando por mais justiça social e nutrindo e advogando por possibilidades de alternativas epistemológicas e paradigmáticas na academia. Também, conectando lógicas mais recentes imbricadas na liquidez e volatilidade daquilo que é tido como conjunturas configuradas pela rigidez.

Além disso, com a entrega do trabalho, seus efeitos, suas reverberações e consequências permanecerão em mim, por isso ele não acaba, ele é apenas disponibilizado para Outro, o que intensifica a sua existência e presença. Com ou sem potência, ele estará sempre em algum lugar, uma condição que tem que ser aceita como desdobramento pela escolha deste viés metodológico.

Portanto, este processo, embora individual, quase que um binômio sujeito/objeto, ratificou a importância e a necessidade do Outro. Tudo que é apresentado aqui, em forma escrita, só aconteceu e foi possível no encontro do eu com o Outro e, consequentemente, pelas “coisas” e efeitos gerados no encontro.

Mesmo não tendo relatado ao longo do trabalho, explicitamente, reconheço e registro, pela incomensurabilidade do valor, as inúmeras discussões com colegas de academia (amigos no âmbito pessoal) em suas disponibilidades para mim e meu trabalho, tanto em encontros ocasionais ou pelo *Whatsapp* (aplicativo para *smartphones* para troca de mensagens). Os amigos, mesmo não sendo peritos no assunto e de outras áreas de formação, ouviam as minhas ideias pacientemente, suplementando-me com suas discussões e contribuições. Houve aqueles que, incansavelmente, mandavam mensagens quase todos os dias perguntando e incentivando meu avanço para a entrega deste trabalho.

Quanto aos meus alunos, só me resta assumir que nada teria ou faria sentido sem eles. **Com essa percepção, reafirmo o pressuposto de que não é possível existir sem outro, a existência sem outro é praticamente a não vida, a não possibilidade existencial, é apenas o vazio que nunca será preenchido**, é deixar-se levar pela inércia, sem a possibilidade de preencher fissuras, de dar outro sentido para o ser e estar no mundo. Por isso, quando o outro é ouvido, observo existir a possibilidade e uma força advinda de outras vozes que podem contribuir para o entendimento de ser e estar no mundo de uma forma menos dolorosa. É quando o *eu* tem a oportunidade de se rever, se aceitar ou se redesenhar, movido pela pulsão e sensibilidade, ratificado pelo que é retratado no trecho de um texto escrito por um aluno, em uma daquelas atividades que descrevi no capítulo II, nas quais os alunos escrevem um texto acerca de como veem o professor-pesquisador a partir dos eventos de sala de aula. Esse texto traz palavras que pretendo enquadrar na minha mente e não me esquecer, sou e serei sempre um aluno também:

***[...] Deslocar os sentidos, questionar verdades “absolutas”, considerar os [pensamentos] dos alunos, essas e outras formas de ensinar qualquer língua são características que se manifestam em sua arte. Assim, por esses vieses que se tornam possíveis de serem lidos na prática de ensino do Professor Fabrício, compreendo que são por eles que se revelam o sujeito que forma outros sujeitos, mas que também é formado por eles. Logo, também revelam sua descentralidade.***

***Pode parecer transgressor, para outros, pensar em escrever sobre como vejo a pessoa que me forma, como eu a entendo, antes de colocá-la na posição de professor. Contudo, percebo que esse dialogismo faz com que possa enxergá-lo enquanto aluno, aliás, que eu pense que este nunca deixou de sê-lo, e por isso, nesta oportunidade de expressar a imagem que eu tenho dele, também me imaginar professor.***

Durante este processo, múltiplas possibilidades foram proporcionadas para que eu exercitasse reflexões, aceitasse condições preexistentes. Até mesmo, após a leitura do trabalho concluído, optei por excluir alguns trechos, pois não me senti confortável para expor eventos e algumas epifanias que poderiam contribuir nesta autoetnografia. Talvez, eu possa rever estas escolhas e dispô-las em uma pesquisa futura.

Ainda, neste sentido, ressalto a dificuldade de reler e revisitar os trechos de cunho pessoal após a leitura de minha orientadora, que já apresentavam um efeito sobre aquilo que havia sido escrito.

Daqui em diante, não terei domínio sobre nada disso, esta pesquisa apresentada em forma de texto escrito poderá ser recebida com ou sem hospitalidade, poderá ser interpretada de variadas formas nos mais diversos contextos, mas eu não estarei lá e nem serei mais o mesmo que escreveu o texto no momento em que ele for lido.

Não posso garantir que o que está aqui possa contribuir ou ser um agente de discussão para outras pesquisas. Afinal, não há certezas.

Também não posso me gabar de ter finalizado uma tarefa, porque não foi apenas uma tarefa, mas uma escolha que eu poderia ter deixado para trás, abandonado nas minhas memórias.

Por isso, finalizo esta tese com um poema, no entendimento de que sempre estarei no entremeio, suplementado a cada instante, mas aliviado por poder exercitar meu autoconhecimento, e não apenas o conhecimento de minha profissão, por poder olhar para tudo que circunda esta magia, quase que mitológica, de ser e estar formador de professores.

E, como forma de não aceitar o fim e evitar o ponto final nesta pesquisa, de modo estratégico, aproprio-me daquilo que sabiamente o poeta disse:

*Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio  
Pilar da ponte do tédio  
Que vai de mim para outro*

(MÁRIO DE SÁ CARNEIRO, p. 5, 1914)

## ANEXO I

### Questionário

Este questionário tem como fim proporcionar um diálogo entre nós – alunos e professor. Desta forma, poderei traçar um perfil do grupo e, também, criar condições para que possamos dialogar sobre questões pontuais que envolvem o bom encaminhamento e aproveitamento da disciplina.

**Você não precisa escrever seu nome no questionário.**

1. Você nasceu e foi criado em Boa Vista- RR? Se não, diga onde nasceu e onde foi criado.
2. Antes de iniciar o período letivo, de que forma você entendia que seria o curso de Linguística Aplicada?
3. Eu assumi a turma quando vocês já tinham tido dois outros professores. Ao ser apresentado o programa da disciplina, qual foi sua reação? Por quê?
4. De que forma você gostaria que a disciplina fosse conduzida?
5. Quanto tempo você tem dedicado à disciplina fora da sala de aula?
6. Você tem enfrentado alguma dificuldade nesta disciplina? Se sim, dê mais detalhes.
7. Durante as aulas que já ministrei, você se sentiu confortável para opinar ou fazer perguntas? Se sim ou não, justifique sua resposta.
8. Faça uma análise das aulas que já ministrei para sua turma.
9. De que forma você pensa que deveria ser feita a avaliação durante este curso?
10. Outros comentários:

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Tony; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography*. Nova York: Oxford University Press, 2015.
- ALLEN-COLLINSON, Jacquelyn. Autoethnography as the Engagement of Self/Other, Self/Culture, Self/Politics, Selves/Futures. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BARTLEET, Brydie-Leigh. Artful and Embodied Methods, Modes of Inquiry, and Forms of Representation. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- BEN-PERETZ, M; SILBERSTEIN, M. Creating community of teacher educators. In: CHRISTIANSEN, H. (ed.). *Reeducating the educator*. Global perspectives on community building in teacher education. Albany, NY: Suny Press, 2002.
- BENESCH, S. Rights Analysis: Studying Power Relations in an Academic Setting. *English for Specific Purposes*, vol. 18, n. 4, pp. 313-327. The American University, 1999
- BERNARDO, Fernanda. Mal de hospitalidade. In: NASCIMENTO, Evandro (org.). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- BERT, Jean-François. *Pensar com Michel Foucault*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BIESTA, Gert J. J. *Good Education in the age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2010.
- BOCHNER, Arthur P. Putting meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.



- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. *No "olho do furacão": uma autoetnografia em uma escola da rede Municipal de ensino de Porto Alegre. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas, vol. 31, n. 1, pp. 131-146, setembro 2009.*
- BUTLER, Judith. *Sense of the Subject*. EUA: Fordham University Press, 2015.
- CHANG, Heewon. Individual and Collaborative Autoethnography as Method. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: the education of teacher educators. In: *Teacher and Teacher Education* 19. Pergamon, 2003.
- COLYAR, Julia E. Reflections on Writing and Autoethnography. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: The beginning of an idea*. London: Routledge, 2000.
- \_\_\_\_\_. 'New Media, New Learning'. In: D. R. Cole and D. L. Pullen (eds.), *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. Routledge, London, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*. Vol. I. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N; MACIEL, R. (orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.
- DUTTA, Mohan J.; BASU, Ambar. Negotiating Our Postcolonial Selves from the Ground to the Ivory Tower. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- ELLIS, Carolyn. *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. EUA: Altamira Press, 2004.

- EUROPEAN COMMISSION. Supporting Teacher Educators. 2013. Disponível em <[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf)>. Acesso em 01 de novembro de 2016.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação de culturas*. 1ª edição, 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HAYANO, David. Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects. In: *Human Organization* 38, pp. 113-120, 1979.
- HERNANDEZ, Kathy-Ann C; NGUNJIRI, Faith Wambura. Relationships and Communities in Autoethnography. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). 1ª edição. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- HOLMESLAND, I; TARROU, A.L.H. Institutionalising research in teacher education: The creation of a research centre as a means of lifelong learning for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 2001.
- JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008
- Kalantzis, Mary and Bill Cope, *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012
- LEMKE, JAY. Feeling and Meaning: A Unitary Bio-semiotic Account. In: Trifonas, Peter Pericles (ed.), *International Handbook of Semiotics*. Dordrecht, NL: Springer. 2015
- KORTHAGEN, F. Teacher educators, from neglected group to spearheads in the development of education. In: WILLEMS, G; STAKENBORG, J; VEUGELERS, W. (eds.). *Trend in Dutch teacher education*. Leuvan-Appeldorn: Garant, 2000.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: Alsagoff, L., Renandya, W., Hu, Guangwei & McKay, S. (eds.). *Teaching*

- English as an International Language: Principles and Practices* (pp. 9-27). New York: Routledge, 2012.
- LÉON-PAIME, Edison Fredy. Ser y comprender al docente contable: exploraciones autoetnográficas. *Cuadernos de Contabilidad*, vol. 12, n. 30, 2011.
- MACHADO, Lucilene. *Deserto e outras infinitudes – Crônicas*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2014.
- MACHADO, Rosana Pinheiro. Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica, 2016. Disponível em <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>> Acesso em 01 de novembro de 2016.
- MARQUES, Jairo. *Malacabado: A história de um jornalista sobre rodas*. São Paulo: Três Estrelas, 2016.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. Multiliteracies & Transcultural Education. In: GARCIA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano. *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford University Press, 2016.
- \_\_\_\_\_. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V.A. (orgs.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Paco Editorial, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- MINGÉ, Jeanine M. Mindful Autoethnography, Local Knowledges: Lessons from family. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). 1ª edição. USA: Left Coast Press, 2013.
- MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: Identity and agency. ESEA teacher preparation. *KritikaKultura*, 15, 034-055 [On-line Journal]. 2010. Disponível em <<http://150.ateneo.edu/kritikakultura/images/pdf/kk15/fostering.pdf>>.

- MONTE MÓR, Walkyría. Learning by Design: reconstructing knowledges processes in teaching and learning practices. [In} Cope, Bill; Kalantzis, Mary. (eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.
- \_\_\_\_\_. Visíveis cenas invisíveis: o desenvolvimento do olhar (Investigações sobre a leitura). In: *Claritas: revista do Departamento de Inglês da PUC – n.6 -2000*. São Paulo: EDUC, pp. 65-78
- \_\_\_\_\_. *A mediação entre a teoria e a prática no ensino de Línguas Estrangeiras*. CROP, v. 11. São Paulo: Humanitas, 2007.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004
- NETTO, Geraldino Alves Ferreira. *Doze lições sobre Freud & Lacan*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- NIGEL, S.; Grant, P.; Turner, L. *Contemporary British autoethnography*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2013.
- PATHAK, Archana. Musings on Postcolonial Autoethnography. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). 1ª edição. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- PESCUMA, Cristina. Um pouco de arte se não sufoco. In: PASQUALI, Lanussi. *A arte contemporânea e o pensamento da diferença*. Bahia: publicação independente, 2013.
- PISCITELLI, Alejandro. Nativos Digitales: *Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Santillana, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO/34, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- REED-DANAHAY, Deborah E. *Auto/ethnography*. Nova York: Berg, 1997.

- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOUSA SANTOS, B. e MENESES, M.P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as Ciências*. 11ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SOUZA, Marlene de Almeida A. Objetivos dos cursos de Letras e a Formação de professores de Inglês. In: TAKAKI, N; MACIEL, R. (orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.
- SPYVAK, Gaytari. *An aesthetic education in the era of globalization*. Harvard: Harvard University Press, 2013.
- TEDLOCK, Barbara. Braiding Evocative with Analytic Autoethnography. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony E; ELLIS, Carolyn. *Handbook of Autoethnography*. 1ª edição. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- TOOD, Sharon. *Learning from the other*. Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. Nova York: State University of New York Press, 2003.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: Eduel, 2012.
- VATTIMO, Gianne. *O Fim da Modernidade: Nihilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-Moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WARSCHAUER, M. Languages.com: The Internet and linguistic pluralism. In: SNYDER, I. (ed.), *Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic age*. London: Routledge, 2002.
- ŽIŽEK, Slavoj. *O amor impiedoso (ou: sobre a crença)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.