

TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM MEIO A ORIENTAÇÕES E POLÍTICAS CONTRADITÓRIAS

■ ÉRICA GOIS NICOCHELLI

<https://orcid.org/0000-0002-5372-0621>

Universidade do Oeste Paulista

■ CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI

<https://orcid.org/0000-0002-3977-3217>

Universidade do Oeste Paulista

RESUMO

O presente estudo abarca o ensino de língua inglesa na escola pública pautado pelas políticas educacionais e, de certo modo, acerca dos aspectos que envolvem a formação docente por meio da reflexão sobre a ação. A pesquisa teve como objetivo analisar o percurso e os desafios docentes enfrentados mediante a proposição das políticas educacionais referentes ao ensino de inglês na escola pública estadual em uma perspectiva autobiográfica. Dada a relevância da pesquisa, selecionamos: o estado do conhecimento; a análise documental; a escrita de narrativas pela própria pesquisadora. Como forma de ancorar este estudo, foi delineada uma análise crítico-reflexiva das instabilidades e contrariedades apresentadas pelas políticas educacionais vigentes e anteriores no que diz respeito ao ensino de língua inglesa no contexto da escola pública estadual. Ademais, foram apresentados exemplos práticos nas narrativas a fim de comprovar que o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública pode e deve ocorrer, se respeitadas as singularidades de cada estudante a partir do protagonismo estudantil pautado na afetividade e na empatia. A partir daí, tornou-se evidente a necessidade de o professor ter vez e voz no ambiente escolar, não somente mediante as intervenções pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Políticas educacionais. Formação docente. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT **TRAJECTORY OF AN ENGLISH TEACHER AMIDST CONTRADICTIONARY ORIENTATIONS AND POLICIES**

The present study covers the teaching of English Language in public schools based on educational policies and, in a way, about the aspects that involve teacher training through reflection on action. The research aimed at analyzing the path and the teachers' challenges faced by the proposition of the educational policies concerning the teaching of English in the state public school from an autobiographical perspective. Given the relevance of the research, we selected: the state of knowledge; documentary analysis; the writing of narratives by the researcher herself. In order to anchor this study, a critical-reflective analysis of the instabilities and contradictions presented by current and previous educational policies was outlined in relation to English language teaching in the state public school context. Moreover, practical examples were presented in the narratives in order to prove that the teaching and learning of the English language in public schools can and should occur, if the singularities of each student are respected, based on the student's protagonism based on affectivity and empathy. From then on, it became evident the need for the teacher to have a voice in the school environment, not only through pedagogical interventions in the classroom.

Keywords: English teaching. Educational Policies. Teacher Training. Autobiographical Narratives.

RESUMEN **TRAYECTORIA DE UN PROFESOR DE INGLÉS EN MEDIO DE ORIENTACIONES Y POLÍTICAS CONTRADICTORIAS**

El presente estudio se refiere a la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas públicas orientada por las políticas educativas y, en cierto modo, sobre los aspectos que implican la formación del profesorado a través de la reflexión sobre la acción. La investigación tuvo como objetivo analizar la trayectoria y los retos de los profesores ante la propuesta de las políticas educativas relativas a la enseñanza del inglés en la escuela pública estatal desde una perspectiva autobiográfica. Dada la relevancia de la investigación, seleccionamos: el estado del conocimiento; el análisis documental; la redacción de relatos por parte de la propia investigadora. Para fundamentar este estudio, se esbozó un análisis crítico-reflexivo de las inestabilidades y contradicciones que presentan las políticas educativas actuales y anteriores en relación con la enseñanza del idioma inglés en el contexto de la escuela pública estatal. Además, en las narraciones se presentaron ejemplos prácticos para demostrar que la enseñanza y

el aprendizaje de la lengua inglesa en las escuelas públicas puede y debe producirse si se respetan las singularidades de cada alumno, a partir del protagonismo estudiantil basado en la afectividad y la empatía. A partir de entonces, se hizo evidente la necesidad de que el profesor tenga voz en el entorno escolar, no sólo a través de intervenciones pedagógicas en el aula.

Palabras clave: Enseñanza del inglés. Políticas Educativas. Formación del profesorado. Narraciones autobiográficas.

Apresentação

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior intitulada “Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias”. O objetivo é analisar o percurso e os desafios docentes enfrentados frente à proposição das políticas educacionais referentes ao ensino de inglês na escola pública estadual em uma perspectiva autobiográfica.

Para tanto, a temática abordada neste estudo surgiu, *a priori*, de observações feitas ainda enquanto estudante inserida em um cenário de ensino tradicional de inglês exclusivamente centrado em aulas expositivas, nas quais previam-se apenas leitura, interpretação, tradução de textos e o famoso “Verbo to be”.

Perante a situação vivenciada nos tempos de escola, sentindo-me incomodada e sempre apaixonada pelo mundo das línguas portuguesa e inglesa, decidi cursar Letras e, a partir daí, mediante reflexões diárias, já idealizava uma proposta pedagógica de trabalho a fim de desmistificar a visão negativa de que não se ensina inglês na escola pública.

Nesse sentido, após a realização de um levantamento bibliográfico, foi possível encontrar estudos no Brasil que, em boa parte, trazem informações acerca da ausência de docentes qualificados para ensinar a língua inglesa por variados fatores, em especial, devido às metodologias adotadas essencialmente gramaticais e quanto à carência de conhecimentos quanto à capacidade linguística como

bem retratam Moita Lopes (1996), Paiva (1997) e Félix (1999).

Por outro lado, a maioria das pesquisas traz como eixo de análise as percepções docentes com relação aos aspectos que envolviam a gestão escolar, a ausência de recursos didático-pedagógicos, as políticas educacionais inconstantes, salas numerosas, carga horária insuficiente, formação docente deficitária, baixos salários, sobrecarga de trabalho, constante rotatividade de professores por variados motivos etc.

Sendo assim, ao presenciar discursos advindos de professores das demais áreas do conhecimento, gestão escolar e, em especial, dos estudantes, tais comentários fizeram-me modificar os meus pensamentos e tinha como desejo demonstrar, para tanto, que seria possível ensinar inglês no contexto da escola pública mesmo diante das adversidades que enfrentávamos na época.

Levando em conta a relevância e o teor desses questionamentos, em parte, equivocados, não podemos generalizar uma situação que difere de escola para escola e, consequentemente, pelo fato de que há docentes que desempenham funções expressivamente bem-sucedidas no ambiente escolar superando as limitações que o espaço educativo apresenta.

Para que esse panorama se alterasse, de fato, seriam necessárias mudanças não somente no interior da sala de aula, mas tam-

bém no ambiente escolar como um todo considerando os aspectos formativos em uma perspectiva de formação integral de um cidadão para o mundo.

Partindo das informações supracitadas, tínhamos como hipótese a ideia de que há controvérsias quanto ao ensino desse idioma desde os seus princípios históricos, políticos e educacionais até o presente momento. Sendo assim, decidiu-se que, como forma de pôr em debate o discurso persistente de que “não se ensina inglês na escola pública”, seriam apresentadas narrativas abarcando as mudanças significativas em minha prática pedagógica para modificar a visão generalizada acerca do docente que ensina línguas nesse contexto.

Ao analisar esse cenário de tantas alterações nas políticas quanto à obrigatoriedade ou não de se ensinar a língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, tornou-se necessário em minhas vivências ao longo da minha trajetória profissional considerar os seguintes aspectos: tentativas a fim de modificar a realidade e o discurso da maior parte dos estudantes; ampliação das discussões nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) a respeito da importância de se estudar e conhecer uma língua estrangeira moderna; conversas informais em sala de aula apresentando os fatores que a aprendizagem da língua inglesa iria proporcionar na vida pessoal e profissional; alterações constantes em minha prática pedagógica; desmistificação significativa quanto à ineficácia do professor de línguas no contexto atual, mesmo diante das situações peculiares e condições precárias de trabalho; desvalorização profissional; ausência de recursos materiais e tecnológicos.

Vale salientar que, para que o objetivo principal fosse atingido, foi necessário fazer um levantamento bibliográfico do estado de conhecimento, assim como análise documental e, especialmente, a participação direta da

professora por meio de uma abordagem autobiográfica.

Nesse sentido, tivemos como intuito apresentar o que foi desenvolvido até o ano de 2019 no percurso profissional acerca de um ensino libertador e emancipador na perspectiva de um professor reflexivo, trazendo relatos de experiência acerca das possíveis formas de desmistificar as contradições e visões em relação a um ensino satisfatório da língua inglesa a fim de serem modificadas teórica e empiricamente.

Ao longo do estudo, respondemos às seguintes perguntas: quais são as políticas e documentos oficiais existentes nas esferas estadual e federal acerca da obrigatoriedade da disciplina de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio?; como as políticas educacionais repercutiram tanto na organização escolar quanto no fazer pedagógico?; quais as dificuldades enfrentadas no percurso em busca do crescimento pessoal, profissional e a influência delas na prática pedagógica?

Corroborando com as perguntas elencadas acima e permeadas pelo objetivo principal, foram propostos os seguintes objetivos específicos: compreender o contexto histórico e das políticas educacionais direcionadas ao ensino da língua inglesa e suas implicações na escola pública estadual; identificar estudos que problematizam a formação do docente de língua inglesa em uma perspectiva reflexiva.

Onde tudo começou...

Tudo começou quando eu concluí o Ensino Médio em 2001...

Foi interessante que eu não quis ingressar no ensino superior, pois estava em dúvida quanto à carreira que gostaria de seguir. No entanto, durante os anos escolares, eu me identificava muito com as matérias que exi-

giam domínio satisfatório dos aspectos que envolviam análise textual e escrita.

Em meio a tantos conflitos e incertezas que perpassam a mente dos adolescentes, reconhecendo as minhas habilidades na área das Linguagens, pedi aos meus pais que fizessem a matrícula em um curso de inglês a fim de aprimorar os conhecimentos já adquiridos na escola pública.

Inicialmente, eles aceitaram. Todavia, conforme o tempo foi passando, a situação financeira em casa piorou – a tristeza deu o ar da graça – e o meu pai queria interromper o pagamento do meu curso ainda no primeiro ano, só que a minha mãe reconhecendo o meu esforço, dedicação e percebendo que eu gostava muito das aulas, o convenceu a não me tirar do curso. Nossa, aquele dia foi o melhor do ano! Que sensação boa o meu coração sentia!

Todas essas situações permearam o ano de 2002! Cada dia que passava, o inglês para mim era algo instigante, envolvente! A partir daí, já sabia o que gostaria de fazer: ingressar no curso de Letras com habilitação em Português/ Inglês.

No entanto, após o resultado da aprovação, ocorreram questionamentos, dentre eles: como eu iria pagar a matrícula e as mensalidades? De que forma eu poderia colaborar financeiramente com o meu pai? Será que daria conta de estudar e trabalhar? Quais atitudes eu poderia tomar a fim de que eu pudesse realizar o curso? Essas dúvidas pairavam na minha cabeça diariamente!

Em meio a tantas adversidades, descobri que poderia conseguir descontos e, além disso, propus aos meus pais que, no decorrer dos três anos de estudo, eu não iria pedir nada e nem mesmo dinheiro para comprar outras coisas.

Como forma de honrar os meus compromissos, passava o dia todo estudando, pesquisando e fazendo anotações relacionadas aos conteúdos que os professores propunham

nas aulas. Isso me proporcionou uma bagagem muito grande, inclusive, neste processo de aprendizagem, eu descobri a minha vocação: ser professora.

Em 2006, iniciei na docência como professora eventual, tive oportunidade de ter aulas atribuídas de reforço e recuperação. Além disso, passava o dia todo na escola de plantão e utilizava o tempo ocioso para planejar aulas de todas as áreas do conhecimento – já conhecia boa parte das necessidades/dificuldades dos estudantes – para uma urgência quando algum professor se ausentasse sem aviso prévio.

Experiências foram adquiridas ao longo dos anos e, em mim, independente de tudo que vivenciava, existia o desejo de ver os estudantes avançando na aprendizagem, tornando-se autônomos, protagonistas da própria história.

O tempo foi passando e eu decidi que iria viver novas experiências em outras cidades. Em 2007, para a minha felicidade, fui aprovada em um concurso público para assumir aulas de língua inglesa.

Senta, que lá vem história¹: diálogos entre as lembranças pessoais e profissionais

Como professora efetiva, em início de carreira, ainda possuía hábitos pedagógicos que acabava reproduzindo espelhando-me nas práticas dos meus professores por considerá-las, em parte, corretas e necessárias. Como não havia feito estágio supervisionado de docência, somente de observação, sentia-me um pouco insegura quanto à maneira de proceder diante das situações que enfrentava na sala de aula.

Convém enfatizar que:

Nas escolas, geralmente, o professor novato fica à mercê da sorte, podendo ou não con-

¹ A expressão faz referência a um jargão utilizado no programa infantil chamado Castelo Rá-Tim-Bum transmitido pela TV Cultura na década de 1990.

seguir superar a fase da adaptação que está confrontando. Assim, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente. (SOUZA, 2009, p. 37)

Entretanto, senti muito a falta de vivenciar o estágio supervisionado, que, a meu ver, faz-se necessário para o professor principiante. De acordo com França (2012), é um momento importante para a formação inicial do acadêmico, pois lhe permite conhecer a sua respectiva função no mercado de trabalho.

Diante da pouca experiência, vivenciei momentos de tensão quando, por exemplo, fui chamada pela coordenadora pedagógica para uma conversa em particular e pediu que eu levasse o meu caderno de planejamento de aulas. Fiquei muito apreensiva, mas enfrentei a situação de cabeça erguida, pois estava com as minhas aulas planejadas e descritas conforme as orientações iniciais recebidas. Enquanto conversávamos, ela começou a chacoalhar a cabeça dizendo:

— “Eu não acredito no que estou vendo!” — gesticulou.

— “Nossa! O que houve?”. Eu fui ficando mais nervosa ainda, pois sempre fui uma pessoa muito correta e que gostava de realizar as coisas com muita perfeição e organização. Então, resolvi perguntar o porquê da atitude dela e assim ela me disse:

— “Não é nada do que me contaram a teu respeito. Pois, agora tenho certeza de que você está planejando as aulas e estou muito satisfeita com o que está fazendo no caderno e imagino que o desenvolvimento prático na sala de aula está correndo bem”. Em seguida, orientou-me a respeito de determinados aspectos pedagógicos e organização da rotina na

lousa e me acalmou dizendo que eu estava no caminho certo.

Diante dessa situação supracitada, lembrando o fato ocorrido e vivenciado por mim, sinto que o professor iniciante não é acolhido de forma que possa desenvolver a prática pedagógica a contento e de qualidade, tornando-se assim como um período de aflição e, conseqüentemente, um choque de realidade.

Diante dos desafios que tive que enfrentar, pensava que aquela fase ruim iria passar e conforme os anos fossem transcorrendo, a minha função social, pedagógica e pessoal iria alterar-se no interior da escola.

E eu me perguntava: será que não sei ministrar aulas? Quando conseguirei modificar a minha prática pedagógica segundo os meus desejos/anseios que preexistiam em meus pensamentos cheios de sonhos?

Bom, tive oportunidade de viver muitas alegrias nas escolas por onde passei e isso me conduzia a experienciar grandes oportunidades de ensino e de aprendizagem. Entretanto, como nem tudo são flores, vivenciei experiências nada motivadoras, mas sempre considerei tais situações como momentos de aprendizagem para a vida e para a profissão em si.

Como gosto de novos desafios, fui conhecer outras realidades e tive o prazer de lecionar em duas escolas: uma na zona rural e a outra na cidade. Levando em consideração as peculiaridades de cada uma das escolas, eu possuía dois cadernos de planejamento das aulas, pois o material de apoio ao currículo era o mesmo, entretanto respeitava as singularidades de cada instituição no momento da criação das atividades e a seleção dos objetivos de aprendizagem.

Por outro lado, tínhamos como exigência utilizar e realizar as atividades propostas pelas apostilas – chamadas de Cadernos do aluno/professor –, devíamos por “livre e espontânea pressão” seguir de ponta a ponta, pois

semanal e quinzenalmente era passada uma planilha nas reuniões pedagógicas a fim de controlar, de certa forma, o trabalho docente.

Ademais, era permitido o uso do livro didático como apoio – mas, não gostavam muito da ideia –, a lousa como uso constante e eu como era contrária a este ensino fragmentado e obrigatório oferecido no caderno do aluno/professor – que no início era sob forma de jornal – ainda preparava atividades complementares concomitantemente com recursos audiovisuais pelo fato de que achava pertinente proporcionar momentos significativos de ensino e de aprendizagem ao considerar a realidade local.

Em contrapartida, apesar de seguir à risca as regras impostas, considerava importante pensar com cautela e atentamente com relação às necessidades e particularidades estudantis, respeitando o que era, de fato, integrador, significativo, viável para se realizar em sala de aula sempre levando em conta que estaria lidando com sujeitos repletos de sentimentos, emoções, opiniões e contradições.

Diante desses conflitos didático-pedagógicos, eu sempre questioneei e refleti sobre tudo aquilo que eu desenvolvia em sala de aula, seja a partir da autoavaliação, das atividades realizadas com os estudantes, seja por meio dos registros feitos no caderno de planejamento de aula. Nesse sentido, Schlünzen e demais autores (2020) questionam sobre a necessidade de a aprendizagem ter um contexto e um significado, preconizando e validando a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Destaca-se aqui, por meio da intencionalidade pedagógica e reflexão sobre sua ação que o professor se autoavalia, bem como os procedimentos metodológicos e as maneiras de ensinar concomitantemente.

Como forma de exemplificar, trago em minha memória, uma ação que decidi fazer com os estudantes, uma atividade que envolvia uma

autoavaliação fazendo uso de um texto a partir do relato da aula concluída respondendo a três questões essenciais: o que eu aprendi? O que eu gostaria de aprender? O que eu gostaria de saber mais? E, após uma leitura atenta feita por mim, iniciávamos a aula posterior a partir de roda de conversa e pedia que os estudantes apontassem os argumentos mediante os registros que haviam escrito para que eu pudesse realizar intervenções necessárias.

Ah, não pensem que foi fácil conscientizá-los para realizar a produção escrita, pois inicialmente mesmo com todas as explicações de como fazer, deparei-me com respostas como: “eu aprendi inglês”; “eu já sabia os números em inglês” (Na comanda da atividade: escreva o que você aprendeu e o que já sabia sobre o assunto estudado na aula); “eu quero falar inglês”, entre outras.

Qual foi o meu maior desafio, vocês podem imaginar? Eu não desisti em momento algum! Com o tempo, lembro-me que os alunos começaram a ter voz ativa em todos os componentes curriculares e avanços significativos na aprendizagem.

Vale destacar que, segundo o estudo feito por Haydt (1997), a avaliação formativa proporciona o aperfeiçoamento não só das práticas pedagógicas, mas também fornece um aporte para que o estudante observe o próprio progresso e/ou retrocesso a fim de superá-los.

Conduzindo a discussão para outros assuntos pertinentes às experiências adquiridas com o tempo, torna-se necessário destacar que nas escolas que eu lecionei, havia poucos recursos pedagógicos (realidade de boa parte das escolas públicas), como: o giz, a lousa, o retroprojeto, *data show* (havia um para uso coletivo, então era quase impossível ter acesso a ele), atividades mimeografadas e quando a máquina de xerox não estava com defeito, folhas com atividades xerocadas com a finalidade de otimizar o tempo pedagógico e propi-

ciar momentos efetivamente construtivos para os estudantes.

Ademais, sem medir esforços, a maioria dos professores, em diversas ocasiões, prepara aulas em casa, planeja novas estratégias mediante os resultados observados nas avaliações aplicadas, compra materiais e confecciona inúmeros materiais para as aulas se tornarem mais proveitosas e atrativas. Tais ações deveriam ser realizadas no ambiente escolar e com horas extras remuneradas, subsidiadas por meio de políticas educacionais.

Outros detalhes a serem considerados diante da situação vivenciada por mim, foram também apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p. 24).

Ainda conforme informações encontradas no mesmo documento normativo na seção “Uma síntese da situação atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil”, relata-se que:

O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 1998, p. 24).

Com relação à situação supracitada, pude presenciar e vivenciar um desmerecimento e um desprestígio por anos acerca do componente curricular que lecionava por parte da comu-

nidade escolar. Não consigo nem contabilizar a quantidade de vezes que escutei de pessoas da escola: “pra quê estudar inglês?”; “inglês não reprova!”; “por que você atribuiu conceito inferior a cinco se o aluno vai passar da mesma forma?”; “ah, pode utilizar as aulas de inglês para fazer outras coisas, pois não são importantes!”. Mediante tais manifestações orais eu sempre pensava: “o que farei para alterar esse panorama degradante e desmotivador?”

Passaram-se anos em torno de discussões e reflexões com relação à obrigatoriedade ou não da Língua Estrangeira (LE) na grade curricular, mesmo que na parte diversificada do currículo, inclusive prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 26, apresentando que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir de quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p. 90).

Vale destacar que em relação ao Ensino Médio, a LDBEN, no seu artigo 36, inciso III, traz à tona a ideia de que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p. 107).

Amigos, não pensem que diante de tantos enfrentamentos, contrariedades nos discursos existentes no ambiente escolar e nos documentos legais foram momentos fáceis, pois não foram, não. Existia indisciplina? Alunos desinteressados? Situações vividas pelos estudantes fora da escola que ecoavam na escola? Momentos nos quais fui médica, mãe, psicóloga e principalmente amiga? Praticamente em todas as aulas. O que eu fiz diante disso: enfrentei de cabeça erguida e “mãos à obra!” (risos).

Em meio a essa e outras situações, infelizmente, ocorreu em vários momentos um isolamento da minha parte, pois não conseguia aceitar que existia tanta rejeição e críticas infundadas quanto ao ensino de inglês na escola pública. Pensava: poderia ser tão diferente, um apoiando o outro, agindo com empatia. Mas, não! Era mais fácil agir dessa maneira!

Dizem que a vida pessoal não deve interferir na vida profissional. Como não? De cara, até conseguimos disfarçar. Porém, chega uma hora que extrapolam os limites, pois somos humanos, não é mesmo?

Enfrentei situações difíceis após o nascimento do meu filho – descobri mediante a realização de uma série de exames que ele havia nascido com a Síndrome do X-frágil² –, depressão pós-parto e quem dizia que iria me ajudar quando mais precisei, sumiu, e, aquelas pessoas que mal esperava ter por perto, estiveram. Sabem quem? Meus queridos estudantes! Eles me fizeram forte e a acreditar que tudo aquilo passaria e que nada de ruim me acometeria.

Apesar de tudo, superei as dificuldades e pensei: preciso procurar soluções para os problemas e não criar mais problemas! Foi fácil? Não foi. Pelo contrário, foi muito desgastante, triste e, às vezes, desanimador. Mas, acreditava que aquela criança veio ao mundo para nos trazer alegrias e nos levar a refletir sobre a vida como um todo.

Diante dessa adversidade, eu me fortaleci e voltei ao trabalho, onde fui acolhida com muito amor por todos, inclusive pelos meus pupilos. Sabia que voltar à escola seria bom

para alimentar o meu ego, pois sentia que era o meu lugar de paz, realização profissional e de plantar sementinhas de conhecimento.

Foi no meio de todas essas histórias narradas que aprendi e percebi que valia a pena refletir acerca da práxis pedagógica correlacionada aos aspectos pessoais que perpassaram a minha carreira profissional alterando percursos e acertando os mastros para navegar mares dantes navegados, tendo a possibilidade de alterar a minha realidade pessoal e profissional não apenas contada, mas escrita, repensada e investigada.

O que foi preciso para que tudo fosse feito? Uma escrita não só desenhada e tracejada por uma só uma mão e de uma vez por todas, entretanto, tantas vezes e quantas vezes fossem necessárias com o intuito de retratar a realidade de modo que pudesse funcionar como um instrumento de transformação educacional e social.

As inquietações eram constantes e praticamente diárias...

Elas envolviam desde o simples fato de planejar aulas até a problemática que estava relacionada às descrenças existentes quanto ao meu fazer pedagógico e o descrédito quanto ao componente curricular que eu ensinava.

Mudanças? Sempre acontecendo!

Logo, mediante o exposto nos parágrafos anteriores, consigo elencar as seguintes reflexões pedagógicas que me tornaram a professora que sou hoje: primeiramente, o desejo de ensinar; a motivação para que os estudantes sejam bem formados em todos os quesitos; a busca contínua e constante de novos conhecimentos para atender às individualidades e singularidades de cada um dos estudantes; criação de momentos atrativos e significativos de ensino e de aprendizagem; afetividade, empatia, atenção/cuidado, escuta sempre presente nos momentos de interação nas aulas com relação ao que e como eu pretendia ensinar tal

2 Para quem desconhece este termo, Guerreiro (1993) relata que é uma síndrome que causa um distúrbio genético ligado ao cromossomo x, sendo uma das causas hereditárias mais comuns relacionadas ao retardo mental, superada apenas pela Síndrome de Down. A transmissão ocorre de uma única forma, através da mãe, que é portadora da mutação. Ademais, a síndrome afeta mais os homens (estes, apresentam sintomas mais severos) que as mulheres.

objeto de conhecimento e até mesmo após o término das aulas (momentos mais direcionados com um ou outro estudante); importância de se aprender uma LE como parte do processo de formação de um cidadão do/para o mundo; apresentação e realização de situações de aprendizagem que façam sentido para a vida como um todo; reflexão sobre a prática sempre pensando em fazer o melhor; rever o que ficou bom (considerando a minha avaliação docente e principalmente a visão discente ao avaliar a aula); o que pode ser melhorado para que os estudantes se desenvolvam integralmente.

Em busca de interlocutores: uma abordagem teórica possível

O ensino de inglês no Brasil, em especial, na rede pública, tem se modificado expressivamente ao longo dos anos à medida que ocorrem transformações educacionais, sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas e até mesmo tecnológicas.

No caminhar da história da educação brasileira, ocorreram transformações – não somente políticas – com relação ao currículo. Desde a Reforma Pombalina se defendia a inclusão no ensino de línguas vivas como o francês, o inglês e o italiano, com o objetivo de estreitar as relações comerciais, além do ensino obrigatório da língua portuguesa. Esse cenário somente começou a ser alterado após a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 22 de janeiro de 1808. Entretanto, o ensino de língua inglesa teve diversas dificuldades em sua implementação no Brasil, tendo somente se consolidado com a criação do Colégio Pedro II em 1837.

Considerando esses aspectos, conseguimos observar a instabilidade e desmerecimento que as políticas educacionais existentes naquele período já apresentavam explicitamente mediante a ausência de diretivas que determinassem a importância do ensino de língua

inglesa não somente por questões político-econômicas, visto que o social tão pouco fazia sentido para aqueles que estavam à frente do governo do país.

Anos se passaram, instabilidades e, em aspectos, estabilidades, ainda persistiam em ocorrer...

Entre idas e vindas, nesse contexto histórico, aconteceram outras reformas – em razão de questões políticas – que ainda demonstravam a indecisão e o desprestígio quanto a inserção ou não da língua inglesa no currículo vigente que mal definiam as metodologias que deviam ser seguidas e/ou aproveitadas. Nesse sentido, conforme apresenta Leffa (1999) o ensino de LE vivas, entre elas o inglês, teve uma redução de estudo e carga horária, chegando a atingir quase metade das horas dedicadas aos estudos das línguas até o fim do Império.

Considerando os avanços significativos quanto ao ensino de línguas durante a Reforma Capanema, em 1942, é inegável que ela apresentou o que havia de mais avançado para o ensino de línguas da época no Brasil, preocupando-se com a questão metodológica, fazendo recomendações para o uso do Método Direto³ e reiterando algo já preconizado em outras reformas educacionais, o fato de que o tal ensino deveria servir não somente para objetivos instrumentais, mas também, conforme Chagas: “um ensino pronunciadamente prático”.

Após a II Guerra Mundial, muitas transformações vêm ocorrendo seja diante do ensino da língua nas escolas públicas e privadas, seja pensando a partir dos aspectos políticos, econômicos, tecnológicos e sociais que conduziram à quebra de barreiras entre os países e com isso

3 Surgiu e foi de encontro ao método da gramática e tradução, por ter como foco a comunicação. Era preocupação do novo método, a formação do aluno, capaz de se comunicar oralmente na língua estrangeira que estava sendo estudada em situações práticas, e não somente literárias. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12016/252-o-metodo-direto-e-os-livros-de-ingles-no-brasil>. Acesso em: jun. 2020.

firmou-se o uso da língua inglesa como língua oficial de comunicação da globalização.

Posteriormente, em 1961, foi aprovada a primeira LDBEN (Lei nº 4.024) e, a partir de então, o ensino de LE foi prejudicado novamente, pois deixou de ter um caráter obrigatório na grade curricular, transformando-o em algo complementar ou optativo e, além disso, conduziu a uma redução significativa no número de línguas no currículo (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010).

Em 1971, outra LDBEN, a nº 5.692 (BRASIL, 1971), foi divulgada durante o período do Regime Militar, na qual propunha-se mudanças relativas ao ensino de LE, dentre elas a redução de anos de estudo regular (LEFFA, 1999).

Ainda diante de instabilidades e contradições nas políticas educacionais, a partir de 1996 com a reconstrução da LDBEN de nº 9.394, fica estabelecido a alteração nas nomenclaturas – 1º e 2º graus – para o Ensino Fundamental e o Médio e evidencia novamente o cunho obrigatório de uma LE a partir da 5ª série (atual 6º ano) ficando a cargo da instituição dentro de suas possibilidades, a escolha da língua a ser ensinada. Na sequência, novos documentos foram criados e publicados em 1998 (PCNs do 3º e 4º ciclos - Ensino Fundamental) e em 2000 (PCNs para o Ensino Médio).

Acontecem muitas divergências nas políticas educacionais com relação à inserção da LE moderna no currículo oficial, tendo ficado expresso inicialmente que seria uma disciplina da parte diversificada e, após vários debates, chegaram à conclusão de que ela seria algo imprescindível para a formação dos estudantes. Entretanto, vários estudos continuam a debruçar-se na questão de que na escola pública não se ensina e nem aprende inglês, em outras palavras, não funciona.

Buscando conhecer os motivos pelos quais o ensino dessa língua é tão depreciado, juntamente com a ideia de que é fracassado no

ambiente escolar, Almeida Filho (1993) sustenta que os professores possuem um domínio muito precário da língua que ensinam e que, muitas vezes, têm um conhecimento bem superficial das teorias de ensino/aprendizado de línguas, atuando quase que exclusivamente com base em suas próprias convicções e experiências, ou seja, sem nenhuma base acadêmica, teórica e metodológica.

Em contrapartida, é relevante apresentar o conceito equivocado e errôneo de “fracasso escolar”, que, de certa forma, a escola, professores e a educação como um todo referem-se. Em outras palavras:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Logo, diante desse cenário degradante, e, por vezes, sem uma sequência lógica orientada, o professor tem função primordial ao analisar reflexivamente todas as mudanças ocorridas no contexto político, educacional, social e econômico, seja mediante a determinação por meio das políticas que estabeleceram a obrigatoriedade de uma LE na grade curricular a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, seja ao refletir sobre a própria história de vida pessoal e profissional, considerando também as mudanças de paradigmas, metodologias e estratégias de ensino.

Quando me tornei professora-pesquisadora: representações a partir do desenho metodológico

Ao percorrer o caminho tortuoso, conflitante

e, de certa forma, apaixonante, pude me ver diante de reconstruções não só quanto à práxis pedagógica, mas também modificar inúmeras vezes a rota dos saberes didático-pedagógicos segundo estudos e pesquisas incessantes acerca daquilo que me deixava desconcertada, instável e com reflexões críticas que borbulhavam a minha mais pura mente de professora.

Desde o início da carreira, venho enfrentando desafios que, por vezes, tornaram-me mais forte e impediram que eu desistisse da docência, pois quando estava vivenciando determinadas situações que achava que não teriam soluções e/ou que pudessem ser contornadas com uma pitada de bom humor, ânimo e insistência, questionava-me o que poderia fazer, senão ser professora. Vendedora, quem sabe!?! Seguir outra carreira? Poderia ser uma possibilidade, talvez! Mas, o que faria? (Tudo me respondia: você é e sempre será professora, não percebeu ainda?).

Essas e outras perguntas perpassavam os meus pensamentos mais profundos e me proporcionavam momentos incríveis de (auto) reflexão e (auto)crítica. Era engraçado que passava dias e me perguntava a mesma coisa, no entanto, as respostas vinham instantaneamente.

Após muitos anos na educação ao agir persistentemente, consigo visualizar que o meu lugar e a minha função social é como bem retratou Malala Yousafzai, em 2013, ao fazer um discurso na Organização das Nações Unidas (ONU), ao dizer: “Que possamos pegar nossos livros e canetas. São as armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”.

Nesse processo de formação inicial e continuada enquanto professora de língua inglesa, pude me apegar a formas e estilos de ensinar e aprender (quem disser que não aprende ensinando, está muito equivocado, não é?). Entretanto, aprendi que para alterar o modo

como as pessoas e os estudantes encaravam as aulas e as estratégias/metodologias que eu propunha, eu teria que tornar pesquisadora da minha prática pedagógica sempre exaltando e colocando no centro da atividade educativa – o aprendiz/aluno – aquele que poderia e deveria colaborar direta e indiretamente para que tudo que eu fosse realizar em sala tornasse atrativo, efetivo e significativo.

Para iniciarmos o processo de produção escrita, determinamos como opção de pesquisa a abordagem qualitativa que engloba o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, por exemplo: estudo de casos, história de vida, experiência pessoal, textos e produções, textos observacionais/registros de campo, históricos interativos e visuais, entre outros documentos.

Nesse sentido, o pesquisador das Ciências Humanas utiliza várias práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender um pouco melhor o assunto que está estudando (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Inicialmente, foi realizado um estado de conhecimento⁴ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Education Resources Information Center (ERIC) nos últimos cinco anos mediante a utilização dos descritores “ensino de inglês” AND “narrativas autobiográficas”, “políticas educacionais” AND “ensino de inglês”, “ensino de inglês” AND “escola pública”, com a finalidade de identificar o que foi produzido nos âmbitos nacional e internacional. Além disso, leituras de livros e textos que abordam a respeito da história do ensino de inglês no contexto da escola pública.

4 Neste texto, estado de conhecimento é entendido na perspectiva de Morosini (2015, p. 102) como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Mediante os resultados obtidos, convém destacar que não foram encontrados textos que se relacionavam diretamente ao tema abordado por mim na pesquisa. Sendo assim, a maior parte dos textos abarcava questões referentes à pesquisa (auto)biográfica, na qual o pesquisador não era o sujeito da análise, e sim narrativas de terceiros que foram coletadas por pesquisa de campo, estudo de caso etc.

Ademais, quanto ao ensino de inglês e as políticas educacionais, os temas apresentados nas teses e dissertações traziam informações sobre as políticas educacionais de um modo geral e não somente fazendo referência ao ensino de inglês na perspectiva que propomos nessa presente pesquisa.

Após realizar esta etapa – estado de conhecimento – concluímos que a pesquisa que realizamos aponta aspectos relevantes e significativos por ter como base de análise e estudo as narrativas da própria pesquisadora permeada por encaminhamentos estabelecidos acerca do ensino, das políticas educacionais, da formação e identidade docente permeada pela reflexão na ação.

Posteriormente, foi realizada uma análise documental que, de acordo com Gil (2008), apresenta semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pelo fato de que são materiais que ainda não receberam um tratamento de análise ou que ainda podem ser reelaborados conforme o objeto de pesquisa.

A fim de corroborar com as etapas elencadas acima e contribuir efetivamente com a análise⁵ dos dados apresentados na literatura científica e nos documentos oficiais, convém destacar o uso de narrativas escritas pela própria pesquisadora. Por meio delas, foram analisados eixos temáticos que irão perpassar os demais aspectos metodológicos e, sobretudo,

compuseram a sequência lógica da produção escrita.

Diante da escrita de narrativas autobiográficas, os eixos temáticos escolhidos, inicialmente, são separados em dimensões que envolvem: o retrato da história de vida pessoal iniciando-se na infância; a vida escolar e acadêmica acerca da escolha pela docência; a trajetória enquanto docente; o processo de reflexão na ação, sobre a ação e da ação sobre ação; as transformações ocorridas nas políticas educacionais e sociais e seus reflexos na sala de aula; ausência e ineficácia dos materiais didático-pedagógicos; carreira docente desvalorizada; metodologias e estratégias de ensino utilizadas ao longo dos anos enquanto professora de língua inglesa; modificações alcançadas com relação aos discursos dos alunos, demais professores e gestão escolar quanto à crença de que não se ensina inglês na escola pública; qual era o perfil dos estudantes que tínhamos e aqueles que temos hoje.

Para tanto,

[...] aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação. Evidentemente, a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objetos de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na oral escolar e profissional. (DOMINICÉ apud NÓVOA, 2010, p. 87).

Além disso, o autor ainda ressalta que o material biográfico está cheio de traços que influem a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas. Em outras palavras, tudo o que acontece na vida pessoal interfere, influencia e, muitas vezes, colabora para a emancipação por meio da qual o adulto dá progressivamente forma a sua existência (DOMINICÉ apud NÓVOA, 2010, p. 87).

⁵ Análise, no contexto que aqui se insere, é “uma questão de dar significado às primeiras impressões, bem como às compilações finais” (STAKE, 1995, p. 71).

Corroborando com as ideias supracitadas, Josso (2002) relata que a abordagem biográfica é “um caminhar para si”, pois correlaciona-se a tudo o que o sujeito constrói de si mesmo em suas narrativas, tornando-as um meio de reflexão, análise e autoavaliação que vão desde as experiências adquiridas no percurso profissional até as aprendizagens conquistadas enquanto pessoa ao longo da vida.

Por fim, fizemos a fundamentação teórica intercalada e atrelada às informações apresentadas nos escritos autobiográficos com o intuito de responder às perguntas de pesquisa, contemplar os objetivos específicos estabelecidos para o objeto de estudo e, conseqüentemente, apresentar dados que corroboram para o entendimento científico do problema de pesquisa.

O presente, reflexão do que já foi e semente do que virá: práticas reflexivo-críticas

Ao olhar toda a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica com os olhares mais atentos e pensando que a partir do instante em que me vi pesquisadora da minha prática, a práxis pedagógica tornou-se ainda mais significativa e expressiva, pelo fato de que eu conseguia observar as situações por ângulos diferentes sempre considerando a realidade da escola, os estudantes e suas especificidades e o que poderia usar enquanto intervenções pontuais.

As perguntas que me acompanhavam eram: o que os estudantes pensavam sobre a vida? O que a escola tinha a oferecê-los? Qual a visão que eles possuíam acerca de mim enquanto professora? O que estava ensinando era realmente importante e/ou necessário para o que eles gostariam de encontrar no ambiente escolar? Reflexões estas que me conduziam a sempre considerar que antes dos conheci-

mentos científicos, o que mais importava era a formação global/integral do ser humano.

Por outro lado, ao olhar para o meu crescimento pessoal e profissional e, sobretudo, enquanto professora de língua inglesa, consigo delinear em meio aos avanços, aos retrocessos, às frustrações da docência, às alegrias e frutos que colhi, tenho colhido e que já foram semeados. Ademais, é pertinente destacar que quando eu me vi modificando constantemente as minhas práticas docentes diariamente em todos os sentidos, alterando as rotas e modificando os caminhos, pude concretizar e desmistificar o discurso improcedente de que não se ensina e nem se aprende inglês na escola pública.

Ao rememorar as atribuições do professor enquanto pesquisador e, ao mesmo tempo, reflexivo, torna-se pertinente e necessário contemplar, nesta discussão, a importância que o docente tem diante da sociedade, seja ao tratar de assuntos de cunho pedagógico, seja com relação aos aspectos referentes ao contexto que o circunda. Para tanto, o papel político do professor é estar engajado nas lutas sociais a fim de transformar os estudantes em cidadãos que possuem mais do que conhecimentos, mas também que possam intervir na realidade que vivem.

Nesse sentido, é visto nesse professor uma potencial autorreflexão e ação transformadora para além da própria prática, levando em consideração a problematização teórico-prática e, ao repensar o processo de ensino e aprendizagem, modifica-se perceptivelmente a abordagem pedagógica diante dos fatores internos e externos à sala de aula e, sobretudo, à escola. É pertinente ponderar que:

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como in-

telectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social. (GIROUX, 1997, p. 90).

Ampliando a constatação teórica supracitada, Contreras (2002) salienta que, para o professor intelectual concretizar-se efetivamente, pressupõe uma prática intelectual crítica direcionada à solução de problemas e situações da vida diária, a partir do desenvolvimento não só da “[...] compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola”. (CONTRERAS, 2002, p.158).

Ainda de acordo com os estudos de Contreras (2002), Smyth propõe que os professores se façam perguntas “críticas” como as seguintes: de onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como essas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

Ao abordar tais questões, compreende-se a necessidade de retomar ao conceito da Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), na qual Schön busca fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, embasada nas ideias de reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e, conseqüentemente, a reflexão sobre a reflexão na ação concatenadas não somente à prática docente, mas também quanto à escola, ao coletivo, ao trabalho em si e, além disso, supõe que o professor, neste

percurso formativo, consiga realizar ações que dinamizem a relação teoria-prática e assim compreenda que há idas e voltas, avanços e retrocessos, percursos necessários entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A partir dessas discussões apresentadas, observando o cenário atual, especificamente até o fim do ano de 2019 que é o foco deste estudo, percebo que as minhas reflexões e críticas quanto às minhas práticas pedagógicas, quanto ao que vigora nas políticas educacionais, a realidade da escola, a precariedade não só de materiais/recursos didáticos e tecnológicos, mas também de uma base de formação docente que seja consistente e de acordo com o que vivenciamos na sala de aula, um currículo criado a partir do real de cada escola, entre outros fatores, digo-lhes de antemão: para ser professor, precisa ter coragem e amor à educação!

Caminhos percorridos, diálogos e reflexões posteriores acerca de práticas pedagógicas bem-sucedidas

Considerando tudo que foi relatado em minhas narrativas e, até mesmo por meio dos documentos e fundamentação teórica, não como forma de encerrar aqui as reflexões, análises e apontamentos confrontando por meio da minha prática pedagógica, é sabido que o ensino de língua inglesa pode acontecer de maneira significativa na escola pública.

A partir das experiências adquiridas em todo o meu percurso pessoal e profissional, sendo elas frustrantes, outras menos e tantas outras de sucesso, convém dizer aqui que tive vontade de trocar de profissão imediatamente, não somente pelos percalços enfrentados na sala de aula com os estudantes indisciplinados e os desafios que temos que encarar quanto ao processo de ensino e de aprendiza-

gem, mas principalmente por não ter um apoio incondicional da mesma forma que eu proporcionava aos meus companheiros de trabalho, alunos e família.

Com isso, a minha dedicação ao trabalho em todos os sentidos considerava sempre a intencionalidade pedagógica e, sobretudo, as singularidades de cada um dos estudantes. Nesse sentido, as reflexões e análises feitas por mim, a partir das situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas no ambiente escolar, proporcionavam-me variadas formas de compreender o processo educativo e suas especificidades. Ademais, era e é necessário pensar acerca das transformações necessárias nas práticas didático-pedagógicas, considerando o que foi bom, o que precisava melhorar e o que podia ser melhor ainda mediante a realidade local e os enfrentamentos socioemocionais dos estudantes dentro e fora da escola para, de fato, concretizar o processo educativo de forma significativa.

Você deve estar se questionando: isso foi possível sempre? Óbvio que não! Entretanto, buscava aprimorar as minhas formas de ensinar considerando diariamente o olhar do estudante com relação ao que era proposto, as perguntas que poderiam ter e as indagações que eu os levaria a refletir, se era viável esta ou aquela atividade, agindo de maneira empática e inclusiva.

Rememorando a questão do ensino de língua inglesa no contexto da escola pública, vivo até os dias de hoje situações que me levam a pensar o porquê ainda as pessoas desmerecem esse componente curricular tão válido para/na formação do estudante, do ser humano.

Para tanto, eu sempre esclareço no ambiente escolar, em conversas com os professores de outras áreas do conhecimento e até mesmo em situações vividas em sociedade que, por meio do ensino e da aprendizagem de

uma língua adicional, seja ela qual for, – em especial, o inglês –, conduz-se o aprendiz a uma formação centrada nos princípios da cidadania, no reconhecimento cultural do país e de outras culturas pelo mundo.

Inicialmente, até entendo que é uma língua difícil de se aprender – pode ser pela resistência e/ou não acreditar que ela seja realmente importante –, que se apoiam no discurso sem fundamentos de que “não sabem nem o português, quem dirá o inglês”, utilizando-o como desculpa para não saírem da zona de conforto. Como e o que eu fiz para que as crenças em torno do não ensino e da não aprendizagem na escola pública comessem a ser desmistificadas?

Analisando pelo viés das crenças que os estudantes possuíam, primeiramente, é necessário ressaltar que eu não consegui atingir a totalidade das turmas que eu tive ao longo desses 15 anos de docência, pois eu não desenvolvia o meu trabalho a partir da pedagogia do convencimento. No entanto, apresentava sempre o que havia de adequado, interessante, atrativo para as turmas – considerando, sobretudo, as singularidades de cada estudante – e intervenções necessárias para que os alunos comessem a ver as aulas de língua inglesa com um olhar diferente daquele que a sociedade como um todo já cristalizou que é: não se ensina e nem se aprende inglês na escola pública.

Até o momento atual, inúmeros desafios foram superados, desvendados e outros ainda estão pairando em minha mente reflexivo-pedagógica. Acredito que as sementes que foram semeadas no início da minha carreira docente já consigo vê-las florir.

Acredito que ainda há muito o que se fazer, pensar-se e refletir diante das minhas práticas pedagógicas, apesar da experiência já adquirida ao longo dos anos, sou um ser em constante metamorfose, que erra muito, mas tenta acer-

tar mais a partir da minha atuação enquanto uma professora reflexiva e pesquisadora de tudo ao redor. E, como diz Palmer (2012), “nós ensinamos aquilo que somos”.

Logo, encerro os meus pensamentos e reflexões disposta a dissipar e compartilhar tudo o que aprendi por meio dos estudos e pesquisas realizadas, deixando claro que este ciclo não se encerra por aqui, pois, como já disse anteriormente, o professor consciente da sua função social, pensada a partir dos princípios de uma educação emancipatória e libertadora, está em constante (de)formação e transformação. Para tanto, tenho em meu coração cheio de alegria e ânimo que, a partir deste estudo, é possível resumir tudo em uma só palavra: realização. Sabem o que é ter voz ativa? Pois é! Em boa parte dos meus escritos, eu tive vez e voz.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191-216.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília: MEC, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÔVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.
- DONNINI, Livia Donnini; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.
- FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores**: reflexões sobre o estágio supervisionado- do legal ao real. 135 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUERREIRO, Marilisa Mantovani. **Abordagem neurológica na síndrome do X-frágil**. 1993. 92 f. Tese (Dou-

torado em Neurociências) – Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp, Campinas, 1993.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas. São Paulo: APLIESP, 1999. n. 4, p. 13-24. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de Inglês. *Apliemge: ensino e pes-*

quisa. **Apliemge/Fapemig**, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya et al. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Dulcineia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, Presidente Prudente, v. 08, p. 35-45, dez. 2009. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403122844.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

Recebido em: 01/03/2022

Revisado em: 31/05/2022

Aprovado em: 30/07/2022

Publicado em: 31/08/2022

Érica Gois Nicochelli é mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Professora de Língua Inglesa da Educação Básica nas redes estadual e municipal. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em “Políticas e práticas de formação de professores: uma investigação em torno de sua capacidade de responder aos novos desafios docentes”. E-mail: erica_nicogois@hotmail.com

Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular pela Universidade Estadual Paulista (Unesp); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em “Políticas e práticas de formação de professores: uma investigação em torno de sua capacidade de responder aos novos desafios docentes”. E-mail: utopico92@gmail.com