



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

---

**UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE  
LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO  
TRANSNACIONAL/TRANSCULTURAL: BRASIL-CANADÁ-CUBA**

**GUSTAVO HENRIQUE DA CUNHA MOURA**

Campo Grande – MS

Agosto/2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE  
LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO  
TRANSNACIONAL/TRANSCULTURAL: BRASIL-CANADÁ-CUBA**

**GUSTAVO HENRIQUE DA CUNHA MOURA**

Orientador: **Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel**

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual de Mato  
Grosso do Sul, Unidade  
Universitária de Campo Grande,  
como parte das exigências para a  
obtenção do título de Mestre em  
Letras.

Área de concentração:  
Linguagem: Língua e Literatura  
Linha de Pesquisa: Ensino de  
Linguagens

Campo Grande – MS

Agosto/2017

M886o Moura, Gustavo Henrique da Cunha

Um olhar para a formação de um professor de língua inglesa em contexto transnacional/transcultural: Brasil-Canadá-Cuba. / Gustavo Henrique da Cunha Moura. Campo Grande MS: UEMS, 2017.

127p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Letras - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

1. Transnacionalidade 2. Transculturalidade 3. Formação de professores 4. Pós-moderno I. Título.

CDD 23.ed. 420

GUSTAVO HENRIQUE DA CUNHA MOURA

**UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA  
INGLESA EM CONTEXTO TRANSNACIONAL/TRANSCULTURAL:  
BRASIL-CANADÁ-CUBA**

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual de Mato  
Grosso do Sul, Unidade Universitária  
de Campo Grande, como parte das  
exigências para a obtenção do título  
de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem:  
Língua e Literatura  
Linha de Pesquisa: Ensino de  
Linguagens

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Presidente)**

**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS**

---

**Prod. Dr. Daniel Abrão (Examinador Interno)**

**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS**

---

**Prof. Dr. Arlinda Cantero Dorsa (Examinador Externo)**

**Universidade Católica Dom Bosco/UCDB**

---

Campo Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

*“We can develop curricula or create a critical syllabus, but unless we are light enough on our toes to take up unexpected moments and to ask why they are so, we will miss the educational potential of everyday”.*

*Pennycook (2012).*

## DEDICATÓRIA

*A Deus, o que seria de mim sem a minha fé nEle.  
À memória de Crecencia Moura, minha avó, exemplo de força,  
determinação e carinho, representando toda a minha família e amigos.*

## AGRADECIMENTOS

*“Hoje gritei aos céus de contentamento. Vencer uma nova etapa é um lindo sentimento. As dificuldades foram ultrapassadas com muita determinação e se agora sinto a alegria da vitória, lutar não foi em vão.*

*É de conquistas que a vida é feita e temos sempre de estar prontos para as que vêm a seguir. Mas por agora vou saborear meu triunfo e agradecer a todos os que para ele contribuíram. ”*

*(Uma importante conquista, autor desconhecido)*

Agradeço, primeiramente, a minha mãe, pai e irmã, que primeiro me mostrou a importância do respeito para com os outros.

Agradeço você, Ewerton Ratier, que nos momentos mais distantes, me entendeu e me permitiu crescer ao seu lado.

Agradeço a minha tia Geci, que muitas vezes me serviu de referencial e teve seus braços abertos para me receber nos momentos de tensão.

Agradeço aos demais familiares, pelos momentos de brincadeira e descontração durante um período corrido e ocupado como esse.

Agradeço ao meu professor e orientador Ruberval Franco Maciel, pela disponibilidade e contribuições nas discussões alusivas a esse trabalho. Me abriu portas e serei eternamente grato.

Agradeço aos professores Dr. Daniel Abrão e Fabrício Ono pelas contribuições indicadas na banca de qualificação. Procurei atender o máximo de sugestões.

Agradeço àquela que me abriu as portas para a formação de professores, Karla Costa. Coordenadora, colega de profissão, e amiga. Que o futuro nos traga boas surpresas.

Agradeço à equipe do CNA São Francisco. Professores, secretárias e diretores, vocês formaram uma grande família para mim.

Agradeço aos professores Brian Morgan e Ian Martin, que se dispuseram do seu tempo e da oportunidade de quebrar fronteiras e ir de encontro a novos contextos e horizontes.

Agradeço aos professores da minha graduação, em especial Maria Cristina, Luiza Kinoshita, Angela Catônio e Neli Betoni. Vocês sempre foram inspirações para eu seguir nessa carreira.

Agradeço aos meus amigos, antigos e novos, brasileiros, canadenses e cubanos, que foram essenciais na constituição de quem eu me torno.

Agradeço aos professores da época de escola, a minha base educacional vem de vocês e mesmo que indiretamente, foram grandes exemplos para mim.

Agradeço a você, leitor, por dedicar um pouco do seu tempo e ler esse trabalho que foi feito com carinho.

Agradeço ao apoio financeiro da UEMS, ELAP e CAPES.

Obrigado!

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	VIII
LISTA DE FIGURAS.....	VIII
LISTA DE ANEXOS/APÊNDISES.....	IX
LISTA DE ABREVIACÕES.....	X
RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	13
<b>Parte i</b>	
INTRODUÇÃO - UM OLHAR PARA A MINHA FORMAÇÃO.....	15
Organização da dissertação.....	17
Contexto do trabalho.....	18
Organização metodológica do trabalho.....	21
Perspectiva rizomática para organização textual da pesquisa.....	22
A autoetnografia como característica em uma pesquisa.....	26
O aspecto cultural e a escrita autoetnográfica.....	27
Emergência epistemológica e o desafio de se lidar com o inesperado.....	30
CAPÍTULO I: MEU LÓCUS DE ENUNCIACÃO.....	34
1.1 ESTOU NO MESTRADO: PRECISO DEFINIR A MINHA PESQUISA.....	35
1.1.1 O sonho era meu, não deles!.....	36
1.1.2 Letramentos, Letramentos Críticos e Multiletramentos.....	42
1.1.3 A minha experiência Inter- Trans- cultural.....	48
1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	53
<b>Parte ii</b>	
INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE.....	57
CAPÍTULO II: BRAZIL-CANADA TELECOLLABORATION PROJECT.....	61
2.1 “HOW MUCH PRACTICAL EXPERIENCE AND KNOWLEDGE OF THEORY IS NEEDED TO BE AN EFFECTIVE TEACHER OF ENGLISH”.....	65
2.1.1 Quem é responsável pelo Ensino de Língua Inglesa.....	66
2.1.2 Repensando a formação de professores.....	69
2.1.3 Teorias e metodologias: a relação da Particularidade com os letramentos críticos.....	73
2.2 RECONHECENDO A MIM MESMO.....	77
CAPÍTULO III: MOBILIDADE ACADÊMICA E MINHA FORMAÇÃO INTER- TRANS- CULTURAL.....	79
3.1 INGLÊS GLOBAL – PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS PARA UMA FORMAÇÃO INTERNACIONAL.....	82
3.2 <i>PRACTICUM</i> EM CUBA – EU SOU UM PROFESSOR DE INGLÊS GLOBAL?.....	89
3.2.1 Reflexões acerca da minha formação transnacional/transcultural.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXO.....	107
APÊNDICES.....	108

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Letramento Crítico Redefinido.....	46
--	----

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Desenho de Pesquisa.....	17
Figura 2: O projeto de telecolaboração.....	19
Figura 3: York University – Glendon College.....	20
Figura 4: Faculdade de línguas estrangeiras.....	20
Figura 5: Eu x Outro.....	28
Figura 6: Teorias de representações e engajamento com a pesquisa.....	32
Figura 7: Alfabetização.....	44
Figura 8: Página do GETED no Facebook.....	48
Figura 9: The three-circle model of World Englishes.....	82
Figura 10: Slide da Apresentação.....	84

## **LISTA DE ANEXO/APÊNDICES**

Anexo 1: Planejamento de Aula – Cuba 206

Apêndice A: Reflection Paper

Apêndice B: Wednesday's class

Apêndice C: Observation 1

Apêndice D: Observation 2

Apêndice E: Observation 3

Apêndice F: Observation 4

Apêndice G: Observation 5

Apêndice H: My emergent image of Cuba

Apêndice I: My emergente image of Cuba (ii)

Apêndice J: Hasta luego

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

ELAP – Emerging Leaders of the Americas Program

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

D-TEIL – Discipline of Teaching English as an International Language

## RESUMO

Os programas de formação de professores se caracterizam conforme os fluxos de um mundo globalizado com suas constantes transformações. Nesse aspecto, os professores de línguas têm questionado seus papéis a partir dessa configuração global, estabelecendo laços colaborativos e interconectando-se com outros em âmbito além-fronteiras. Dessa forma, essa pesquisa considera aspectos da transnacionalidade, que de acordo com a autora, envolve as hibridizações identitárias estabelecidas por encontros de diferentes culturas, valores, crenças e ideias. Por meio de eventos transculturais, apresento uma realidade de formação de professores de línguas, respaldado em Menezes de Souza (2015), ao apresentar alguns momentos de reflexão ao que tenho por naturalizado dentro desse processo. Trata-se de uma análise do decorrer da minha formação ao longo do Mestrado em Letras, além de considerações acerca do processo resultante do cruzamento da minha cultura com outras culturas – canadense e cubana, nesse caso. Por meio das experiências trocadas e vividas nesses encontros, pude (re)avaliar teorias de modo a situar as práticas em sala de aula e me desenvolver tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Para que essas reflexões ocorressem, utilizei de perspectivas que complementassem a característica qualitativa desse trabalho. Para a organização da escrita, Deleuze e Guattari (1995), dentre outros pesquisadores, contribuem para a construção rizomática dos vários momentos que apresento no decorrer do texto. Essa abordagem permite a compreensão de situações emergentes (SOMERVILLE, 2007;2008) e não esperadas dentro das narrativas trazidas nesse trabalho. Além disso, essa característica sai do padrão linear de se desenvolver pesquisa pois permite a presença do movimento na produção, leitura e interpretação do texto. Na tentativa de exemplificar essas considerações, a autoetnografia permite a expressão e construção de sentidos por meio de histórias experienciadas ao longo desses anos em formação. Assim, a minha realidade coloca o eu como objeto central dessa pesquisa e contribui para o autoconhecimento, e de outras lentes e maneiras de se enxergar a si mesmo. Com isso, interpreto esse estudo a partir de um viés pós-moderno (KUMARAVADIVELU, 2012) afinal, esse contexto exige um repensar de atitudes e propões outros olhares para uma questão tão importante quanto a formação de professores.

**PALAVRAS CHAVES:** Transnacionalidade; Transculturalidade; Formação de Professores; Pós-moderno.

## ABSTRACT

The teacher education programs are characterized by the flows of a globalized world with its constant transformations. In this regard, language teachers have questioned their roles from this global configuration, establishing collaborative links and interconnecting with others across borders. In this way, this research considers aspects of transnationality, which according to the author, involves the hybridizations of identities established by encounters of different cultures, values, beliefs and ideas. Through transcultural events, I present a reality of a language teacher education, backed up in Menezes de Souza (2015), by presenting some moments of reflection to what I have for naturalized within this process. This is an analysis of the course of my education during the Masters in Letras, as well as considerations about the process resulting from the cross-breeding of my culture with other cultures - Canadian and Cuban, in this scenario. Through the experiences exchanged and experienced in these assemblies, I have been able to (re)evaluate theories in order to situate practices in the classroom and to develop myself personally and professionally. For these reflections to occur, I have used perspectives that has complemented the qualitative characteristic of this work. For the organization of my writing, Deleuze and Guattari (1995), among other researchers, contribute to the rhizomatic construction of the various moments that I present throughout the text. This approach allows the understanding of emergent (SOMERVILLE, 2007;2008) and not expected situations within the narratives brought to this work. In addition, this feature leaves a linear pattern of developing research because it allows the presence of movement in the production, reading and interpretation of the text. In an attempt to exemplify these considerations, autoethnography allows the expression and construction of meanings through histories experienced during these formative years. Therefore, my reality places the self as the central object of this research and contributes to self-knowledge, and other lenses and ways of seeing oneself. With this, I interpret this study from a postmodern bias (KUMARAVADIVELU, 2012) after all, this context requires a rethinking of attitudes and suggests other looks for an issue as important as teacher education.

**KEY WORDS:** Transnationality; Transculturality; Teacher Education; Post-modern.

**PARTE I**

## **INTRODUÇÃO - UM OLHAR PARA A MINHA FORMAÇÃO**

A configuração global atual está regida por processos caracterizados por sua fluidez, capacidade de transformação e redes de colaboração estabelecidas por indivíduos desse contexto. Nesse sentido, a formação de professores é um dos vários aspectos sociais desafiados por pesquisadores da área na busca do entendimento de como a globalização impacta a educação de novos professores, conforme Brydon (2013). Assim sendo, professores de línguas, e eu nessa pesquisa, temos questionado nossos papéis e ações perante uma demanda como essa.

Sabe-se que os limites de estado não seguram, muito menos barram qualquer acesso a informações. Essas diluem-se num espaço alternativo à territorialização física e complementam a formação cidadã dos agentes sociais que se utilizam delas. Assim sendo, encontros surgem, valores são ressignificados e nesse âmbito, professores almejam práticas localizadas e apropriadas de acordo com as situações diárias experienciadas por alunos em salas de aula, colegas de profissão e outros.

A partir dessas considerações, trago a responsabilidade desses fluxos serem mantidos por meio, do que Brydon (2013) denomina, transnacionalidade. Por isso, a autora implica que “[...] as nossas vidas estão se tornando globais de modo que estão transformando nossa experiência com relação ao que significa ser um sujeito nacional” (p. 13). Nesse trabalho, esse pensamento agrega ao meu estudo a possibilidade de me rever dentro de contextos diferentes dos que estou habituado.

Por meio de projetos de internacionalização e mobilidade acadêmica, que serão abordados mais detalhadamente na segunda parte do trabalho, recorro a me analisar transnacionalmente. Os encontros via Skype e pessoalmente por meio das viagens contribuem para a produção de sentidos acerca do que viso nesse trabalho – dar uma perspectiva ao que ocorre comigo nesse processo de formação. Em vista disso, ao encontrar e partilhar de vivências com outros, me vejo cercado de momentos de revisitar minhas posturas (KUMARAVADIVELU, 2012).

Com isso, crio possibilidades de questionamentos referentes à minha formação que anteriormente julgava ser natural ou normal. Em consonância, Menezes de Souza (2015) afirma a possibilidade de rever uma postura diante de algo tão simples, porém que pode representar perspectivas significativas a serem consideradas em um curso de formação mais coerente com a sociedade atual. Além disso, a minha abordagem contribui para futuras reflexões no que diz respeito a preparar profissionais mais situados em relação às práticas educacionais.

Nesse reposicionamento, Kumaravadivelu (2003; 2012) aponta a criação de estratégias para o ensino de línguas, em meu caso o inglês. Ressalto que não me coloco em um ponto de

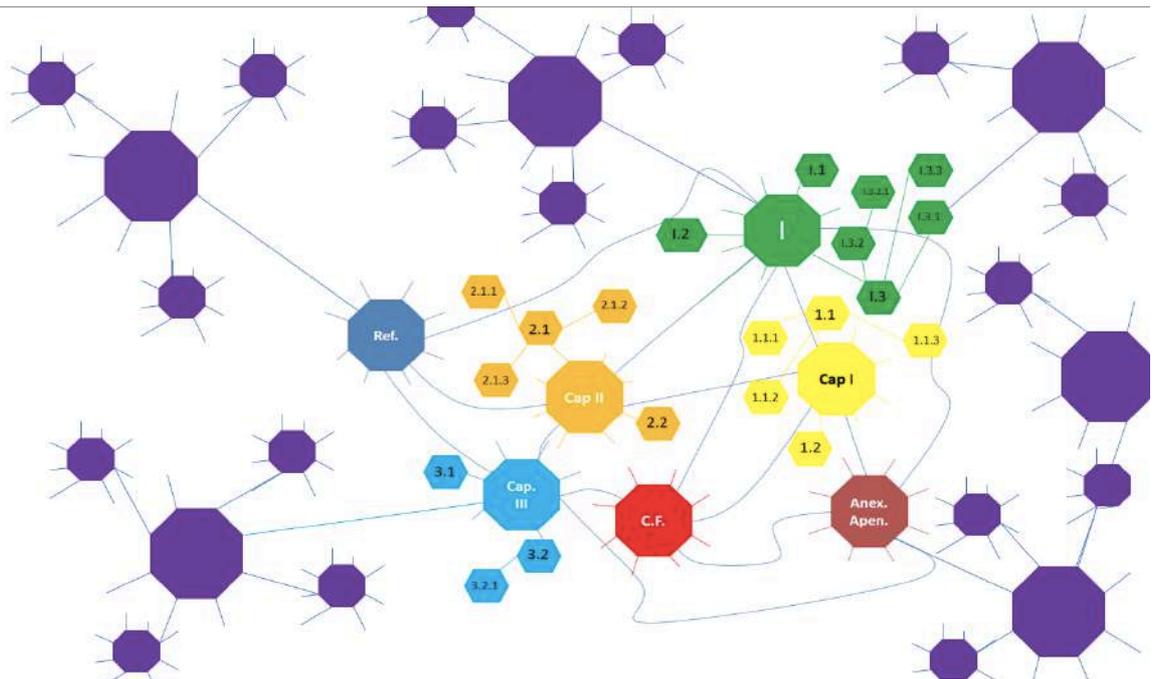
referência para que outros façam o que eu fiz, afinal todos somos passíveis de interpretações diferentes mesmo em um mesmo contexto. Mais do que isso, proponho uma possibilidade dentro de uma gama maior de ideias, ou seja, reconsidero metodologias e treinamentos premoldados de professores e oportunizo a construção de conhecimentos dos meus alunos.

A partir das considerações acima, utilizo as seguintes perguntas que norteiam esse trabalho. Elas incluem um panorama de buscar compreender um pouco mais das influências de uma formação em contexto transnacional/transcultural ao mesmo tempo que me mostram como a emergência de fatos não planejados cooperam para minhas tomadas de decisões. Por isso, visio responder a) quais as implicações de momentos transculturais na minha formação; e b) como a emergência do não-conhecido/não-esperado reflete na compreensão de práticas mais situadas por meio desse período.

Essas questões se complementam com os objetivos estipulados para o desenvolvimento desse trabalho, pois eles especificam i) momentos transculturais emergidos e interferências possíveis à formação de professores; ii) ressignificações de práticas e teorias utilizadas na formação, e os outros sentidos construídos nessa interação; e iii) a problematização da desconstrução de conhecimentos estáticos que se modificam a partir do contato com o outro.

Conforme a figura abaixo (Figura 1), apresento o desenho de pesquisa criado para me guiar nesse processo de escrita. Junto das seções seguintes, busco mostrar a organização dessa dissertação, contexto do trabalho e alguns dos aspectos metodológicos e teorias revisitadas para eu desenvolver esses estudos. Como visto na ilustração, organizo os capítulos em rizomas (DELEUZE, GUATTARI, 1995; MARQUES, 2016) pois desse modo cada seção exerce uma autonomia ao mesmo tempo que se complementam entre si.

No decorrer da dissertação, compartilho de narrativas embasado na perspectiva autoetnográfica (CHANG, 2008; ELLIS, 2004). Segundo os autores que colaboram no meu entendimento sobre autoetnografia, trago a minha cultura híbrida pelo fato de estar inserido nos fluxos transnacionais. A partir de então, ressignifico conceitos pois me encontro num processo de me exergar no outro, ao invés de julgá-lo erroneamente. Espero poder ser objetivo e conciso na apresentação dos conteúdos que aqui estão, e assim como em sala de aula, oportunizar outros olhares para o que compreendemos sobre formação de professores atualmente.



**Figura 1:** Desenho de Pesquisa

### **Organização da dissertação**

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira, traz aspectos relevantes para a compreensão do contexto do trabalho, e modos de abordagem, visto que ao explicar algumas das teorias que dão suporte à organização e metodologia dessa pesquisa colabora na compreensão de como construí sentidos nesse processo. Seguidamente, a segunda parte retrata narrativas e situações que ocorreram por meio de projetos de internacionalização e de mobilidade acadêmica.

O capítulo 1 tem um foco nas teorias que complementam a minha formação e consequentemente posturas como professor. A partir das aulas de mestrado, situo o leitor com contos das minhas experiências no mestrado, em sala de aula, na graduação e inclusive em contextos mais informais como centro familiar e de amizades. As histórias, servem de contexto para a discussão do que encaro como Formação Docente, Transculturalidade e Letramentos Críticos, que baseiam demais pensamentos teóricos presentes no trabalho.

Para a segunda parte, dediquei um espaço para retratar a minha formação em contexto transnacional com um foco nas minhas experiências em contato com as culturas canadense e cubana. Devido ao meu contexto de internacionalização, separei alguns desses momentos em dois capítulos. O capítulo 2 mostra ao leitor a minha experiência em participar do projeto de telecolaboração que envolvia professores e acadêmicos brasileiros e canadenses.

O capítulo 3, por sua vez, apresenta a participação em aulas no Canadá e posteriormente em Cuba. Pela mobilidade acadêmica pude experienciar cursos que preparam professores de língua inglesa para um contexto internacional/global, e que me chamaram atenção; afinal no Brasil, formei-me para dar aulas no meu próprio país. Depois, em Cuba, pude experienciar os desafios de ser um professor de língua inglesa num país que não é o meu. Somadas essas vivências, dedico esse capítulo às minhas reflexões emergidas desse contexto.

Encerro, então com as reflexões provenientes de muitos dos aspectos levantados ao longo dos capítulos. Uma delas é de adiantar ao leitor a possibilidade de outros olhares para esse contexto transnacional. Dentro desse contexto, crio espaços para reestabelecimento de conceitos e perebo que a formação de professores serviu de base para que eu encarasse um mundo de transformações. As oportunidades provenientes desse trabalho são inúmeras, e como desejo, pretendo dar uma sequência nos estudos a fim de rever posições e pensamentos.

### **Contexto do trabalho**

Para suscitar o leitor de onde a pesquisa ocorre brevemente ilustro nessa seção os contextos em que ela se desenvolveu. Inicialmente, ainda era aluno da graduação quando passei a frequentar as aulas no Mestrado Acadêmico em Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como aluno ouvinte, pude ir reconstruindo a forma de encarar a minha formação mesmo não sendo esse o foco original da pesquisa. Em um primeiro momento, acompanhando o professor Ruberval Maciel em suas aulas, obtive um aporte teórico que embasou o meu trabalho de conclusão final do meu curso de Letras.

Uma vez mais situado de como a pós-graduação funcionava num segundo momento, e já mais envolvido na própria UEMS, enquanto aluno especial, passei a tentar aproveitar das minhas participações em projetos. A seleção para alunos regulares se aproximava e precisava de um projeto que abordasse o que, na época, fosse ser o melhor para o meu trabalho. A partir de um projeto de Telecolaboração (Figura 1), obtive as ideias iniciais e busquei agregá-lo ao meu projeto de pesquisa.

O projeto de telecolaboração conectava professores brasileiros de inglês (que em sua maioria ainda cursava a graduação e pós-graduação na área de Letras) com graduandos canadenses na finalidade de trocarmos nossas experiências para termos em mente como ambas as formações nos preparavam para a sala de aula. No início, tínhamos um livro em comum para discutir – *Language Teacher Education For a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing* (KUMARAVADIVELU, 2012). A partir dele,

tentávamos abordar a nossa experiência em sala de aula e explorar alguns pontos chave para nossos diálogos.

Esse projeto teve sua primeira edição em 2013, e participei da segunda no ano de 2015. Os professores Ian Martin e Ruberval Maciel planejaram que ambos os alunos canadenses e brasileiros se beneficiariam de um diálogo nesses moldes. No que diz respeito aos participantes, a parte brasileira, em meu ponto de vista, poderia se aprofundar mais na questão do ensino de língua inglesa a nível global, e a parte canadense teria uma oportunidade a mais de entender os contextos dentro de uma sala de aula, levando em consideração que a maior parte desse último grupo ainda não atua(va) como professores de línguas.



**Figura 2: O projeto de telecolaboração**

Uma vez como aluno regular, além dos créditos obrigatórios que cumpria, concorri a uma bolsa de estudos denominada ELAP<sup>1</sup> (Emerging Leaders of the Americas Program) que me concedeu a oportunidade de seguir com meus estudos em Toronto, no Canadá. Esse programa incentiva futuros líderes de toda a América Latina que estejam com seus estudos em andamento e desejam desenvolver os aspectos sociais, culturais e políticos dos seus países de origem, além de conhecer um pouco mais do contexto acadêmico canadense.

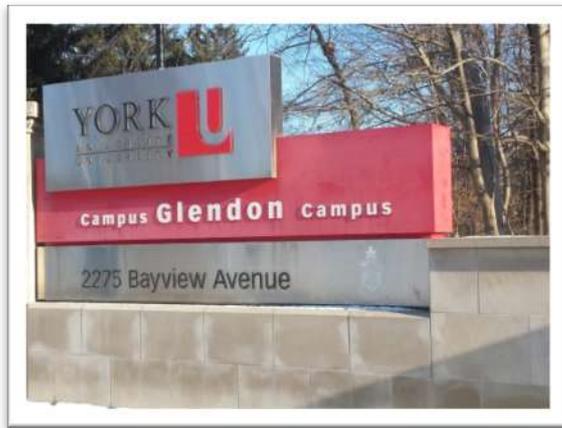
Na ocasião em que estive no Canadá, fui como estagiário visitante para a Universidade York, assistindo aulas no campus Glendon (Figura 2). Junto dos professores Ian Martin (um dos coordenadores do projeto de telecolaboração) e Brian Morgan, tive a possibilidade de

---

<sup>1</sup> O governo canadense disponibiliza essa bolsa anualmente. Ao todo, cerca de 400 bolsas são outorgadas desde 2009, quando aconteceu a sua primeira edição, e um total de 3600 acadêmicos entre graduandos e pós-graduandos já a receberam. O site oficial para informações sobre o programa é <http://www.scholarships-bourses.gc.ca/scholarships-bourses/can/institutions/elap-pfla.aspx?lang=eng>

acompanhar dois cursos no semestre. Respectivamente, suas disciplinas eram D-TEIL e English as a World Language, sendo que o primeiro curso era composto pelos alunos que participaram do último projeto de telecolaboração, e o do segundo era um curso designado a tanto graduandos quanto pós-graduandos.

Ambos os cursos abordavam o que seria necessário para desenvolver um currículo de curso voltado para o ensino de língua inglesa em contexto internacional/global. Isso, devido a preparação para um *practicum*<sup>2</sup> que os alunos canadenses fariam na cidade de Havana, Cuba. Ao final do semestre, pude acompanhá-los até Cuba e lá passamos 23 dias observando, planejando com os professores titulares e fazendo estágio na Faculdade de Línguas Estrangeiras (Figura 3), pertencente à Universidade Varona.



**Figura 3:** York University - Glendon College, Toronto, Canadá.



**Figura 4:** Faculdade de Línguas Estrangeiras – Universidade Varona, Havana, Cuba.

Os cubanos participantes dessa parceria no projeto eram acadêmicos em preparação para dar aulas de línguas, com foco no inglês, tal como nós que fomos até eles. Diferentemente do contexto canadense, e mais próximo do brasileiro, as aulas de inglês em contexto cubano ocorreriam na própria cidade de Havana, em escolas públicas de ensino básico locais. Por questões políticas, era estabelecido que após a finalização do curso, eles teriam de atuar como professores do governo por cerca de dois anos, como cumprimento das leis de trabalho deles.

Em razão disso, não só como os demais acadêmicos e professores presentes em Havana identificamos ao longo da nossa estada que muitos desses alunos não seguiriam carreira como professores. Apesar do currículo da universidade prepará-los para a docência, alguns tinham

---

<sup>2</sup> *Practicum* se assemelha ao estágio – que acadêmicos das licenciaturas fazem – no Brasil. Pelo fato do curso nessa universidade ter o foco na formação de professores nativos para o ensino de língua inglesa para estrangeiros, e devido a uma parceria entre as universidades do Canadá e de Cuba, os professores dos dois cursos acompanham esses alunos para esse estágio.

como objetivo aprender a língua inglesa e trabalhar no turismo, uma área que cresce no país e pode permitir melhores condições financeiras aos cubanos. Nessa ocasião de acompanhar esses alunos, professores brasileiros (Ruberval Maciel/UEMS e Clarissa Menezes Jordão/UFPR<sup>3</sup>) participaram do grupo de professores canadenses para suas observações e dar uma nova perspectiva ao projeto.

De volta ao Brasil, continuei com meus estudos na UEMS e acompanhamento com meu orientador e demais professores nas disciplinas que me amparavam nos momentos em que precisava organizar todas as informações e análises a serem feitas. Embasado na minha própria trajetória como acadêmico, professor e mestrando, busco olhar para cada segmento da minha vida em busca de reflexões e outras perspectivas que até então não havia enxergado.

Conforme esse contexto, apresento a minha pesquisa que abrange minhas experiências (aulas, grupos de estudos, eventos, mobilidade acadêmica, e etc.) em contexto transnacional (BRYDON, 2013) ao considerar os fluxos que são recorrentes e se dialogam tanto a partir do Brasil, quanto do Canadá ou de Cuba. Por meio desse contexto, , então procurei organizar a pesquisa de acordo com as teorias do rizoma, da autoetnografia, e da emergência epistemológica que complementam as características qualitativas também presentes nesse estudo.

### **Organização metodológica do trabalho**

A partir das experiências em sala de aula e na faculdade, meus questionamentos serviram de ignição e cooperaram no interesse pela pesquisa. À medida que ia me aprofundando nos aportes teóricos e revendo interpretações a respeito do meu contexto, com meu orientador, definia e delimitava cada vez mais o que seria necessário para cumprimento de todos os objetivos. Estes por sua vez, a cada momento que percebia um rumo diferente do planejado, também eram modificados para melhor descrever o que ocorria comigo.

Os percalços, porém, iam se mostrando ao mesmo tempo em que achava que tinha tudo sobre controle. Na verdade, pensava a imagem do trabalho e tinha na cabeça o que precisava ser feito. Só que em muitos momentos, me via ainda preso e incapaz de processar todas as informações que já tinha para concluir a escrita da dissertação. A pesquisa rizomática oportuniza múltiplas interpretações e demorou um tempo até colocar a minha interpretação num papel. Uma vez decidido os temas que eu abordaria –rizomas, autoetnografia, e emergência

---

<sup>3</sup> Universidade Federal do Paraná

epistemológica –pensava em descrevê-los em seus respectivos espaços, cada um independente do outro.

Todavia, hoje, compreendo que todo este trabalho se compõe de um momento importante para mim, pelo simples fato de encará-lo e rever minhas concepções sobre o que eu acreditava ser e fazer pesquisa. A minha formação não se resume em planejamentos, receber diplomas e certificados, estar em sala de aula, mas significa entender que algo a mais acontece no meio deste processo inteiro e identificar isto requer ampliar horizontes e (re)visitar a minha postura diante do que eu chamo de formação. A pesquisa, em si, desvenda a emergência de vários eus que juntos formam um só ser que tenta identificar que “[...] um outro olhar poderá ver as duas coisas”, os dois mundos, “[...] achando que sim e que não” (MONTE MÓR, 2014, p. 13).

Nessa condição de considerar e refletir a partir de múltiplas lentes, preciso apresentar o que entendo sobre trabalhar a metodologia de uma pesquisa e o que ela impacta na construção deste meu Eu a partir de um enfoque transnacional. À vista disso, a minha utilização das teorias autoetnográficas retratam e, creio, se aproximam mais das realidades em que fui exposto dentro de um contexto onde eu fiz parte. Desta maneira, abaixo trago alguns dos pensamentos que têm me guiado na construção e elaboração de outros conhecimentos, leituras e interpretações para o meio em que eu amplio a pesquisa.

Apresentar o meio encontrado para tratar dessa pesquisa demonstra um contínuo olhar e reconceitualização acerca de metodologias que embasam esse trabalho. Trata-se de um ponto chave na apresentação dessa seção, pois escrever sobre metodologia ao mesmo tempo em que é vista como uma ação de separar o trabalho acadêmico em caixinhas, ainda é uma maneira de entender o meu tipo de trabalho dentro desse processo. Logo, eu julgo necessário apresentar alguns comentários acerca desse embasamento teórico que fez parte da minha reflexão para com essa pesquisa.

### **Perspectiva rizomática para organização textual da pesquisa**

Recentes pesquisas (MARQUES, 2016; MACIEL, 2016; GREENE, 2013) sugerem outros modos de se desenvolver os estudos e análises provenientes de seus estudos. Essa teoria me possibilita uma leitura, conforme os autores, a construção fluída do texto acadêmico. Pelo fato de poder percorrer ao longo do texto de maneira onde o processo é mais importante do que

o objeto/sujeito em si, a leitura das partes é independente ao mesmo tempo em que você precisa considerar o todo do trabalho.

Os estudos trazidos nesse contexto de pesquisa condizem com a perspectiva rizomática uma vez que essa teoria desconstrói uma linearidade em se fazer pesquisa. Por linearidade, eu entendo que as validações de um estudo necessitariam percorrer um caminho baseado em verdades únicas de um conhecimento científico imposto socialmente. Ao contrário, o rizoma, possibilita uma horizontalidade no modo de pensar e ver o que se obtém a partir de uma pesquisa.

Por meio do rizoma, ideias binárias podem ser rompidas e assim, ele oferece um espaço ao pensamento pluralista de um determinado aspecto na pesquisa (DELEUZE; GUATTARI, 1995; STEWART, 2015). Nessa pesquisa, por exemplo, refletir as atividades dentro da formação de professores situa questões de prática de sala de aula provenientes de realidades próximas a mim, resultando em visões diversas. Além de pluralista, o rizoma sugere o movimento, longe de dados estáticos muitas vezes utilizados em outras pesquisas.

Por movimento, Greene (2013), Mazzei e McCoy (2010) apresentam que essa forma de organizar uma pesquisa tem propriedade dinâmica que conecta conceitos e processos de análises, e que conseqüentemente oferece suporte na análise de questões emergentes que não eram enxergadas sob uma perspectiva anterior. Seria como se do caos, da multiplicidade de fatos apresentados, eu pudesse criar um sentido para entender o meu modo de abordar questões da minha formação e repensá-las com outros olhares.

Atrelado a essa ideia de negociação, o rizoma me permite não precisar obter um resultado e/ou significado original e correto. Por meio de seus *platôs*, os discursos me propiciam navegar por entre espaços que são denominados linhas de voo e extrair delas os efeitos surtidos a partir do meu trabalho. Deleuze e Guattari (1995) apontam que a partir dos pontos de origem – *platôs* – as relações são estabelecidas e os sentidos são reformulados ao mesmo tempo em que repensados.

Nesse trabalho, em uma primeira circunstância eu acreditava ser capaz de fazer que o que o trabalho num todo fosse rizomático, pois achava, principalmente, que isso significa me apropriar dessa teoria. No entanto, após orientações, principalmente dos professores da minha banca de qualificação, fui percebendo que os meus dados poderiam ser meus *platôs* para que deles pudesse caminhar e percorrer os caminhos que fossem necessários em análises e reflexões que eu viesse a fazer deles.

Um outro modo de se entender o que são *platôs* na constituição dessa pesquisa, e que eu percebo ter feito sem completa consciência de ter realizado isso, foi estabelecer as narrativas

dos diferentes eus em cada contexto desse trabalho. O eu-professor que pensa(va) e age(ia) diferente do meu eu-acadêmico, que por sua vez fazia diferente do eu-mestrando, sem contar o modo de como cada um desses eus era influenciado pelos locais em que estive e contato com pessoas (outros eus) de diferentes saberes, valores e culturas.

Estabelecer os *platôs* e definir todas as unidades que moldam o meu-eu está sendo mais fácil do que estabelecer as ramificações que validem essa totalidade. Estabelecer somente o eu-mestrando, sem levar em consideração as minhas outras vivências não seria suficiente para entender a minha formação, visto que todas as partes se complementam. A partir das relações criadas a partir das minhas próprias partes, das minhas experiências, consigo entender a complexidade dos meus eus nos variados *platôs* e desenvolver a minha reflexão.

Como dito, o modelo rizomático permite, assim, fluir a escrita do trabalho. Na mesma medida em que tudo se interliga e cada parte exerce uma função significativa na construção de sentidos, elas estabelecem uma independência. Ao abordar o que seria escrever rizomaticamente, Honan (2007) infere a facilidade do ir e do vir entre as partes do trabalho sem ter a preocupação de ter que terminar tudo num dia, outro tudo num outro dia e assim sucessivamente, além da possibilidade de revisitar o que já foi escrito e reescrevê-lo.

Além do mais, de acordo com a linha de pesquisa que chama a atenção para uma postura não estrutural (MACIEL, 2016), vejo o modo de organização rizomático como sendo transgressivo. Assim, cada caminho pode mudar de direção e conectar-se a outro caminho, se pode (re)ver pontos que emergem no decorrer do período da pesquisa, e inclusive repensar os que já existiam de antemão. Essa característica transformam o trabalho como uma escrita sem início e fim claros, uma escrita com constantes indagações do que pode acontecer agora.

Concomitante à ideia, Deleuze e Guattari (1995, p. 48-49) demonstram que “[...] um rizoma não começa nem acaba, está sempre no meio, vai daqui para ali; é movimento (viagem); pelo meio se tem velocidade”. Esse meio, chamo de entre espaços (BHABHA, 1998) formados a partir de estruturas caóticas, por vezes, que se encontram. Por ele, dou continuidade aos fatos, desafio compreensões de questões até então óbvias e abro oportunidades de discussões para uma melhor compreensão do que estou lidando.

Em meio às discussões, Greene (2013) se refere ao rizoma como engajamento que pode – ou não – resultar em mudanças de movimentos sociais. A utilização dessa perspectiva no trabalho não garante muito além de outros olhares para uma única perspectiva. Um fato, no entanto, que chama a atenção, é até quando me utilizar da teoria do rizoma vai ser visto como transgressivo, posto que encaro que a nossa sociedade vai tentar se apropriar e estabelecer todas as regras dessa teoria para uso metodológico, por exemplo.

De tal forma, Latour (1994) interpreta a atitude humana de tentar limitar conhecimentos. Ao considerar a perspectiva rizomática, considero constantes emergências e a partir de então, (re)pensar o que antes havia estabelecido se redireciona para um local desconhecido repleto de outras possibilidades de análise. Uma vez que estabelecido o possível trajeto rizomático na escrita de um trabalho, essa teoria revela a impossibilidade de contar com um único planejamento, e leva o pesquisador a emergentes questionamentos de reposicionamento.

Por isso, se considerar outras pesquisas, geralmente vejo que o pesquisador se coloca no contexto onde este desenvolve seus estudos. Esse tipo de pesquisador tem muito a falar sobre o outro e não se percebe dentro do processo. No entanto, Deleuze e Guattari (1995) demonstram que o ideal não seria nos colocarmos sob uma cultura dessa maneira. Diferentemente, procuro me subtrair do contexto onde estou, afinal, o uno (eu) deveria conseguir se romper do meio para conseguir uma visão ampliada de como encaro esse meio.

A fim de se desligar da multiplicidade, isso significa se descentralizar para que os meus registros se configurem. Em determinados instantes da pesquisa, preciso parar um segundo e questionar como se fosse alguém que não fizesse parte dela. Confesso que o contexto de pesquisa facilitou esse posicionamento. Uma vez no mestrado, me atentei a repensar a formação enquanto graduando, tal como uma vez no Canadá, fui colocado para revê-la e assim por diante.

Os registros que obtenho a partir dessas reflexões não são nem sujeitos, nem objetos, mas são “[...] análises a partir da pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de suas intensidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33). As determinações do rizoma se estabelecem de uma forma não hierárquica, não cronológica e permite construir e desconstruir ligações quando necessário. Dessa maneira, as relações com o meu próprio eu são constituídas à medida que permito elas correrem por entre as experiências compartilhadas.

Um cuidado que tento tomar ao utilizar do rizoma se resume em uma reflexão de Honan (2007) acerca do perigo de se definir uma abordagem metodológica. Parece que sair das caixinhas é pré-requisito para fazer parte de um grupo que procura sair de um tradicionalismo no campo acadêmico. E, quanto mais penso e pergunto se estou fazendo isso, chego à conclusão de que trabalhar com o rizoma no trabalho apenas fornece ao leitor uma outra perspectiva sobre a pesquisa.

Em meu ponto de vista, como pesquisador, professor e pessoa, ao abordar a teoria do rizoma nesse trabalho significa me identificar com aqueles que compartilharam de suas experiências e contextos. A minha trajetória, por si, não foi planejada, e conforme ela foi ocorrendo, pude encontrar uma sociedade complexa, cheia de informações e outras leituras de

um mundo que achava que conhecia e tinha controle sobre. Todo esse foco nas próprias experiências exige um modo de expressá-las, de forma que essas experiências sirvam para a constante busca de se situar nesse contexto..

Por meio da identificação dos meus contextos, das minhas histórias que corroboram nessa pesquisa, complemento o rizoma com a autoetnografia. Não a considero uma metodologia, mas uma característica metodológica que busca o (re)conhecimento do Self (eu), e que permite trazer as narrativas como ponto de partida das reflexões. As críticas à autoetnografia variam entre os pesquisadores que já buscam utilizá-la em suas pesquisas, e outros que acham que a sua subjetividade não valida o conhecimento científico. Abaixo, procuro esclarecer pontos importantes sobre essa característica.

### **A autoetnografia como característica em uma pesquisa**

[...] Nenhum de nós vive em um mundo desconectado. Nós somos rodeados de pessoas, vivemos em um ponto histórico em particular, temos empregos e hobbies que nos une e sonhos e experiências que nos separam. Em todas essas influências em nossas vidas, nenhuma é talvez mais importante do que os indivíduos – indivíduos que nos inspiraram, nos deram vida, nos chatearam ou até nos desafiaram no curso de nossas vidas; entre todas estas influências estão o que fazem as nossas histórias. (MUNCEY, 2014, p. 4)

As conexões apontadas por Muncey (2014) reafirmam interferências culturais que, a meu ver, não são influências culturais no sentido de um grupo de pessoas com uma característica específica. Pelo contrário, são os vários eus que compõe esse grupo, tanto quanto marcam – independente da forma – o modo de como enxergamos o nosso próprio eu. À vista disso, a autoetnografia me desafia na reflexão dessa pesquisa.

Dentro dessa perspectiva de enxergar a formação nesse contexto, a característica autoetnográfica nessa pesquisa me coloca como centro dela. Pela autoetnografia, de acordo com Muncey (2014), a vida e as influências fazem da minha história um difícil campo de, no que acredito, auto aceitação. Trata-se de uma psicologia contigo mesmo, afinal em vários momentos da pesquisa, as reflexões machucam, pois na hora de escrever a vulnerabilidade é o último dos sentimentos que quero demonstrar, principalmente na academia.

Ao considerar a palavra autoetnografia, Canagarajah (2012) diz que a ideia por trás dela remete à utilização das próprias experiências culturais na construção da sua análise em relação ao tópico em questão, aqui sendo minha formação. Se separarmos a palavra, Chang (2008) complementa que *auto* valida as experiências vividas pelo próprio sujeito da pesquisa; *etno* representa a cultura atrelada a esse sujeito, afinal para se entender nossas perspectivas precisamos da cultura; e por fim, *grafia* que traz a(s) narrativa(s) do sujeito.

A partir de então, julgo importante abrir espaço para uma discussão de algo intrínseco à escrita autoetnográfica, e que na minha óptica, complementa o sentido de toda essa descoberta do eu em contato com os outros eus. Compreender o que entendo por cultura contribui no meu entendimento e desenvolvimento dessa pesquisa que caminha por diversos contextos e me atribui a possibilidade de perceber mais do meio de onde falo e com quem eu falo.

### **O aspecto cultural e a escrita autoetnográfica**

São muitas as definições para cultura, e com vários estudiosos de várias áreas procuro apresentar a ressignificação desse termo e o que ele representa ou como é representado nesse trabalho. Confesso que muitas leituras ainda são necessárias para que uma visão bem pautada a respeito do que cultura significa, contudo, assim como em cada aspecto nesse trabalho, acredito que esse é o início de muitos estudos por vir.

Para assimilar cultura com esse trabalho, utilizo a visão do que cultura representa na autoetnografia, segundo Chang (2008), no reconhecimento de que para se entender a minha cultura preciso lidar com a cultura do Outro (MENEZES DE SOUZA, 2015), e que apresentar a narrativa da cultura do eu é se expor à possíveis transformações. Enfim, esses autores mostraram que podemos enxergar uma cultura sob múltiplos ângulos, e a minha se molda à medida que discorro sobre esse pensamento ao longo desse trabalho.

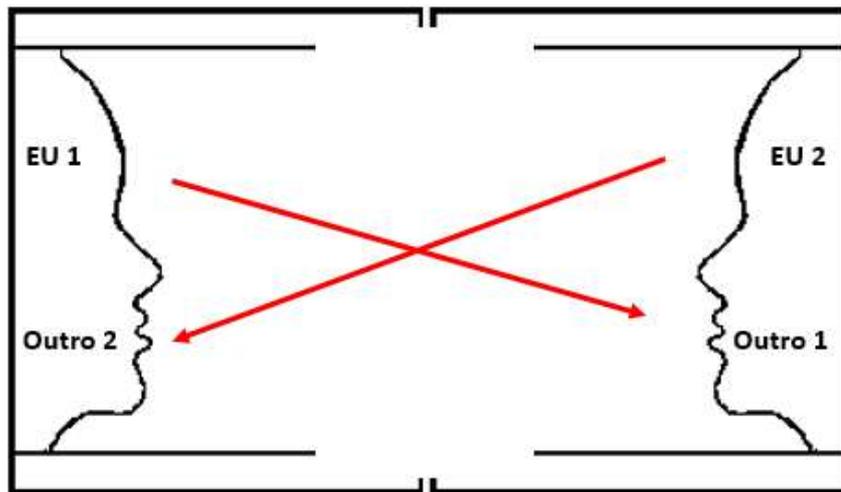
De início, gostaria de mencionar que quando discutimos cultura, geralmente a defino como quando a vemos por fora do indivíduo. Por exemplo, um grupo de normas que criam e determinam papéis sociais e que mantêm o status social também. Em outras palavras, imagine a pergunta: como você define o brasileiro? Gosta de futebol? E carnaval? Sabe dançar samba? Esses são os estereótipos de grupos, em sua grande maioria, tradicionais que identificam um determinado grupo e seu papel social (CHANG, 2008).

Um outro ponto relacionado à cultura contrasta esses estereótipos quando, atento ao fato de que dentro de um grupo maior, possui uma natureza humana e psicológica que me permite avaliar, acreditar e fazer o que penso. Sim, estou inserido no grupo de brasileiros, mas isso não faz de mim igual a qualquer outro membro do mesmo meio. Ao contrário, a cultura individual agrega autonomia de exercer o papel como professor, aluno e pessoa e juntos ultrapassam essas características estereotipadas.

Não quero dizer que o individualismo sugere uma cultura única e essencial para as relações. Tal como Chang (2008) a cultura do eu-individual é importante para mim, o outro e para o estabelecimento de relações pessoais que permitem as transformações culturais. Em colaboração, Menezes de Souza (2015) afirma que a interação humana modela, mesmo que

involuntariamente, a cultura do eu e daí a necessidade de perceber o que o somatório dos vários eus culturais pode representar na percepção de outros olhares para uma pesquisa como essa.

No que diz respeito à socialização dos agentes sociais, o autor chama a atenção para o cuidado ético. Uma vez que eu julgo o Outro pela sua cultura, estou julgando um eu. Não se trata do meu eu, mas de um outro eu, e vice-versa (Figura 4). Em muitas situações, não me dou conta de que o Outro tem seus próprios valores e isso faz com que haja uma tendência em diminuir e, por vezes discriminar, o outro eu.



**Figura 5:** Eu x Outro - O meu Eu 1 enxerga aquele como o Outro 1, e às vezes, o Eu 1 não se dá conta de que aquele é um Eu 2 que me enxerga como o Outro 2.

Uma vez que essa interação é compreendida, posso refletir que “[...] não é um momento de encontro entre o eu e o outro, mas sim entre o eu e o outro eu. [...] de perceber que o outro me vê, que eu vejo o outro como outro, mas o outro me vê também como o outro” (MENEZES DE SOUZA, 2015, comunicação oral). Assim, relacionando o reconhecimento do meu outro eu à autoetnografia, me coloco num contexto social e me posiciono a partir da interpretação do outro.

Toda essa discussão se baseia na negociação e interpretação que tenho de mim mesmo, e a partir do outro. O encontro dos vários eus permite com que as informações e bagagens culturais dos indivíduos na relação se entrelacem e conseqüentemente se transformem. A visão sobre a minha formação, por exemplo, passa por momentos em que me defronto com o questionamento a respeito do que achava já ter entendido, e essa ação de rever meus conceitos se liga a transculturalidade<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Para tratar da transculturalidade, eu dedico uma seção no capítulo 1 onde eu mostro ao leitor o que esse termo implica para mim nessa pesquisa. Junto de uma narrativa, eu procuro exemplificar como identifico um momento transcultural.

As análises provenientes dessas relações e contatos com diversas culturas do eu tem uma característica subjetiva, e esse é o desafio para pesquisas que considerem a autoetnografia (ONO, 2017). Ainda, existe pouco espaço para discussões autoetnográficas, e nesse caso, em particular, às vezes me vejo sem um trabalho referência para desenvolver a minha escrita. Eu não gostaria de limitar a autoetnografia, e reconheço que esse campo que se expande a cada dia precisa ser reestudado e revisitado com mais tempo e outros olhares.

Ainda nesse aspecto, Muncey (2014) aponta que ao lidar com a subjetividade autoetnográfica, me atrelo a um nível de responsabilidade de tentar mostrar ao leitor o quanto imerso estou num fenômeno. No entanto, não estou confiante de que consigo atingir esse objetivo pelo simples fato de eu mesmo me segurar e não ir a fundo (ou como o dizer popular diria – mergulhar de cabeça) nesse desafio. Ainda paro e penso muito, tento racionalizar a minha subjetividade e escrever por meio de um viés autoetnográfico me mostra isso corriqueiramente.

Ao ler esse parágrafo anterior, compreendo a crítica da autoetnografia em esse modo de se fazer pesquisa não ser válido para o que se tem em ciências humanas e sociais hoje. Apesar disso, a escolha de unir a autoetnografia ao rizoma legitima a forma com que encaro o desenvolvimento dessa pesquisa, pois me refiro à pesquisa como o caos de onde encontro sentido, por vezes, no não conhecido. Isso me coloca em posição de um pesquisador vulnerável e sem controle do que o leitor pode interpretar (ELLIS, 2004) a partir dessas palavras.

Acredito, ainda, que não posso mudar ninguém a partir dessa pesquisa, e tenho me atentado a retirar esse pensamento de que se faço pesquisa, é porque possuo a necessidade de falar com alguém e modificar seu ponto de vista. Uma das coisas que pude rever ao longo desse processo, principalmente após a qualificação, foi de deixar as portas abertas para a reconstituição do meu eu (MORRISEY, 2014; MUNCEY, 2014).

A autoetnografia me oferece “[...] fluxos e movimentos – entre história e contexto, escritor e leitor, crise e desfecho. Ela cria momentos de clareza, conexão e mudança” (JONES, 2005, p. 764). Encontro-me na infinidade de influências diárias e elas me moldam, tal como o modo de como passo a enxergar a minha formação. Os eventos ocorrem e muitas vez não solidificam minhas respostas, e pelo contrário, criam reviravoltas e mexem com os sentimentos de quem se utiliza da escrita autoetnográfica.

Quando eu ainda estava na graduação, por exemplo, as minhas disciplinas de Metodologia Científica e TCC enfatizavam que um trabalho acadêmico deveria seguir o modelo de escrita em 3ª pessoa. Era essa a regra nas atividades de escrita acadêmica, até eu ingressar no mestrado e repensar isso por meio da autoetnografia. É um trabalho difícil, até o momento,

pois ao me colocar diante da autoetnografia e explorar meus sentimentos não faz parte do meu perfil. Prefiro pensar bem antes de falar, ou escrever, do que me expor emocionalmente.

Como a autoetnografia foca no eu (self), a sua escrita processa as informações compartilhadas e permite a constituição da relação entre aquele que fala ou escreve e o contexto sociocultural a que pertence. Um questionamento da minha banca de qualificação nesse ponto foi “mas uma pesquisa tradicional também leva em consideração esses aspectos”, como exemplificar isso? Esse trabalho, em específico, me sugere uma melhor compreensão sobre se fazer pesquisa quando se trata de etnografias.

Eu acredito que muitos pesquisadores têm a possibilidade de se relacionar com o contexto muito bem por meio de pesquisas mais tradicionais, porém, pela própria experiência no trabalho de conclusão de curso da graduação, ainda vejo que existe um distanciamento entre pesquisador e contexto. A autoetnografia foi o que se encaixou no meu desejo de desenvolver essa pesquisa pelo fato dela me considerar e eu fazer sentido a partir do meu próprio contexto sociocultural.

Em outras palavras, é claro que podem existir outras ferramentas para que isso aconteça, mas foi na autoetnografia que encontrei o aporte necessário para me ver dentro desse meu meio. O modo de compor um trabalho científico nesses moldes autoetnográfico, tal como Ono (2017) aponta, segue algumas propriedades que complementam os meus estudos a partir de eventos locais que podem ser expandidos a um cenário maior.

Além do mais, a escrita autoetnográfica desmistifica uma formalidade no campo acadêmico e simplifica a linguagem por meio das narrativas. Com isso, eu possibilito que a minha voz seja ouvida, e redefino padrões impostos sobre o que significa fazer uma escrita acadêmica. Junto dos meus sentimentos e vivências, me atento a não soar individualista, ou até mesmo arrogante, porque escrever dessa maneira autonomiza a minha desenvoltura e autêntica minhas reflexões, mas não as determinam como verdades únicas.

Outro fator importante resultante dessas negociações que vão sendo criadas é que a maioria delas não pode ser definida antes da pesquisa se desenrolar. Muitos dos aspectos trazidos à tona nesse processo emergiram conforme o contexto em que eu me encontrava. Por isso, uma terceira abordagem seria necessária e a emergência epistemológica tem cumprido com esse objetivo em me ajudar a identificar o que e como proceder com o inesperado.

### **Emergência epistemológica e o desafio de se lidar com o inesperado**

Uma vez no programa de mestrado, o professor Ruberval Maciel, junto de seus orientandos, sempre discutia o fato de nossas pesquisas estarem em movimento. Por causa

disso, nossos resultados seriam imprevisíveis, incompletos e suscetíveis a outras interpretações além das nossas mesmas. Portanto, cabia a nós conduzir nossos estudos e criar representações que nos levassem até um lugar esperado, incluindo passar pelas nossas bancas e transmitir a mensagem de que o que fazemos pode ser visto como uma pesquisa.

Somerville (2007) discute que a representação que eu crio a partir das interpretações recorrentes da minha pesquisa pode ser validada pois existe uma veracidade de caso que perpassa o processo de coleta e análise dos meus dados. A partir das interpretações que faço, abro espaço às possibilidades de estabelecer inquietações em mim, e no leitor, para então me deparar com as questões ontológicas e epistemológicas que a pesquisa atribui e são emergentes na elaboração do trabalho.

Ainda segundo a autora, ao discutir a(s) ontologias do meu trabalho, faço um exercício de questionar o que significa existir (SOMERVILLE, 2007; 2008). Em minha opinião, interpreto a ontologia como sendo ter um panorama do que está óbvio (e naturalizado) para mim nesse processo. Por exemplo, quando, em orientações, tento defender e explicar as minhas vontades e entendimentos acerca dessa pesquisa, não exploro uma natureza plena e integral do tópico em discussão.

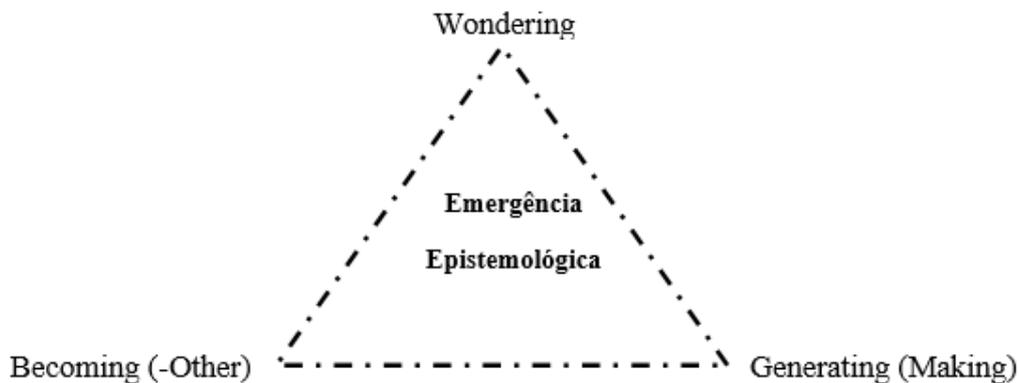
Ao me referir sobre a minha formação, ao processo transcultural, as demais áreas teóricas que abrangem o meu trabalho, me mostro superficial em tratar apenas das teorias em si e me esqueço de me relacionar (ou me encontrar), até mesmo estar inserido nelas. A partir da minha ótica, a minha ontologia não me oportuniza refletir no porque eu sei o que sei, ou penso da maneira como penso. Por isso, a epistemologia complementa a minha reflexão, pois na epistemologia que eu lido com o porquê de sabermos das coisas.

De acordo com Somerville (2007; 2008), por meio da epistemologia crio a minha teoria de conhecimento que considera etapas e limites do meu próprio ato de pensar. Como sujeito e objeto na pesquisa, pela característica autoetnográfica, mas me ponderando nas influências do Outro, eu procuro achar nas relações estabelecidas entre as polaridades que Eu e o Outro tornamos. Tal como o desenho rizomático, cada ponto me oferece muitas informações, porém, como o meu interesse vai além, é no entre espaço desses pontos que encontro as realidades que precisam ser contempladas.

Uma conclusão a respeito das minhas ontologias e epistemologias vistas nessa discussão baseia-se na eliminação de realidades tidas como verdadeiras e/ou falsas, do validado e/ou não validado. A emergência epistemológica me permite sair da binaridade e não excluir a complexidade da minha realidade ao mesmo tempo, ou seja, nos vários discursos que eu crio

dentro do meu contexto, eu enfatizo as várias vozes provenientes dele, sem que eu hierarquize ou diminua aquela que não seja a minha.

A partir de uma crise criada pela pluralidade de sentidos dentro do meu contexto, me enfatizo dentro de um processo de desconhecimento. Ao me identificar nessa(s) emergência(s), eu viso situar minhas teorias e práticas e pensar a minha realidade fora de uma representação imposta (SOMERVILLE, 2008; PIERRE, 2013). Os autores ainda complementam que para me retirar dessa representação, precisaria passar por etapas (Figura 5) de questionamento do próprio eu, e do meu modo de interpretação.



**Figura 6:** Teorias de representação e engajamento com a pesquisa segundo Somerville (2007)

Uma das condições se refere ao processo *wondering* que em português designa o processo de constante questionamento. No meu caso, e no que procuro apresentar nessa pesquisa, me vejo constantemente me questionando no meu entendimento e do que preciso para melhorar a minha prática, a partir da minha formação. Nesse questionamento, me dou conta de que, às vezes, eu ainda me encontro num patamar de acreditar onde o meu processo de formação melhora a minha prática.

No entanto, esse questionamento deve ser revisitado e modificado porque acredito que para melhorar a minha prática eu dependo da minha formação. Ao refazer a minha pergunta, me coloco na condição de *becoming (-other)* pois, ao questionar os meus próprios questionamentos, me aloco no lugar do outro e isso me permite ter um panorama diferente de como interpretava as minhas próprias dúvidas e certezas.

Esse último estado de tornar-se o outro reflete a possibilidade de considerar o que uma cultura diferente da minha possui de conhecimentos diferentes dos meus, e que não me impedem de transformar a minha própria realidade apesar de fazer parte do Outro. Esse meio de encarar as representações me desafia ao refletir nos modos previsíveis e conhecidos do meu

meio, e assim, eu crio outras possibilidades para minhas práticas e fomento a minha posição de ser não fixo e passível de transformações de posturas.

Então, após me questionar, me questionar aos olhos do outro e rever meu papel e conceitos, eu crio possibilidades. A condição de *generating (making)* se insere nos resultados surtidos de todo esse exercício de engajamento com a pesquisa. O que apresento ao leitor aqui é resultado dessa constante autorreflexão minha e que me possibilitou de estar aqui, escrevendo para o mestrado e levando esses pensamentos para a minha sala de aula. Enfatizo que o meu resultado não serve de modelo único para a solução de todos os desafios da minha profissão.

Pelo contrário, as minhas interpretações acerca da minha formação nesse trabalho são frutos das minhas próprias análises. O meu orientador, que está mais próximo desse processo e me acompanha desde o início, é passivo de outras interpretações e se ele fizesse um segundo trabalho em paralelo ao que eu escrevo aqui, seus resultados seriam diferentes e poderiam ser aplicados a outros contextos, diferentes ou não do meu.

Dessa forma, todas essas teorias de que me utilizo não podem ser consideradas excelentes, nem mesmo ruins. Elas apenas se encaixam no meu modo de pensar a minha formação, que não é planejada pois ela se modifica à medida que vou experienciando outras culturas – individuais e grupais – e, porque ao mesmo tempo de sua ocorrência, os meus pensamentos perpassam pela complexidade de se estar em constante movimento. O desafio de se trabalhar dessa forma traz o sentimento de incompletude.

Sinto-me incompleto escrevendo esse trabalho porque não consigo apresentar ao leitor as respostas para melhorias em sua prática. Às vezes, não obtenho respostas nem para mim mesmo, mas o que eu objetivo a partir dessa complexa forma de encarar a minha pesquisa se relaciona com um momento de eu parar e pensar a minha posição em relação a isso. Sem julgar, nem limitar as rotulações, mas o mais importante, compreender que nem tudo é igual para todo mundo e que o que acontece comigo me modifica a repensar a minha participação dessa sociedade.

Por isso, uma vez apresentado os meus modos de abordagem em relação a minha pesquisa, agora eu pretendo apresentar uma primeira visão de como eu encarava a minha formação antes de participar dos projetos de internacionalização e mobilidade acadêmica. Com narrativas que partem da minha participação como aluno do mestrado e reflexões de como eu pensava/agia na graduação e em sala de aula, dedico o próximo capítulo a compreensão do meu lócus de enunciação.

## CAPÍTULO 1: MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO

De que modo se formam sujeitos nos entre lugares, nos excedentes da soma das partes da diferença? [...] De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder no interior de pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 1998, p. 20)

De acordo com Bhabha (1998), ao enunciar questões relacionadas a contextos e experiências, enuncia-se um ponto de vista resultante de misturas de encontros. Por isso, a partir deste capítulo, para se entender o que eu procuro apresentar no decorrer desse trabalho, me exponho a partir de narrativas dentre as situações que vivi e de certa forma continuo a viver ao longo da experiência de se cursar o mestrado. Como pesquisador, tento situar o leitor de como os desenlaces dessa pesquisa se desencadearam e como esse trabalho pode ser resultado de uma hibridização recorrente de fluxos culturais que determinam um agente social.

Por meio disso, os autores Bhabha (1998) e Mignolo (2000) corroboram com a situatização diante da pesquisa junto da apresentação do local de onde eu falo. Por local, simplesmente poderia sistematizar um território, uma identidade e um tempo que, com certeza, são parte da minha constituição enquanto pesquisador. Porém, os autores vão além da estabilização de um *lócus* fixo e identificações fixas. Pelo contrário, eles afirmam que o eu-sujeito não pode ser estático e os vários locais por que passo realça uma diversidade cultural que ultrapassa os limites de fronteiras preestabelecidas.

De certa maneira, trato da minha investigação como se me inscrevesse num espaço de negociação, dado que a interpretação subjetiva das coisas que retrato podem ser transferidas e renegociáveis a partir do momento em que ela pode ser ressignificada. Os questionamentos, dúvidas e afirmações vem de um processo de enunciação cultural (BHABHA, 1998), Isso significa que o mesmo processo se diferencia de um pesquisador para o outro. Com isso a sociedade pode passar a escutar aqueles que de alguma maneira possuem uma subalternidade no campo científico, por exemplo, e se transformar a partir deles.

Complementando esse pensamento de subalternização do conhecimento, Ribeiro (2001) aponta que afirmações, que vem de um tipo de pesquisa que considera essa nova/outra posição em que o pesquisador se coloca, podem evitar positivismo e homogeneização. Ainda, ele diz que “[...] a posição em que se encontra uma sociedade não corresponde a qualidades inatas ou qualidades imutáveis de sua cultura, senão, em larga medida, a circunstâncias susceptíveis de transformação” (p. 135). Dessa forma, os horizontes a partir desses estudos são embasados em teorias e análises que vão além de uma Razão Universal.

Para o autor, trata-se de um pensamento liminar<sup>5</sup>, que abre espaço de contestação canônica no modo de se fazer e desenvolver uma pesquisa, enaltecendo o que por vezes foi estipulado como não-ciência ou um não-saber de acordo com as classificações daqueles que impunham a ‘real’ ciência. Ao invés de tratar de epistemologias afixas, essa posição de pensar liminarmente me permite abranger os meus próprios conhecimentos fora da cultura acadêmica, que agregam a minha forma de refletir e encarar as questões (acerca da minha formação) de forma mais situada.

Ao retratar o meu lócus de enunciação, relaciono aspectos da formação não ao território – local - de onde falo. Mas, de outra forma, associo esses aspectos ao meu próprio eu (MIGNOLO, 2000) afinal, uma vez que trato dessas questões a partir de uma perspectiva fronteiriça, eu reforço o que o estado constituiu como sendo certo. Se o faço diferentemente, trato de uma tentativa de restituir tais aspectos à medida que me distancio de uma forma de controle social ao explorar as minhas histórias, os meus sentimentos e desafios que ninguém me disse que eu enfrentaria, simplesmente emergiram.

Considerando-se o conceito de lócus de enunciação apresentado acima, neste capítulo, procuro situar o leitor de onde meus pensamentos sobre a minha formação aparecem. Quando pensei na elaboração dessa seção, não havia me dado conta de que eu já pensava nesse aspecto, e por vezes, parece que me formar parecia ser algo tão natural que não tinha me dado conta da necessidade de rever isso. As narrativas e contextos apresentados não seguem uma ordem cronologia, seguindo a minha experiência, mas as idas e vindas que eu estabeleço na minha história têm, cada uma, seu peso no meu redescobrimto do que significa repensar a minha formação.

### **1.1 ESTOU NO MESTRADO: PRECISO DEFINIR A MINHA PESQUISA**

Quando comecei a assistir as aulas no mestrado, eu ainda era acadêmico do último semestre da graduação. Como aluno ouvinte, muito do que via nessas aulas, eu complementava no desenvolvimento do meu trabalho de conclusão final de curso e pouco me dediquei ao que se trataria a minha pesquisa na pós-graduação. Não foi um tempo perdido, pelo contrário, creio

---

<sup>5</sup> De acordo com as minhas leituras, esse termo é abrangido por outros autores tal como Mignolo (2000) e Souza Santos (2010), que trazem esse conceito em outras formas de denominação. Mignolo (1998) se utiliza de “border thinking”, que interpreto como ir além das imaginárias noções fronteiriças de territorialização. É o ato de se entender que estamos em movimento e que o meu conhecimento cria condições de conscientização a respeito do que é historicamente/colonialmente articulado. Por sua vez, Souza Santos (2010) apresenta o conceito de pensamento abissal, que em meu ponto de vista, busca uma compreensão do que ocorre no entre-espaço das culturas e transformações culturais. No meu caso, como se as minhas negociações pudessem remapear o que um conhecimento hitórico/colonial uma vez estabeleceu e criar uma outra hermenêutica a respeito disso.

que pude amadurecer e estar mais embasado teoricamente no momento em que precisasse discutir o meu projeto de pesquisa.

Hoje, ao lembrar esses dias, vejo o quão depressa tudo aconteceu. Se pudesse, eu gostaria de já ter tido a habilidade de fechar um projeto de mestrado logo no início e mais tempo para organizar tudo o que realmente eu precisava. Por outro lado, creio que este é o objetivo central de um programa de mestrado, mostrar que nem tudo ocorre da maneira como você quer e que há muito a se fazer, ainda, em termos de estudos e pesquisa, e claro, esse apenas é um dos vários inícios que temos em nossas vidas, pois jamais saberemos de tudo e solucionaremos todos as nossas questões de uma só vez.

Ainda agora, venho redefinindo essa pesquisa e a cada momento que releio essas palavras eu tenho o sentimento de que algo está faltando (na verdade muito ainda falta). Ao apresentar ao leitor como defini prestar atenção a minha formação e me colocar como centro de toda essa análise, concomitantemente aos modos de abordagem em pesquisa que descrevi na introdução desse trabalho, gostaria de comentar algumas das linhas teóricas que me acompanharam nesse trajeto. Para tanto, também quero mostrar como alguns dos contextos em que estava inserido serviram de meio para meus entendimentos acerca delas.

Alguns desses estudos que embasam a minha carreira e experiência como professor são Letramentos Críticos, Formação de Professores, Inter-/Trans-culturalidade e Momentos Transculturais. Meu objetivo nesse capítulo é mostrar como cada um desses pontos foram se desenvolvendo e sendo refletidos na minha prática, e para uma melhor situatização dessas teorias, me utilizo de narrativas que indicam como cheguei às conclusões aqui apresentadas.

Não apresento todas essas teorias em uma ordem específica, ou até mesmo cronológica. Meu intuito não é fazer uma linha do tempo mas deixar com que a compreensão desses estudos fique mais situado dentro das minhas próprias experiências.

### **1.1.1 O sonho era meu, não deles!**

Essa primeira narrativa mostra um dos meus trajetos até o mestrado. De volta a 2009, eu fiz meu último ano de ensino médio junto com um cursinho preparatório para o vestibular que ocorreria nos meses de julho e dezembro daquele mesmo ano. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ainda tinha o vestibular institucional próprio como acesso aos cursos de graduação, e o cursinho complementava a minha preparação para a prova específica da minha área, para o curso que eu gostaria de entrar.

Nessa época, havia, principalmente no meu círculo familiar e de amigos, muito prestígio em conseguir uma vaga em uma universidade pública federal, principalmente, se se tratasse de um curso mais reconhecido e de maior concorrência. Pelo meu desempenho na escola, meus professores diziam que eu deveria cursar alguma das engenharias. Em casa, meus pais e familiares acreditavam que Direito ou Administração seria suficiente. E naquele ano, acabei me inscrevendo e passando para o curso de Adm., que teria início no ano de 2010.

Também, em 2010, foi quando completei 18 anos. Para os meus pais, eu já precisava de um emprego para começar a ter independência financeira. Como eu havia concluído o curso de inglês no mesmo ano que terminei o ensino médio, a sugestão foi de que eu tentasse uma vaga como professor da língua. Meu pai, lendo o seu jornal, encontrou uma escola que precisava contratar novos professores e fiz o teste, deixei meu currículo e aguardei até que fosse chamado.

Um tempo depois, o coordenador dessa escola me liga em casa, avisa que passei no teste e que eu precisaria iniciar um treinamento. Até aqui, tudo estava no que parecia o seu devido lugar e do modo como tinha que acontecer. Eu, recém 18 anos havia conseguido uma vaga numa faculdade pública e meu primeiro emprego. Porém, hoje eu enxergo que começar a dar aulas fez com que eu parasse, olhasse para mim mesmo e me questionasse se eu estava fazendo a coisa certa para meu futuro.

Eu me permiti parar para pensar naquilo que parecia estar normal para mim, para meus pais e amigos. Refleti, e me deixei mudar para um desafio novo que me trouxe muitos desafios. Enfrentar meus pais e dizer que eu largaria a UFMS para cursar Letras numa universidade particular (UCDB) não foi convincente, mesmo que a universidade em questão fosse reconhecida no estado. Eu precisaria pagar o meu curso por mim mesmo, e o fiz, sem receio. Foi essa situação, que analisando hoje, eu ilustro o que significa me deparar com um momento transcultural.

O momento transcultural ou os vários momentos transculturais estão presentes no decorrer desse trabalho. Para entender o que isso significa, resumidamente, basta voltar a situação acima narrada, quando eu me permiti repensar o que eu achava ser normal na minha situação de estar numa faculdade e trabalhar numa área diferente. De modo mais amplo, agora, como translocar esse pensamento de momento transcultural, momento em que eu questiono minhas verdades no âmbito da formação de professores.

O impactos da globalização no cenário atual configura um outro modo de pensar e se portar diante das demandas sociais. Em vista disso, inicio aqui uma discussão que exige o reconhecimento da complexidade de mundo em que vivemos hoje (MENEZES DE SOUZA, 2015), principalmente no que diz respeito à formação de professores. Não é porque o mundo se

define como globalizado, que temos a habilidade de entender tudo e a todos e desta maneira, relembro o que Menezes de Souza (2015) indagou, em uma fala com acadêmicos da UEMS, ao enfatizar que “[...] Ter o mundo ao nosso alcance é uma coisa. O que nós entendemos com isso é outra coisa” (Comunicação Oral).

Ao dizer isso, o autor fez uma referência ao contexto em que o mundo se encontra atualmente. As tecnologias ajudam e facilitam a troca de informações, no entanto, por mais acesso existente nunca poderemos saber de tudo. Outro fator implícito nessa fala é o fato de se atentar a outros pontos de vistas, fora de um padrão imposto por mídias e indivíduos que se utilizam de uma soberania hierárquica para com os outros. Uma vez cientes dessa postura de considerar outras perspectivas e vozes, trabalhamos o enxergar o outro como a nós mesmos.

Nesta ocasião, para entender o mundo, existe um fator dominante que reflete o modo de como enxergamos este mundo. Ainda nas palavras de Menezes de Souza (2015), a nossa cultura molda o modo de como todo este processo de compreensão ocorre. Assim, como vimos e presenciamos diferentes culturas – provenientes da globalização e acesso à informação – o nosso meio de encarar as coisas é fundamentado em todo o aprendizado cultural em que nos desenvolvemos.

No entanto, ter muito não significa ter uma maneira de entender tudo isso. Pelo contrário, existe a possibilidade de toda a informação que eu tenho naturalizar os aspectos que vivo, e então reagir passivamente ou partilhar de um senso comum que não considera pontos importantes e relevantes para mim visto que a “[...] cultura é uma coisa tão naturalizada a nós, tão invisível que às vezes não enxergamos” as diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2015, Comunicação Oral).

Uma vez apresentado a alguma coisa que não seja natural a mim, aí está o desafio de se (re)conhecer a si mesmo e ao outro, pois em muitos destes encontros com o diferente, eu posso tomar posições e atitudes que geram violência. Não falo do sentido físico somente, apesar de não negar também a existência de guerras e conflitos entre grupos sociais por estes não se enxergarem como diferentes.

Pautado nas afirmações acima, trago a minha definição, então, de Momentos Transculturais. Por transcultural (ou transculturalidade), refiro-me a “[...] desnaturalização das questões de hegemonia cultural” (MONTE MÓR, 2014, p. 12), e tal como a autora aponta, me

(re)significo de sua definição como que um segundo ponto de vista em relação ao que uma sociedade, uma vez, estabeleceria.

Concomitantemente, dedico-me a compreender toda uma pluralidade de conhecimento que transpassa as barreiras da normalidade e que mostra e me faz identificar o momento em que a

[...] heterogeneidade se torna aparente. Heterogeneidade, ou seja, pluralidade, a multiplicidade, quando se torna aparente é quando aquilo que eu tomo como natural se estorna. De repente eu percebo que eu estou operando alguma coisa que eu não consigo entender porque não é comum para mim, não é natural, é diferente. E deixa de ser transparente, se apresenta como opaco, sem significar nada aparente e exigindo que a gente faça sentido. Então esse é um momento transcultural quando estamos perante algo diferente, complexo e que não faz sentido para nós. Isso pode ser em qualquer nível, em qualquer contexto (MENEZES DE SOUZA, 2015, Comunicação Oral)

Ao definir heterogeneidade como “[...] um bolo de interconexões, inseparabilidades e heterogeneidade é o estado natural das coisas, quando nós falamos numa ecologia, [...] é um sistema de interconexões onde é difícil destacar uma singularidade de outra”, o autor se refere a uma reflexão ética. Quando me dou conta do heterogêneo em na minha vida, então eu sou convidado a refletir a minha ética perante a complexidade da diferença que me é apresentada por meio do sentido que eu crio sobre o recente desnaturalizado.

Em relação à ética, interpreto que se trata do princípio em que coloco os valores à prova. Um momento em que ser ético se torna ir além de aceitar as diferenças, o que significa se colocar na posição de questionar como é que o entendo o outro que entende de uma maneira diferente do que eu entendo. Além do mais, significa enxergar este outro não como menor, indiferente, mas saber que podemos concordar em discordar, sem que haja nada em troca além do compreender.

Ao me relacionar com os demais membros do meio em que vivo, geralmente enxergo estes como sendo o(s) Outro(s). Em tal circunstância, estou passível de julgamentos, invenções e críticas ao invés de me imaginar, quem sabe, neste contexto, e tentar me apropriar do modo com que os Outros que ali estão enxergam aquelas coisas. Menezes de Souza (2011, p. 132) implica, contudo, que o aspecto de ler e construir sentidos de um mundo – determinado contexto – não consiste em apenas entender como as coisas se dispõem no mundo, pelo contrário, se torna vigente a necessidade de “aprender a se ouvir escutando”.

Consequentemente, o (re)conhecimento da heterogeneidade cultural estabelece a consideração de que o Eu, que passa a entender e respeitar as diferenças, está no mesmo nível

de uma outra entidade, o Outro, que de fato não se trata simplesmente do Outro, mas de um segundo Eu que tem suas percepções e leituras e um meio diferente do meu Eu de criar sentido das coisas.

Em termos transculturais, a conscientização da existência dos vários eus que compõem a sociedade pode ocorrer, segundo Menezes de Souza (2015), de duas formas: internamente e externamente. No que diz respeito à primeira, essa ocorre à medida que nos deparamos com fatores pessoais dentro de nossas comunidades que nos fazem parar e pensar “o que estamos fazendo aqui? E como eu faço sentido disso?” (MENEZES DE SOUZA, 2015, Comunicação Oral).

Contando com a minha própria experiência, creio que posso considerar como um exemplo disso o início de ano letivo. Achava, por exemplo, que as primeiras aulas nas turmas seriam tranquilas pelo fato de pensar que já conheço muitos dos alunos da escola, mas assim que entro numa sala de aula percebo que aquelas pessoas que eram de um jeito no ano anterior estão diferentes agora (suas experiências durante as férias as mudam e me mudam também) e logo não somos os mesmos. Trata-se, afinal, de um momento onde questiono os valores e reflito em como fazer novos sentidos a partir disto.

Para o conceito externo, e que apresento nesta pesquisa, apresento fatores recorrentes fora de nossas comunidades. Com isso, me refiro a viagens, encontros com viajantes ou “[...] estágios de mobilidade acadêmica no exterior que hoje em dia são cada vez mais comuns” (MENEZES DE SOUZA, 2015, Comunicação Oral). Os projetos de internacionalização e mobilidade acadêmica têm aproximado o meu eu de grupos de outras culturas, com outros valores.

Nesse âmbito, a questão propõe como ultrapasso o patamar de normalidades em contexto transnacional, quando me encontro com grupos além do meu país ou permito que “[...] a noção de transporte, de fluxo, comumente percebida nas comunicações, nas relações culturais, linguísticas e sociais se [...] comunica a via de mão dupla” (MONTE MÓR, 2014, p. 11). A normalidade aos meus olhos existe quando acho tudo natural, sem importância ou relevância e no encontro com aqueles que não partilham da mesma opinião que a minha, eu repenso como encaro isso.

Mais adiante, neste trabalho, busco me aproximar de toda essa abordagem teórica para apresentar os momentos que me ajudaram a perceber que nós “[...] todos somos capazes de

entender o mundo, capazes de fazer sentido, só que os sentidos que gente faz do mundo são diferentes por causa dos nossos contextos” (MENEZES DE SOUZA, 2015, Comunicação Oral). Mesmo que com objetivo no meu próprio eu, de entender a minha formação, nos diversos contextos apresentados nesse trabalho, os meus sentidos são recriados de maneira com que o Outro tenha participação fundamental nesse processo.

Atrelado, ainda, a essa discussão de transculturalidade e do Eu e o Outro, a colonialidade infere culturas que se sobrepõem umas às outras e que consideram a discriminação e rejeição do Outro. Resultante da colonização fica a colonialidade, por conseguinte, o que precisamos da transculturalidade implica transgredir esta imagem do outro como menor e aceitar que a clareza nunca vai existir em sua plenitude, em outras palavras, o foco é desenvolver a decolonialidade.

No que se encaixa a essa pesquisa, eu trato a transculturalidade como o modo de buscar compreender a percepção que o outro demonstra. Esse Outro não pode ser simplesmente interpretado sem a chance de ele explicar o porquê vê e encara as coisas da forma com o faz. Questioná-lo e fazê-lo explorar seus próprios princípios revela um posicionamento transcultural que autentica a construção de sentidos.

[...] O outro é sempre uma percepção de alguém. Nós não podemos nunca, nunca nos colocamos no lugar da percepção de alguém. Mas aceitamos a percepção que eles nos atribuem [...]. Não é um momento de encontro entre o eu e o outro, mas sim entre o eu e o outro eu. E qual é a interconexão aqui? De perceber que o outro me vê, que eu vejo o outro como outro, mas o outro me vê também como o outro [...] a gente precisa entender a relação ética de encontros transculturais que o meu outro e o outro do meu outro nunca é igual. O meu outro que é você e o outro do meu outro que sou eu nunca são a mesma pessoa. Então precisamos, quando falamos de outro, precisamos tomar cuidado porque em vários momentos nós também somos os outros de outros de outros. [...] precisamos ver a transculturalidade como tradução, resultado de uma interpretação. Nós temos, como eu disse, dois EUs que se encontram, dois EUs vindo de contextos diferentes, e tentando fazer significado e sentido um do outro. Nunca EU vai conseguir fazer sentido total do Outro porque o seus conhecidos e valores são diferentes (MENEZES DE SOUZA, 2015 Comunicação Oral).

A partir da ideia de ética do autor, a minha, trago com a aceitação de que as informações que trazia comigo não são e nem foram estáticas. Além disso, me preocupo (ou me preocupei) em fazer com que a minha própria voz seja ouvida dentro de um contexto transcultural ao mesmo tempo em que me abro às demais vozes que me rodeiam dentro desse meio. Um desafio, no entanto, é fazer com que eu não soe como aquele que vem para ditar o que é certo ou emancipar o outro da condição em que ele se encontra. De certo modo, algumas posições minhas asseriram uma ideia de imposição quando me encontrava com os demais

participantes dos contextos por onde passei, mas quero tornar essa pesquisa a possibilidade de e justificar e indicar o contrário.

Assim sendo, os vários saberes que me levam a compreender o mundo tanto do Eu quanto do Outro me trazem uma gama de informações, exigindo uma interpretação, e ao final resultam em ações de comportamento. Esse processo constante se renova pelos feedbacks que passo a ter a partir de cada atitude tomada e como as minhas interpretações se desenvolvem ao longo do meu processo de mestrado, relato um pouco mais acerca dos contextos em que a pesquisa se desenvolveu.

Foi toda essa concepção que me fez entender – inclusive na prática junto dos Letramentos Críticos – o meu posicionamento e as minhas verdades. Concomitante ao meu novo curso, Licenciatura em Letras, pude revisitar meus conceitos e compreender que não me bastava apenas me utilizar disso ou daquilo. Ao mesmo tempo em que eu criava espaço para algo de novo, eu limitava a minha prática naquilo sem ao menos me perguntar do porquê de estar fazendo. A lição que tiro para esse trabalho está nesse questionamento de compreender como isso se deu na minha formação, e no fim, o que mudou, se mudou.

### **1.1.2 Letras – Letramentos, Letramentos Críticos e Multiletramentos**

Retomando a história que comecei a contar no tópico anterior, mostrando a minha trajetória, eu chego a esse subitem do capítulo para explorar um pouco do que aconteceu na minha graduação. Os letramentos críticos e os multiletramentos fizeram parte da minha formação a partir de um determinado momento, e a interculturalidade se fez presente nessa minha experiência uma vez que eu, novamente não esperando, fiz parte de um grupo de pesquisa da universidade.

Para que o leitor lembre, o último fato da minha trajetória exposto na seção anterior se referia à minha reflexão acerca do curso em que eu estava matriculado na UFMS, e como começar a dar aulas impactou a minha decisão a partir de então. Continuo essa narrativa dizendo que não foi logo de início que eu decidi que Administração não era mais para mim. Após alguns meses de experiência nessa primeira escola de idiomas, eu participei da seleção de uma outra escola que me traria mais flexibilidade e não alteraria muito o meu salário – eu ainda tinha em mente que me dedicaria mais à faculdade de adm. e manteria o meu ganho mensal, pelo menos.

Mudei de emprego e gostei muito da mudança pois me sentia em casa e estava confortável ao redor daquelas novas pessoas que eu conhecia. Eu saliento, que além da dedicação do meu orientador comigo nesse trabalho, contava com a confiança dos meus pais, no entanto, foi a coordenação e ambiente dessa nova escola que serviu-me de ponta pé inicial para eu estar onde estou agora. O modo com que eu aprendi a revisitar as minhas aulas nessa escola me abriram portas para explorar não só o meu conhecimento de mundo, mas os dos meus alunos também.

A minha realidade em sala de aula era controlar, saber e responder a tudo que meus alunos pudessem perguntar ou precisassem sanar de dúvidas. Eu me via como em um ponto onde eu tinha medo de falhar ou me mostrar vulnerável aos meus alunos. (Possivelmente, no meu íntimo, eu sabia que a quantidade de informação era muita e meus alunos já viriam à escola sabendo das coisas, e por insegurança, eu não queria me sentir menor do que eles por eles saberem de algo que eu não sabia). Eu ainda acreditava que as aulas de inglês se baseavam em eu falar, o aluno me ouvir e fazer as atividades que eu propunha.

Mas, como viver (com o Outro) traz novos olhares, aquele novo contexto de trabalho bastou para que eu me deparasse novamente com os questionamentos sobre as minhas ações como professor de língua. As reuniões pedagógicas, propiciadas pela coordenação, não eram simples encontros onde comentávamos avisos gerais, rendimentos dos alunos e notas, ou coisas mais burocráticas e diárias. Eu sentia que a preocupação da coordenação estava com a formação de professores, e para isso discutíamos muito além do convencionalismo metódico.

O método que a escola vendia para seus alunos se baseava na abordagem comunicativa. O treinamento que fazia parte da seleção de novos professores trazia o passo a passo de como preparar uma aula nessa abordagem, em como engajar os alunos no tópico de aula, como apresentar o conteúdo sem apenas enuncia-lo (“Hoje vamos estudar Present Perfect”, por exemplo), e como prosseguir com os alunos produzindo por si mesmos o que lhes foi apresentado.

Além disso, o que era agregado durante as reuniões, eu e meus colegas tínhamos como temas recorrentes das reuniões, que aconteciam quinzenalmente, como lidar melhor com os nossos alunos, respeitando suas origens e conhecimentos, como procurar entender a razão de um aluno não querer saber de estudar inglês ao invés de simplesmente ignorá-lo e reprova-lo posteriormente. Enfim, deixar um pouco de lado a minha posição de professor dominador e trabalhar com os meus alunos nas suas singularidades.

Toda essa discussão partir do princípio dos estudos dos letramentos e letramentos críticos (MONTE MÓR, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011). Antes mesmo de entrar na faculdade de Letras, eu já estava inserido nesse âmbito de estar sendo formado na área docente. A partir disso, me interessei mais sobre a área, e por influência de colegas da escola, passei a pensar sobre cursar Letras e me aprofundar nesses estudos que pautavam as minhas práticas e pareciam ser coerentes com o que eu experienciava nas minhas aulas.

Ao iniciar a faculdade novamente, eu tinha em mente que o curso seria voltado para a Língua Inglesa com algumas das teorias dos letramentos e letramentos críticos servindo de base para o campo prático da área. Eu gostaria de deixar os meus comentários sobre o que letramentos e letramentos críticos representam para que o leitor não fique tirando suas conclusões sem meu parecer. No que diz respeito aos letramentos, no Brasil, Soares (1999) chama a atenção para o que entendemos sobre alfabetização.

Saber ler e escrever muitas vezes está limitado ao processo de decodificação da língua. Ou seja, eu sei formar sílabas, palavras e frases, mas muitas vezes não existe um sentido social por trás daquilo. Por exemplo, ao ensinar as letras e formação de frases, conforme a figura 6, os materiais propostos e utilizados nas aulas estão fora de contexto, e eu passo por ele com meus alunos e em muitas vezes deixo de aprofundar ou estabelecer algum ponto social que seja relevante para o meu próprio aluno.



**Figura 7: Alfabetização.** Fonte: <https://ensfundamental1.wordpress.com/trava-linguas13/>

Eu não contradigo, no entanto, que o exercício acima não tenha uma fundamentação teórica e importante para o aluno, e sim o oposto. A questão aqui é ir além de uma mera repetição e decodificação do som da letra R. Isso, os letramentos críticos incorporam os

letramentos que sozinhos não respondem a todos os problemas da área de ensino de línguas. Em outras palavras, os letramentos surgem para questionar a alfabetização e dizer sim, existe uma razão e função social pelo qual utilizamos a nossa língua, e no meu caso, até uma língua estrangeira (SOARES, 1999).

Por sua vez, os letramentos críticos, pelo que eu pude entender, surge para complementar a Pedagogia Crítica de Freire (2005) comentada por autores como Jordão (2013) e Menezes de Souza (2011). Na pedagogia crítica, os autores interpretam que eu precisaria repensar o que significa estar com o mundo e como pensar criticamente nas implicações de uma sociedade que se molda aos fluxos globais influentes no nosso modo de agir. Por exemplo, partindo do pressuposto de que a língua não é apenas código, ela exerce uma função social, como sair das caixinhas e criar senso crítico.

Essa pedagogia infere sim a possibilidade de se criar esse senso, entretanto, para se chegar a um pensamento crítico o professor precisaria validar a minha opinião. Sim, eu consigo ter uma visão crítica a respeito da sociedade, mas o professor que tem mais experiência do que eu, e conseqüentemente sabe mais do que eu, precisa verificar se o que eu penso está coerente com o que ele sugere de resposta para uma determinada situação. Logo, o pensamento crítico era distribuído para todos de uma mesma forma e um patamar único de criticidade era limitado aos agentes do meio.

A partir disso, os estudos sobre os letramentos críticos vêm redesenhando a ideia dos letramentos nos últimos anos. Esses estudos apontam uma possibilidade de construção de significados por meio de fatores (sócio histórico, cultural, hierárquico, etc.) que remodelam os sentidos desenvolvidos em sala de aula, por exemplo. Assim como Menezes de Souza (2011) aponta, eu tenho que olhar para os contextos que eu trago para a sala de aula, os contextos dos meus alunos ao invés de dar um foco num resultado final.

Um outro aspecto dos letramentos críticos, ainda segundo o autor, se utiliza do processo de produção de sentidos dos agentes de um determinado contexto quando estes se interagem com textos e discursos de outros autores. Nesse sentido, se eu tenho um texto que precisa ser discutido em sala de aula, que atividades podem guiar o meu aluno a desenvolver a prática dos letramentos críticos, sem que eu, o professor, precise dar uma resposta pronta ao meu aluno, ou até possuir uma resposta única para a nossa discussão.

Para se chegar as conclusões, no plural pois cada aluno dentro dessa perspectiva pode construir sentidos diversos uns dos outros, tanto eu quanto meus alunos precisaríamos nos atentar às razões de nós interpretarmos o texto da forma como fazemos. O encontro dos vários eus nesse contexto (eu-autor, eu-leitor, eu-aluno, eu-professor, eu-mulher, eu-homem, eu-

homossexual, etc.) enriquece a discussão e distribui o poder de conclusão a todos. Eu não decreto nenhuma resposta certa ou errada, apenas indago os porquês.

Assim como a tabela abaixo esquematiza, eu interpreto os letramentos críticos como sendo a possibilidade de se aceitar a divergência dentro de um meio como a sala de aula, sem que eu precise julgar o outro por pensar diferente de mim. Uma prática que pluraliza singularidades e opiniões, horizontaliza poderes pois, não é porque eu sou o professor que eu preciso determinar a verdade, e enaltecer vozes de minorias (que, por mais que não nos demos conta, existem dentro de uma sala de aula) e oportunizar a participação desses alunos em âmbitos locais, nacionais e globais.

Letramento Crítico Redefinido
<p>Enfoque no contexto e na produção de significação (Leitura-Escrita; Autor-Leitor);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação.</li> <li>- Qual a diferença entre o contexto de produção da escritura e da leitura do texto.</li> <li>- A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa, mas sempre passível de ser reinterpretada.</li> <li>- As leituras-escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores-autores de comunidades sócio históricas semelhantes.</li> <li>- Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).</li> <li>- Leitura como dissenso, conflitante; divergência entre produtores de significação.</li> <li>- Por que eu entendi ou ele entendeu assim?</li> <li>- Por que eu acho ou ele acha isso natural, óbvio, inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer X?</li> </ul>

**Tabela 1:** Os letramentos críticos servem de ferramenta para o professor explorar os sentidos trazidos e criados dentro de sala de aula, maximizando oportunidades de argumentação e reflexão dos alunos e do próprio professor.

Fonte: Menezes de Souza (2011, p. 139)

As reinterpretações de representações vêm ganhando força no cenário atual pois junto dos posicionamentos eu encontro uma grande gama de informações que correm pelo mundo, não se limitando a fronteiras, espaço e tempo. Por meio do curso de Letras, eu pude perceber que ferramentas como os computadores, a internet, os canais de comunicação e mídias sociais não são exclusivos para espalhar as informações. Algumas das minhas aulas me mostraram que essas ferramentas servem de canal para o indivíduo se expor e demonstrar sua opinião.

A teoria dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), corrobora os letramentos críticos ao apresentar que, eu tenho acesso a uma determinada informação, por meio de várias ópticas pois não existe um único canal vinculando essa informação, e sim vários. A partir do momento em que eu tenho esse acesso, eu me aproprio das ideias que eu julgo coerentes para o meu contexto, mesmo que tendo origem em diversos pontos de vista, e evito a propagação de uma visão única ao compartilhar o meu próprio olhar ressignificado.

Ao ressignificar uma reprodução de conteúdo, eu me utilizo das ferramentas tecnológicas (computadores, laptops, celulares, dentre outros) e de suas possibilidades de criação de textos, hiperlinks, blogs, canais de vídeos e etc. Uma vez que eu reproduzo algo e compartilho, eu passo a criar uma rede de pessoas conectadas a mim que podem receber a minha informação, reinterpretá-la e recompartilhá-la. Conforme mais compartilhamentos por outras pessoas, maior a minha rede fica. O resultado final de cada uma dessas pessoas vai sendo ressignificado ao ponto em que eu mesmo posso mudar de opinião em certo momento.

Todas essas teorias de letramentos, letramentos críticos e multiletramentos embasaram muito da minha prática na escola em que eu trabalhava e no decorrer da minha graduação. Elas pareciam responder aos meus parâmetros metodológicos em sala de aula e complementavam qualquer tipo de metodologia que eu viesse a utilizar com meus alunos, seja pela abordagem comunicativa, pela tradução e até mesmo pelo uso de português dentro de uma aula de inglês. Elas me serviram para compreender que nem todo mundo é igual em sua aprendizagem e eu me sentia no dever de atender aos meus alunos de uma maneira plural.

Àquele que sabia mais e tinha melhor desenvoltura dentro de sala, eu exigia algo diferente dos que tinham mais dificuldades. Eu acredito que essas teorias me permitiram sair da categorização de alunos, por mais que esses estivessem num mesmo nível imposto pela escola. De lição, eu percebi que não poderia tratar todos igualmente, mas eu poderia respeitá-los em suas diferenças e por mínima que seja a minha atenção para cada um, eles poderiam se sentir bem pelo que aprendiam em seu tempo.

Até aqui, a minha experiência na faculdade andava de acordo com a minha realidade na escola. As minhas expectativas ainda correspondiam às aulas e então, mais uma vez me vi na situação de traçar um caminho fora do que eu havia planejado. Pelo meu interesse em participar de algum projeto da universidade, eu fui até uma de minhas professoras e expressei a minha vontade do PIBIC (Projeto de Iniciação Científica). Dentre todos os projetos possíveis que eu conhecia para os acadêmicos de Letras, esse era o que me permitia flexibilidade por conta do trabalho.

O PIBID (Projeto de Iniciação à Docência), por exemplo, exigia um mínimo de horas para participar da rotina de uma escola vinculada a universidade, e pelos meus horários de aula, eu não conseguia manter esse compromisso. Tal como o Projeto Almanaque que tinha como foco o ensino de literatura e contação de histórias, o Labinter que exigia dos acadêmicos a manutenção e confecção de jogos pedagógicos para serem utilizados em qualquer disciplina possível e outros mais.

O PIBIC surgiu com um projeto sem foco no ensino de língua inglesa, o que era meu primeiro objetivo, mas mesmo assim decidi me dar a oportunidade de fazer algo fora da minha “especialidade”. A pesquisa tratava de letramentos, letramentos críticos e multiletramentos pois envolvia a leitura crítica e o uso de tecnologias em uma primeira instância. Porém, uma característica a mais me tirou da zona de conforto e eu a apresento no subitem seguinte.

### 1.1.3 A minha experiência Inter- Trans- cultural

O projeto no qual fui designado tinha como tema a leitura crítica mediada pela tecnologia em contexto de formação continuada de professores indígenas. Essa pesquisa fazia parte de um grupo maior denominado Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), e por meio da ferramenta do facebook (Figura 7), eu tinha como intuito trocar ideias a respeito da minha observação com os professores colaboradores desse grupo.



**Figura 8:** Página do GETED no Facebook. Fonte:

[https://www.facebook.com/groups/129942253779443/?ref=group\\_cover](https://www.facebook.com/groups/129942253779443/?ref=group_cover)

Além da página, o grupo de professores e acadêmicos pesquisadores tinham viagens até a aldeia<sup>6</sup> como modo de levantar mais dados e poder conversar com os professores indígenas sempre que podiam. Eu, para minha pesquisa, participei de algumas das viagens, trabalhei uma oficina de leitura com os participantes, conversei com eles a respeito de suas atividades curriculares, como abordavam a leitura em sala de aula, e os conceitos de que eu precisava para desenvolver a minha análise.

Essa troca de experiências me permitiu partilhar de projetos interessantíssimos que eram desenvolvidos na escola da aldeia. Os professores utilizavam de celulares e laptops, e mesmo com conexão baixa e por dias sem conexão alguma, eles salvavam suas atividades de pesquisa sobre a cultura indígena que os alunos faziam por meio de entrevistas com membros mais velhos de sua família, internet e relatos de outros membros do grupo. Muitas dessas ideias eram pautadas no reconhecimento de suas tradições – danças, desenhos, pinturas – e as tecnologias os ajudavam a guardar os resultados surtidos delas.

Esse contexto de pesquisa propiciado pelo GETED tinha a interculturalidade como respaldo teórico. Participar de um projeto assim me propiciou gerar relações com o outro, ouvir e procurar entender outras formas de pensar. Paniago (2014) explica que o encontro de culturas desmistifica o pensamento de que uma cultura deve ser limitada por seus costumes e tradições e em meu ponto de vista, tanto a minha cultura não indígena estava sendo remodelada pelo meu encontro com a cultura indígena e vice-versa.

Trabalhar com a interculturalidade para mim significou me reconhecer mutuamente com uma cultura diferente da minha e estabelecer colaboração e laços de confiança com o outro. Mais uma vez, levei em consideração que o espaço social promove interações e a minha convivência com o outro determinou minhas atitudes. Tolerar o diferente não é característica intercultural, mas o oposto, aceitar que o diferente faz parte de mim e de todos aqueles que compartilham do mesmo meio que eu estou inserido.

Dentro dessa experiência, a interculturalidade abriu espaço para eu me rever dentro de uma diversidade que promove caos, pelo fato de inconstantes perspectivas se sobressaírem desse encontro. Mas, por outro lado, os vários conhecimentos, dos diferentes eus presentes nesses fluxos criados, são reconstituídos e o processo dá suporte aos pesquisadores em ressignificar as práticas educacionais com atenção no outro. As modificações provenientes do

---

<sup>6</sup> Os professores participantes dessa pesquisa fazem parte da Aldeia Bananal, no distrito de Taunay, a 60km de Aquidauana/MS. São de etnia Terena e idade entre 20 e 50 anos segundo levantamento (PANIAGO, 2014). Os professores, em sua maioria, possuem licenciatura, e alguns já se inseriam na pós-graduação.

encontro cultural não garantem mudanças (de postura, de entendimento) apenas para mim, e sim para todos que dela participam.

Essa bagagem intercultural subsidiou boa parte do meu projeto de pesquisa para o mestrado, até o ponto de eu compreender, mais uma vez, que ela sozinha não me ajudaria a entender os fluxos criados a partir de culturas diferentes da minha. A pluralidade de conhecimento, informações e opiniões colaborou na minha compreensão de aspectos sociais, mas, com suporte nas aulas de mestrado e devido ao meu contexto, eu precisei agregar a essa ideia o aspecto trans-.

No mestrado, o meu orientador me forneceu materiais de leitura que complementaram a minha discussão com relação à configuração social atual e os impactos que eu poderia sofrer dentro do meu campo de atuação. Eu e ele tínhamos um pensamento comum no que diz respeito do “[...] repensar literaturas no cotidiano e na formação pessoal e coletiva; a construção da cidadania; a revisão sobre o ensinar, o currículo e o papel social da educação...” (MONTE MÓR, 2014, p. 9).

Para compreender o meio caótico proposto pela interultralidade, no encontro da cultura do eu com a cultura do outro, eu reflito, acima citado, que os novos olhares em direção à cultura do outro geralmente enaltecem e solidificam a superioridade de alguém que não sou eu. As tendências criadas a partir da cultura do outro, que é vista como melhor do que a minha, cria uma linha imaginária de poder e que precisa ser discutida e repensadas dentro de espaços como a sala de aula.

Esse exercício assume que as culturas se misturam em qualquer circunstância de encontro do eu com o outro, que as nossas fronteiras (imaginárias) se entrelaçam umas nas outras e estamos passivos de transformações, mesmo que subconscientemente. Ao compreender essas interações, saio da ideia de simplesmente aceitar que a troca de informações ocorre. Também evito de, dentro do meu espaço, tirar as conclusões a partir de um referencial só meu, excluindo o outro desse pensamento, e por vezes achando que o outro pensa assim.

As várias facetas de participar desses fluxos não começam ou terminam de um dia para o outro. A minha pesquisa pode ter sido finalizada hoje, mas as minhas trocas de experiências permanecem comigo daqui a diante. Essa contínua aceitação de que os fluxos não têm fim, eu chamo de transculturalidade, um resultado da minha interação intercultural de encontro com outras culturas além da minha própria, que me permite sair de uma lógica única minha e me faz perceber que existe algo além de mim mesmo no meu próprio eu.

A transculturalidade me permite flutuar nessas trocas que são geradas pela globalização. Por isso, Kumaravadivelu (2012) esquematiza um modo de enxergar todos esses

fluxos para que eu identifique o que eu preciso fazer nessas situações. Para o autor, o mundo é caracterizado como pós-, e assim como visto na primeira parte desse trabalho, eu não defino isso como algo melhor do que temos. Enfatizo que o pós- representado nesse trabalho identifica o repensar da constituição do meu eu e dos meus atos nesse contexto.

A partir do projeto de telecolaboração, eu e alguns colegas tivemos a oportunidade de ler e dialogar a respeito de uma das obras de Kumaravadivelu (2012). Nela, o autor abordava seu posicionamento em relação à formação de professores de línguas, e a partir das especificidades locais identificadas na sociedade de hoje – a facilidade de informação, reproduções e posicionamentos políticos, sociais e culturais, e outros – a intenção foi identificar um sistema que repensasse hipótese centrais a formação desses professores

O autor afirma a necessidade de ultrapassar limites impostos por uma sociedade que não considera todos os aspectos essenciais ao se pensar em preparar professores para encarar salas de aula. O desafio de atender às demandas sociais atuais se alinha à predisposição de ser sensível às particularidades dos meus alunos, por exemplo, no reconhecimento de suas necessidades, desejos, valores. Junto a isso, estar ciente das possibilidades que essas particularidades exaltam.

Por meio das possibilidades criadas a partir desse reconhecimento transforma as práticas de professores como eu, tal como permite que os alunos saiam de sala e tenham a chance de serem modificados e modificarem o meio em que vive. Esse ciclo de Kumaravadivelu (2012) gira constantemente e se complementa com o esquema, ainda do autor, de se trabalhar o pós- em cinco perspectivas: pós-nacional, pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-transmissão, e pós-método.

As três primeiras perspectivas destacam a ampliação de desenvolvimento histórico, político e sociocultural. Nesse intuito, o autor coloca que os cursos de formação de professores, dentro dos seus sistemas, têm de repensar suas hipóteses centrais no que diz respeito a interpretações do que significa estar em sala de aula. Logo, o termo pós-nacional revela que pessoas estão cada vez mais conectadas e afetadas por eventos de caráter global.

O nacionalismo, invariavelmente desafiado por processos econômicos e culturais que imperam em um mercado tecnológico de veloz fluidez, encontra-se desterritorializado. Eu aqui no Brasil posso comprar da China, e a facilidade de movimento (não só de mercadorias, como também de ideias, culturas e valores) cria uma nova consciência social e global. O curto espaço de tempo com que as coisas acontecem interferem na produção de conhecimentos, e estar a par disso resulta em práticas locais mais situadas.

Concomitante à perspectiva pós-nacional, a pós-modernidade tem a sua vez na apresentação de questionamentos de limites impostos a nossa sociedade global. Por exemplo, o conhecimento científico é fruto de uma sociedade que retém um poder hegemônico em relação aos demais. Uma minoria que regula padrões de escrita acadêmica, métodos investigativos e de análises e que valida o conhecimento de terceiros, se estes não produzem algo dentro desse padrão, não é considerado pesquisa, ou estudo.

A pós-modernidade, nesse sentido, chama a atenção para o autoconhecimento e os questionamentos de limitações de ideologias, poder, conhecimento, classe, gênero e etc. Essa perspectiva me tira de dentro de uma universalização postulada de uma população central e oportuniza as vozes periféricas a participarem e demonstrarem outras perspectivas de conhecimentos. Para tanto, o reconhecimento de uma perspectiva pós-colonial se encaixa nessa situação e complementa a última das perspectivas que ampliam a minha noção de sociedade.

Por pós-colonial, imagine que essa sociedade reconsidera valores sociais, liberdade e originalidade individual. Para que nem eu me confunda, um fato que inclusive aconteceu comigo, ao me candidatar a uma vaga de emprego em uma escola de ensino regular (1º ao 5º ano do ensino fundamental) como professor de inglês. Uma sociedade colonial carrega consigo princípios impostos por uma classe dominadora, e exemplificando, há anos, um tipo de sociedade assim diria que dar aulas era trabalho de mulher.

Ainda é normal se ver em uma sala de um curso de licenciaturas a maioria feminina, do mesmo modo que uma sala em um curso de engenharia predomina a parte masculina. Eu, no meu exemplo, fui até essa escola e me ofereci para a vaga de professor, e sim, eu sentia uma certa dúvida na minha contratação por eu ser homem e ter de lidar com crianças entre 5 e 10 anos. Por mais qualificado para o trabalho, esse sentimento é recorrente, e ter tido a possibilidade de mudar o contexto daquela escola, para mim, significa ter uma postura pós-colonial.

O ato de pensar e agir pós-colonialmente pode ser intrínseco no indivíduo, porque naquela época, eu não me enxergava desse jeito. Aquela entrevista de emprego e o processo pelo qual eu passei estava naturalizado aos meus olhos. Hoje, com essa consciência, eu complemento essa ampliação de contexto histórico, sociocultural e política com as duas últimas perspectivas que Kumaravadivelu (2012) apresenta. Essas, agora, estão mais direcionadas a formação de professores de línguas, e ao aderir a essa pedagogia, eu redefino o meio como eu traduzo as expectativas, crenças e valores dos meus alunos.

A perspectiva que segue é a pós-transmissão. Por transmissão já se identifica que ela está relacionada ao modo com que o meu conhecimento de professor é passado aos meus alunos.

Um ponto chave, contudo, na perspectiva de pós-transmissão se pauta no processo de tomada de decisões dentro de uma complexidade de informações e opiniões. Os professores não são meros transmissores, eles são profissionais reflexivos e intelectuais transformativos, pois em suas mãos, eles têm um dever.

Os professores, nessa perspectiva, têm a possibilidade de criar situações, com base em sua sensibilidade para com a turma, que façam com que o aluno pense e reflita apoiado em dezenas outras possibilidades. Os professores não transmitem um conhecimento pronto e acabado, eles constroem por meio de suas aulas e utilizam as ferramentas necessárias para que os alunos sejam engajados nessa atividade e reelaborem suas próprias estratégias em entender o mundo.

Dentro dessa perspectiva, à vista disso, eu relato a última delas – o pós-método. Para agregar o pós-transmissão, essa última perspectiva resulta na formação de professores que tem a informação e a partir dela refletem e (re)produzem suas práticas de sala de aula. Como o próprio Kumaravadivelu (2012) coloca, esse último aspecto é uma alternativa para o método utilizado pelo professor, e não um método alternativo em sim. Ele agrega autonomia ao professor ao colocá-lo em posição de estrategista de sua própria prática.

Nessa situação, em que a transculturalidade me põe para pensar em uma reconfiguração global, atrelado às perspectivas de pós- de Kumaravadivelu (2012), penso ser preciso conhecer o motivo pelo qual faço as minhas escolhas e como isso implica na construção de conhecimento do meu aluno. A minha maneira de aplicar conteúdos e desenvolver as minhas aulas afetam não só a minha postura dentro da sociedade, como as daqueles com quem experiencio a minha aula.

Dito isso, após apresentar um pouco das linhas teóricas que fizeram parte de um primeiro momento analisando a minha formação, eu compartilho com o leitor algumas considerações que finalizam essa seção do trabalho. Nos capítulos seguintes, eu ainda abordo essas teorias, porém eu discuto, antes, o contexto de encontro com grupos de alunos canadenses e cubanos por meio de projetos de internacionalização e mobilidade acadêmica.

## **1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Caro leitor, para encerrar as narrativas trazidas, e acompanhadas das teorias até aqui, eu destino essa seção para a primeira parte das minhas considerações acerca desse trabalho. Não se trata de uma conclusão, pois o modelo de se fazer pesquisa em movimento, em minha opinião, não me permite concluir algo de natureza inacabada. O processo de mestrado está

sendo finalizado por meio desse trabalho, mas a minha formação continua quaisquer sejam os caminhos a percorrer.

Até mesmo pelo peso na consciência que eu tenho, ao ler o que até aqui escrevi, eu gostaria de lembrar que essa pesquisa está relacionada, principalmente, com as minhas interpretações de um primeiro momento da minha formação. Como professor de inglês, eu percebi a minha necessidade de aprofundamento dentro da área e por isso tomei as decisões que me trazem até aqui.

Acredito que estar atento à minha formação amadurece minhas práticas ao mesmo tempo que respalda as minhas atitudes dentro de sala de aula, inclusive para me justificar no emprego que estou hoje<sup>7</sup>, pois ter uma noção das teorias que embasam as minhas crenças ajuda na minha relação interpessoal com os clientes que chegam até a escola. Uma vez na coordenação, e por se tratar de uma escola de idiomas privada da cidade, os novos alunos são tratados como clientes pelo administrativo da escola e eu encaro um pouco desse contexto também.

O meu objetivo inicial com essa primeira parte do trabalho foi fornecer ao leitor, e a mim, subsídios para a compreensão de como eu venho encarando esse processo de formação. Discuto letramentos críticos, transculturalidade, pós-modernidade desde a graduação, e até esse momento, eu não nego que meus conceitos vem sendo ressignificados em cada momento de encontro com meu orientador, demais professores e amigos que atuam na área comigo.

Por isso, coloco-me aberto às possibilidades que esse trabalho vai me criar na tentativa de demonstrar como esse processo implica reposicionamentos e outras atitudes diante de uma sociedade que flui de acordo com os fluxos rapidamente estabelecidos entre os seus membros. Junto disso, atento-me a acompanhar esses fluxos da maneira como eles ocorrem, sabendo que as consequências provenientes deles jamais serão estagnadas e fixas. Por isso, enfatizo também que a escolha de me envolver em projetos como esse, de mestrado, e nos demais projetos que ainda vou compartilhar aqui, é somente minha.

Nesse trabalho, a realidade apresentada não serve de solução para todos os problemas em cursos de formação e práticas de outros professores. Alguns aspectos podem, e devem ser repensados e melhorados, quem sabe, enquanto outros, eu mesmo vou adaptando ao longo da minha carreira. Caro leitor, o meu modo de enxergar a minha formação não implica que todos

---

<sup>7</sup> Não inseri uma narrativa que mostrasse ao leitor a minha posição atual na escola, pelo menos não até esse momento, mas além de professor, desde setembro de 2016 eu desenvolvo as atividades de coordenação da escola de idiomas onde trabalho.

os programas de formação são iguais, nem que os mesmos participantes de um mesmo programa teriam resultados iguais aos meus.

Pelo contrário, esse trabalho serve de uma perspectiva pessoal, em relação a um tópico extenso e com vasta gama de informações já obtidas antes de mim. O meu trabalho é mais um exemplo de ressignificação da formação docente, sob uma óptica pessoal e muitas vezes subjetiva. Mesmo que pautado em teorias já estudadas e definidas por outros pesquisadores, faço dessa a minha chance de poder colocar a minha voz em destaque, junto de muitos outros profissionais que precisam de histórias como essa.

A minha intuição não se justifica na promoção de uma fórmula mágica, mas na tentativa de fazer com que o outro, que lê o meu trabalho se encontre na posição de refletir sobre seu próprio modo de encarar os desafios. As minhas atitudes e a minha conduta nessa pesquisa não precisam me mudar cem por cento, mas o simples fato de me sujeitar a esse processo enriquece o meu autoconhecimento, e conseqüentemente à minha prática de sala de aula.

Esse é apenas um momento que eu julguei importante criar na minha dissertação, para não passar a impressão de incompletude. Para mim, falei muita coisa, ao mesmo tempo que não falei nada. Tenho a sensação de estar girando em círculos e isso me angustia pois não consigo encontrar um final. Pela própria abordagem metodológica, essa reflexão aqui, nesse momento não precisa identificar um fim. De qualquer forma, acredito que temos muitos inícios e fins, e a lógica rizomática de Deleuze e Guattari (1995) me permite ir e vir a qualquer momento.

Mais uma vez, leitor, eu apenas gostaria de dividir essas considerações, e não encontrei melhor momento além desse. A seguir, continuo com minhas narrativas em contexto transnacional. Por meio do projeto de telecolaboração e as minhas viagens ao Canadá e a Cuba, exploro e compartilho de mais momentos essenciais na compreensão do meu eu em processo de formação. Não deixo de lado tudo o que até aqui eu apresentei, pois, esse contexto de mobilidade apenas agregou mais pensamentos ao que eu havia preestabelecido.

**PARTE II**

## **INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE**

Conforme apresentado ao leitor, após me proporcionar dentro do meu contexto de formação na graduação e no mestrado, eu procuro me adentrar em algumas outras experiências por que passei no decorrer desse processo. Nessa seção do trabalho, ilustro dois momentos que penso ser importante agregar à pesquisa pelo fato de ambos contribuírem na minha concepção do que significa aprender a partir do outro (MENEZES DE SOUZA, 2015). Porém, gostaria, antes de tudo, de discutir dois pontos que se encaixam nesse assunto de descobrimento com o outro.

Um dos momentos a que me refiro de agora em diante retratar a minha participação no projeto de telecolaboração entre professores de língua inglesa brasileiros e acadêmicos em formação canadenses. Ressalto, todavia, que por mais que os brasileiros já atuassem em sala de aula, alguns dos participantes ainda estavam na graduação – outros na pós-graduação, pois no Brasil, existe a possibilidade de lecionar a língua antes de se obter o diploma. Já a parte canadense, muitos já faziam estágios em escolas da cidade, mas raros os que já assumiam uma sala de aula.

O segundo momento trata da minha ida ao Canadá e conseqüentemente a Cuba, por meio de uma bolsa de estudos, e com a parceria entre os professores da UEMS e York University. Pude vivenciar um pouco da rotina de um curso de uma universidade em Toronto e de como os professores ampliam as perspectivas discutidas em sala de aula num estágio fora do país de origem desses acadêmicos. Nesse caso, a Universidade Varona abriu suas portas para que todos pudéssemos realizar um estágio de três semanas, dando aulas de inglês para os grupos da universidade.

Caro leitor, vou explorar um pouco mais desses momentos com você, e deixarei para descrever sobre os detalhes mais abaixo. Agora, gostaria de explicar o porquê concentrei esses dois momentos nessa parte do trabalho, e considerar alguns pontos necessários de discussão que englobam essas experiências, que como eu disse, de contato com o outro. Para tanto, chamo a atenção para a internacionalização e mobilidade acadêmica, que já vem sendo discutida em trabalhos (MARTINEZ, 2017), encontros e ciclo de palestras (ROCHA; MACIEL, 2015; 2016) e demais eventos da área.

Há algum tempo, eu mesmo conhecia esses termos por intercâmbio, apenas. Em meu ponto de vista, você poder trocar experiências com grupos diferentes do seu, que estejam em locais diversos era denominado intercâmbio e ponto. No entanto, de um tempo para cá, mais precisamente a partir de um ano atrás, eu comecei a me deparar com os termos internacionalização e mobilidade acadêmica mais frequentemente, e em discussões com meu

orientador, cheguei à conclusão que não poderia falar de momentos transculturais nesses contextos sem indicar esses tópicos.

Confesso que tentei não precisar falar disso no meu trabalho, pois sabia que isso mudaria os rumos que eu havia planejado para ele. Contudo, quando fui apresentado às leituras que me mostraram a importância de se abranger esse tema, me vi na posição de enfatizar, talvez, como isso ocorre na prática e fornecer um feedback a ambas as universidades e professores que me acompanharam nesse período de mudanças, viagens e aprendizados. Além disso, trata-se apenas de uma parte de um todo do trabalho, e não visou discutir políticas públicas acerca dos tópicos visto que meu foco se concentra na minha própria identificação da formação pessoal.

Essa questão exige muito mais do que abordo aqui, e penso que a minha relação com a internacionalização e mobilidade acadêmica poderia levantar muitos pontos para discussão. Contudo, a minha limitada visão serve de fundamentação para o meu entendimento do que eu vivo hoje, amanhã, com certeza, terei outra posição em relação a isso e pautado em mais pesquisadores que escrevem sobre isso, eu teria mais argumentos e até quem sabe um melhor conhecimento acerca disso. Mesmo assim, desafio-me em dar meus primeiros passos em direção à compreensão de como ambos os termos estão intrínsecos no meu posicionamento nessa pesquisa.

Como apontado em seu trabalho, Martinez (2017) discute qual a relação entre internacionalização e o sucesso de uma universidade. (In)felizmente, ainda não sei ao certo como colocar isso, o discurso de globalização ainda rege e dita muitas das regras para se determinar esse sucesso, afinal, as estatísticas em internacionalização são relevantes no posicionamento da instituição no mercado. Sim, eu me refiro a mercado, pois existe uma parte, ou um grupo, que prevê a internacionalização como maneira de comercializar a produção científica de alunos e professores.

Aqui, vejo que a UEMS ainda está engatinhando nesse processo. No campus de Campo Grande, cidade onde vivo e onde está o polo da universidade, o projeto de telecolaboração é um dos projetos pioneiros da internacionalização, mesmo quando ainda não tínhamos um departamento destinado a isso nesse polo. Com relação a minha viagem ao Canadá e Cuba, fui o primeiro aluno a ser internacionalizado dessa maneira, ser mandado para um outro país. Claro, não nego que eu estava muito contente em poder compartilhar um pouco da minha bagagem e viver no Canadá, para muitos aqui, país de primeiro mundo.

Essa ideia, principalmente vista por amigos meus e minha própria família, era motivo de comemoração para eles, pois em sua visão, ir para um país norte americano era sinônimo de qualidade de vida melhor, ensino superior ao meu no Brasil, e até mesmo pessoas mais

educadas. Explicar o motivo desses pensamentos é difícil, às vezes porque eu mesmo pensava/penso desse jeito, mas nada que com o tempo eu não viesse a descobrir como esse contexto seria uma vez que eu estivesse inserido nele. Consegui mudar alguns dos meus parâmetros, uma vez em território canadense, mas mais do que isso, lá eu pude enaltecer um conhecimento acerca do Brasil, que poucos tinham e muitos outros apenas imaginavam.

O nosso contexto político, nesse meu período de mestrado, não estava muito favorável nesses anos de 2016 e 2017. Muitos escândalos que envolviam de prefeitura a presidência refletiam uma imagem não muito bem vista, digo que pelos próprios brasileiros e demais nacionalidades que acompanhavam os noticiários. Acredito que esse cenário justifica muito a opinião de encontrarmos no Canadá, por exemplo, uma qualidade de vida melhor do que no Brasil. Não sei se está certo ou errado pensar assim. No mundo de hoje, é difícil expor o que penso pelo medo de julgamento e rícriminação por parte dos outros.

Mas todo esse ideal criado faz parte de uma grande discussão acadêmica que questiona o porquê da internacionalização ser estabelecida em parâmetros norte-sul, sendo que na maioria das vezes os beneficiados dessas relações são universidades e instituições do norte (MARTINEZ, 2017), ou que vem de grandes centros. Entender a forma com que a pedagogia da internacionalização interfere e afeta a universidade e as pessoas envolvidas vai além do simples ato de se encontrar com grupos de nacionalidades diferentes e trabalhar em relatórios acerca dessas interações. De fato, antes, precisamos compreender que internacionalização não se trata apenas de mobilidade.

Pesquisadores como Rocha e Maciel (2015; 2016) reconsideraram a internacionalização local, ou internacionalização como prática local. Os autores demonstram que a internacionalização ocorre a partir do momento em que encontramos processos e práticas sociais que restituem os sujeitos e identidades daqueles que participam dela. Como exemplo, aqui nessa pesquisa, o próprio projeto de telecolaboração pode ser visto como uma prática de internacionalização local. Sendo assim, não é porque eu não me desloquei do meu meio, que eu não fiz parte dela. No projeto, quebrei limites fronteiriços e me permiti compartilhar de histórias e experiências que pode, ou não, redefinir e modificar a visão do outro, tanto quanto a minha.

Em um patamar hierárquico, não só os participantes se beneficiaram da internacionalização por meio da integração intercultural (onde culturas diversas compartilham o mesmo meio e renegociam seus saberes), como as próprias universidades participantes puderam ter seus propósitos atendidos. Por meio de um acontecimento local, impactos globais podem ser levados em consideração a partir do momento em que as instituições se apropriam dos resultados dessas interações e (re)formulam as suas especificidades curriculares, por

exemplo. Os espaços criados, da maneira como seja (encontros via Skype, Facetime; mobilidade; e etc.) validam a pluralidade de sentidos e favorecem práticas mais horizontalizadas.

Os pesquisadores Rocha e Maciel (2015; 2016) afirmam que a prática de internacionalização atua como uma pedagogia pois ela facilita encontros internacionais e que se tornam colaborativos a medida que os grupos se fortalecem na redefinição de suas identidades. Na minha experiência em participar desse projeto, mesmo que subjetivamente, carrego comigo outros significados, principalmente no que diz respeito a aceitar e entender como os outros pensam. Em meu ponto de vista, aceitar a diversidade de pensamento e principalmente enxergar que, na visão do outro, a minha prioridade não é prioridade dele afeta meu caráter ético em não o julgar.

Quanto à assimetria nas práticas de internacionalização (MARTINEZ, 2017), por um lado a minha mobilidade me levou a um país considerado de primeiro mundo. Mas ao mesmo tempo, de lá, eu fui para Cuba, um país que por anos não tem sido bem reconhecido. Essas parcerias, mobilidades, fluxos e contextos se diferem muito de país para país, e a minha experiência em viver isso não determina muita coisa, mas oferece aporte para futuras interpretações. Não que me atentar em definir em que local melhor se desenvolveu a minha internacionalização, pois para tal, eu precisaria definir acessibilidade de materiais, espaços físicos e demais fatores necessários para se desenvolver uma pesquisa.

De outro modo, eu procuro apresentar as minhas vivências nos meus três contextos de internacionalização e mostrar ao leitor como todos eles têm cooperado para, o que Rocha e Maciel (2015; 2016) afirmam, trabalhar as minhas zonas de contato de modo localmente situado – no meu caso, na minha formação. O foco não se baseia em definir que contexto contribuiu mais para a minha perspectiva acerca da minha formação, mas para a construção de sentidos que possam servir não somente para mim, e sim para todos os demais que lerem do meu trabalho. Por isso, sem mais delongas, inicio essa apresentação com as narrativas de meus encontros no projeto de telecolaboração.

## CAPÍTULO 2: BRAZIL-CANADA TELECOLLABORATION PROJECT

Retratar o projeto de telecolaboração exemplifica um dos encontros com o diferente e aporta reflexões para próximas edições desse projeto. Aqui, exploro a minha participação em projeto enquanto ainda era aluno especial em uma das disciplinas do professor Ruberval. Intitulado projeto de telecolaboração Brasil-Canadá, com o título na versão da língua inglesa sendo utilizado no tópico desse capítulo, ele teve sua primeira edição em 2013. A segunda edição, em 2015, do qual fiz parte contou com cerca de 15 acadêmicos brasileiros e canadenses, e em pares, nós tínhamos de nos encontrar via Skype e conversar a respeito das nossas experiências.

Os professores responsáveis por esse projeto eram Ruberval Maciel e Ian Martin, que, de acordo com Brydon (2013, p.13), desenvolveram uma oportunidade onde “[...] brasileiros e canadenses experimentamos e expressamos nossas identidades nacionais e regionais de modos diferentes, tanto no cenário regional quanto no global”. A autora, por meio de um projeto, também com universidades brasileiras, relatou a experiência e eu concordo com ela que cada um de nós, na telecolaboração, apresentamos ao outro, e que mal conhecíamos, as nossas subjetividades e singularidades.

Pelo objetivo do projeto, de propor que os acadêmicos brasileiros já atuando como professores de língua inglesa pudessem compartilhar de momentos com os acadêmicos canadenses que ainda se tornariam professores, pude notar que as expectativas se diferenciavam de uma parte para outra. Ao menos da minha parte, eu sentia que eu estava ansioso de poder ter a chance de conversar com um falante nativo da língua, e meus pensamentos variavam em ‘será que vou entender tudo?’, ou ‘vou pôr a prova o meu inglês’ e, coisas do gênero.

Por parte do meu parceiro de projeto, ele se preocupava mais em contribuir para o meu contexto. Ele, em uma de nossas conversas, quando eu o indaguei o que ele esperava de nossas conversas, a resposta foi a seguinte:

I think the thing about it is that we didn't know what to expect, when the project was introduced professor Martin had said that it was... he did it for the first time two years ago and it was a really big success and that people really enjoyed the experience so, and then I guess, like he talked about his expectations that we would talk about stuff relating to the course material and that was kind of it. So, I think from who I talked to, most people were surprised the teaching experience of the people on your side, for us we are all university students who haven't had teaching experience yet or something... the people on your class, to whom I talked to, like, a lot of people seem to have years of experience on this program like you're doing it just getting an added certification. So, I think people were a bit surprised with that and I think that... I think that they were kind of intimidated by that because we are just students who haven't had any experience, we weren't sure like how much we had to offer<sup>8</sup>. (Transcrição)

<sup>8</sup> Eu acho que sobre isso nós não tínhamos o que esperar, quando o projeto foi passado, o professor Martin disse que... ele o fez uma primeira vez dois anos atrás e foi um grande sucesso e as pessoas realmente aproveitaram a

Com essa consideração, a minha reação foi questioná-lo se os nossos diálogos, a partir do ponto de vista dele, surtiriam efeitos para quando ele estivesse em sala, por exemplo. Uma coisa foi eu defender que o movimento transnacional estabelecido por nós nesse diálogo realça uma globalização de mundos e culturas diferentes que transformam as nossas experiências como participantes. Nesse mundo onde tudo flui rapidamente esse movimento favorece a quebra de fronteiras, e o meu choque com outra cultura hibridiza minhas práticas (BRYDON, 2013).

Ao ler isso, parece que fui subjetivo demais e não concretizei a minha argumentação. Em complemento com o que eu acreditava, o meu parceiro de projeto argumentou que, nessa ótica de transnacionalidade, sim existe trocas e mudanças naqueles que participam de uma atividade dessa. No entanto, se parássemos para pensar, como seriam essas trocas se eu – o meu colega – estivesse conversando com alguém sem experiência nenhuma, tal como eu. Segundo ele,

I have been able to ask you questions that you have practical experience with, if was asking another student who haven't had any teaching experience then we could just give hypothetical answers but neither of us would have experience to kind of back-up. Yeah, back-up what our opinions were so I think for me it has been good to be able to ask you like what you have found, works well in your class rooms... Yeah, what has not worked well, what has worked well<sup>9</sup>. (Transcrição)

Em meu ponto de vista, para a parte de alunos canadenses, o fato de eles terem a possibilidade de investigar as nossas experiências contribui sim para o processo de criação de sentidos do que significa estar dentro de uma sala de aula. Também, ao dizer a eles das nossas práticas, nós criamos um paralelo imaginário e eu acredito que eles se encaixam nesse paralelo e se perguntam como seria se eles estivessem ali, presenciando isso que nós apresentamos. Nos meus diálogos com o meu colega de projeto, eu sempre dava um jeito de, antes de entregar a resposta, colocá-lo na mesma situação e perguntar o que ele pensava ou como se comportaria.

---

experiência, e eu acho, como ele disse sobre as expectativas dele que nós conversariamos sobre algo relacionado ao material do curso e algo do tipo. Então, eu penso que das pessoas com quem conversei, a maioria estava surpresa com a experiência docente das pessoas do seu lado, para nós, somos todos alunos de universidade que não tiveram nenhuma experiência ainda ou somente alguma... as pessoas da sua sala, com quem eu conversei, parece que têm muitos anos de experiência nesse programa que você também está fazendo só para adicionar uma certificação. Eu acho que as pessoas estavam bem surpresas com isso e eu acho que... eu acho que eles estavam intimidados com isso porque nós somos só alunos que não tiveram experiências ainda, nós não estávamos certos do que tínhamos a oferecer..

<sup>9</sup> Eu tive a oportunidade de te fazer perguntas sobre o que você teve de experiência na prática, se eu perguntasse para outro aluno sem experiência docente nenhuma, então nós teríamos apenas respostas hipotéticas mas nenhum teria a experiência como um tipo de reforço. Sim, reforçar o que nossas opiniões eram, então, eu penso que para mim tem sido bom ter essa oportunidade de te perguntar o que você tem encontrado, o que dá certo na sua aula... sim, o que tem dado certo, o que não tem dado certo.

Num encontro como esse, aproveitar para ouvir o outro antes de apresentar um respaldo fixo meu, enriquece o meu conhecimento pois é um momento em que, ao estar aberto ao que ele tem para me responder, eu me coloco no seu lugar. Saio de dentro da minha visão naturalizada e me permito aceitar outras opiniões (MENEZES DE SOUZA, 2015). Assim como o autor também propõe, um contexto assim enfatiza a multiplicidade de práticas e pluraliza o modo de me enxergar a mim mesmo por meio de uma perspectiva mais global.

O intuito do projeto de colaboração perpassa a ideia de que lidar com o desconhecido pode trazer benefícios para as minhas lentes, e mesmo que não param de se multiplicar. Mesmo que tratando das minhas experiências, juntos as de meu colega, foi a partir desse diálogo que tive que pensar e rever as minhas próprias posições diante dos questionamentos deles. Esse capítulo, aborda algumas dessas questões surgidas com mais recorrência nos nossos diálogos, e ao leitor, gostaria de apresentá-los de forma sutil e precisa.

Antes, todavia, esclareço que os nossos encontros não ocorriam com uma frequência muito grande. Como proposto pelos professores, tivemos quatro encontros de uma hora de duração, cada. De acordo com as nossas agendas, eu e meu parceiro de projeto fomos apresentados via e-mail, conversamos e marcávamos as nossas conversas a partir de então. Na época em que eu participava dos diálogos, marcar uma conversa sem saber ao certo sobre o que falar parecia não se encaixar dentro de um período de 4 horas no total.

Hoje, a minha vantagem de ter participado dele foi de que alguns meses depois eu pude ir até Toronto e me encontrei com todos os participantes da parte canadense. De lá, eu pude notar algumas das consequências da telecolaboração na prática dos acadêmicos e verificar pontos que poderiam ser repensados para futuros encontros. Dentre eles, talvez, um maior tempo de planejamento e duração, às vezes um próprio encontro de feedback após a finalização do projeto e depoimentos dos participantes de ambas as partes.

Ao sugerir esses pontos, eu me refiro ao planejamento e duração pois encontrei algumas dificuldades, não por minha parte, mas pelos demais participantes e pelo que eu ouvi e conversei com o meu parceiro de projeto e com os outros acadêmicos uma vez no Canadá. Por se tratar de um projeto em que pares de alunos se encontram, definir essas duplas exigiu bastante dos professores organizadores. Falando do meu contexto brasileiro, encontrar 15 pessoas que estejam na universidade e que tenham um nível de inglês bom para manter um diálogo desses foi um dos desafios.

Também comento esse aspecto em uma das seções desse mesmo capítulo ao discutir a formação de professores em contexto transnacional, e do próximo capítulo, afinal essa discussão esteve presente nas aulas. Um dos professores canadenses, Brian Morgan, pediu que

em uma aula eu pudesse dar um panorama de como o ensino de língua inglesa acontecia no Brasil, a partir da minha realidade, e pude abordar um pouco do que eu vivi como aluno e professor.

Dentro da minha realidade na graduação, um curso de Letras que habilita os professores em formação nas línguas portuguesa, inglesa e literaturas, de um total de cerca de 25 alunos, apenas dois tinha inglês fluente. Para mim, ser fluente nesse ponto significa poder participar de um projeto como o de telecolaboração e manter uma conversa sem muitas interferências da língua materna, ou problemas de compreensão entre as duas partes. Além desses alunos fluentes, uma porcentagem muito baixa de alunos procura um curso de inglês.

Nesse sentido, a maioria gradua com possibilidades de lecionar a língua inglesa e tem como bagagem da língua apenas o que foi visto em sala de aula da universidade, que muitas vezes não garante a fluência desse futuro professor. Essa realidade que partilho ocorreu exclusivamente na minha turma, e eu não tenho informações e dados que dizem o mesmo de outras universidades, ou até mesmo de outras turmas da universidade em que eu me graduei. Portanto, eu não gostaria de generalizar essa situação, mas foi um fato que eu vivi.

No âmbito da telecolaboração, essa realidade me acompanhou pois foi difícil encontrarmos 15 pessoas para compor a parte brasileira de participantes. O fator de ter inglês fluente, na minha opinião foi apenas dentre uma série de outros fatores que incluem disponibilidade, estar dentro da área de ensino de língua inglesa, e outros. Em vista disso, esse contexto mostra um outro tópico, que também vou abordar e foi periódico em um dos meus diálogos por meio da telecolaboração, de que muitos dos professores de escolas de idiomas – não relacionado com o ensino regular – são de outras áreas.

Então, para ser mais específico e aproveitar assuntos e tópicos que mais se destacaram nas minhas conversas via o projeto. Além de comentar um paralelo entre a formação de professores canadenses e brasileiros, incluindo temas como valores profissionais, metodologias de sala de aula, busco trazer um pouco do papel que o inglês exerce no meu contexto. Com isso, eu e meu colega tivemos uma discussão com respeito à responsabilidade de quem ensina inglês.

Tanto eu quanto ele procuramos estabelecer um critério para mostrar se a escola regular é responsável pelo ensino da língua, ou essa carga fica toda na escola de idiomas. A partir disso, destino uma análise entre o meu programa de formação e no dele no que se refere a preparar o professor a planejar e lecionar. As atividades de observação e estágio se destacam nesse item, e procuro refetir nas suas implicações para o professor em formação.

Para finalizar o capítulo, apresento uma reflexão no contexto do meu aluno. Eu e meu colega de projeto nos perguntávamos ‘como seria se estivéssemos no lugar dele (aluno)?’ e por

meio das nossas teorias procurávamos responder às indagações. Esse item, em específico, abro um espaço para discutir os letramentos críticos e demonstrar como eles são aplicados na minha aula, em encontros de pesquisadores e vistos pela população em geral.

## **2.1 “HOW MUCH PRACTICAL EXPERIENCE AND KNOWLEDGE OF THEORY IS NEEDED TO BE AN EFFECTIVE TEACHER OF ENGLISH”<sup>10</sup>**

A indagação do meu colega de projeto, apresentado ao leitor no título dessa seção, em seu relatório sobre as nossas conversas na telecolaboração questiona o quanto de experiência prática e conhecimento teórico é preciso para ser um professor de inglês eficiente. Por partes, eu me utilizo desse questionamento para revisitar alguns dos meus valores no que diz respeito a me tornar um professor de inglês. A minha decisão de seguir uma carreira na educação não foi a mesma de muitos colegas que trabalham comigo e isso não os impede de exercerem sua função coerentemente.

Dito isso, inicio essa discussão dizendo que – o leitor pode verificar no capítulo 1 desse trabalho – a carreira de professor de inglês na minha cidade não depende de um certificado de formação de professores, como é comum em outros locais. O processo de começar a dar aulas de inglês é bem complexo para alguns, mas funciona da seguinte forma. Eu, por exemplo, havia terminado o curso numa escola de idiomas e por “saber falar inglês” eu achava que poderia “ensinar” também.

Não se pode simplificar essa atitude porque cada escola de idiomas possui suas regras e requisitos na contratação de novos professores. Nas duas oportunidades de trabalhar em escolas de idiomas, passei por uma prova que testava meu nível de inglês. Cada escola determina o seu teste e a pontuação necessária para ser aprovado, daí, caso o resultado esteja de acordo com essas determinações, o candidato passa pelo que chamamos de treinamento – assim como qualquer outra empresa faria, em minha opinião.

O treinamento é o momento em que a coordenação da escola, como aconteceu nos meus dois casos, explica os métodos que a escola trabalha, as abordagens dentro de sala de aula, e demais informações necessárias de convívio com os demais servidores da escola (como por exemplo, entre os professores, se comunicar somente em inglês). Após o treinamento, os

---

<sup>10</sup> No decorrer das narrativas nesse e no próximo capítulo, eu prefiro deixar as transcrições na língua original em que elas ocorreram. Às vezes as traduções transformam as palavras e mudam o sentido, e sentimento do momento, por isso a minha decisão. Para estar de acordo com a proposta da característica autoetnográfica do trabalho (ONO, 2017), eu me vejo lidando mais com meus sentimentos mantendo os diálogos e reflexões na língua inglesa. Eu coloco as traduções como notas de rodapé, e espero que o leitor possa estar me compreendendo da mesma forma caso precise delas.

candidatos que forem contratados recebem suas turmas e ainda passam por avaliações da coordenação.

Pode ser que assistam as suas aulas frequentemente e depois, em reuniões individuais, deem o feedback e conversam com você sobre sua aula. No meu caso, também, me faziam perguntas que me fizeram pensar em outras possibilidades para uma atividade e assim por diante. Com o tempo, ganha-se experiência em sala de aula e encontra-se o jeito de se portar com os alunos, em outras palavras, vai se moldando conforme os dias vão passando, sem deixar de lado a confiança que você adquire por meio das aulas.

Por outro lado, conseguir uma vaga de professor de línguas em uma escola regular<sup>11</sup> exige um pouco mais de você. Diferente da escola de idiomas, a política de uma escola regular exige que seus professores tenham formação no Ensino superior, na área de atuação do profissional. As escolas públicas, na convocação de professores por meio de concursos e na contratação, publicam em seus editais que a apresentação do diploma de graduação tem que ser efetuada.

As escolas privadas seguem esse mesmo protocolo, mas ele pode ser readaptado de acordo com os interesses da administração escolar. Para ser mais pontual, um dos empregos que tive como professor foi numa escola privada de ensino regular. Ao chegar para a entrevista, a coordenadora me questionou sobre o meu diploma, e como eu ainda cursava o segundo ano da faculdade, não tinha para apresentar. Contudo, mesmo sem o diploma, eu consegui o emprego, e como justificativa, a coordenadora me disse que ao menos eu cursava um curso de licenciatura.

Ela ainda acrescentou que a escola dela carecia de professores fluentes, e mesmo eu não apresentando um certificado, cursar Letras me botava mais próximo do que era exigido nas normas da instituição. Essa análise no contexto de ensino de língua inglesa provocou novos questionamentos em relação ao papel da língua inglesa no meu meio social, e nessas escolas porque o tempo de aula e conteúdo são diferentes nas escolas regulares e nas escolas de idiomas. Inclusive isso reflete nos programas de formação, conforme eu tento abordar a seguir.

### **2.1.1 Quem é responsável pelo ensino de língua inglesa?**

And then English schools, they are responsible for... they have more responsibility on student's improvement in a second language. And then all the methods that they

---

<sup>11</sup> A escola regular no meu contexto é toda a instituição que se destina à educação básica do brasileiro. Inclui escola públicas municipais, estaduais e federais, tal como as privadas. As escolas de idiomas estão focadas no ensino de línguas, apenas. Em sua maioria, elas são privadas e ainda poucas são públicas.

bring to us, the content, the books, the activities... we have to do... it's like everything is structured but we are open to new possibilities...<sup>12</sup> (Transcrição)

Esse meu dizer acima me mostra uma tentativa frustrada em definir a responsabilidade do ensino de língua inglesa para mim. A fala foi minha mesmo e tentei responder a uma das perguntas do meu parceiro de projeto que me perguntou a respeito do ensino de língua inglesa nas escolas de idiomas, do seu propósito aos que estão ali aprendendo essa língua. Talvez, eu tenha falhado com o meu próprio discurso no capítulo 1, de ultrapassar os limites impostos por instituições por meio de seus métodos e receitas de ensino.

Não consegui recorrer a nenhum exemplo que provasse o contrário de um ensino estruturado nos moldes daquele que planeja e vende as marcas de escolas de idiomas. Mas agora, eu ainda estou em tempo de me explicar e tentar trazer um pouco do que eu acredito fazer parte do aprendizado de uma língua. Para eu contemplar o meu raciocínio e deixar o leitor a parte desse processo também, eu trago um pouco do que eu acredito ser o papel da língua inglesa no meu contexto.

Ainda aproveitando a minha experiência de ter um primeiro emprego como professor de inglês, eu admito que só fui me dar conta do meu aprendizado quando comecei a dar aulas. Nessa época eu ainda não havia tido uma experiência no exterior nem contatos com gente de outros países. Logo, eu era limitado a visão de que as pessoas precisariam aprender inglês para cantar músicas, ver filmes sem legendas, e passar no vestibular. Um parêntese para esse comentário, hoje eu sei que muitas pessoas ainda pensam assim, e é comum encontrá-las, e respeito se esses são os únicos desejos delas com o aprendizado da língua inglesa.

Mudei esse meu pensamento quando já estava na faculdade e tinha um pouco mais de um ano de experiência em sala de aula. Os letramentos críticos tiveram fundamental participação na minha nova compreensão de que podíamos fazer muito mais com o ensino de língua inglesa e, conseqüentemente eu abria portas para essas possibilidades. Por meio desses estudos, questionar os porquês dos pensamentos dos alunos passou a estar presente nos meus planejamentos de aulas.

Ter a liberdade, por exemplo, de questionar o aluno por que ele acha que campo grandenses não sabem indicar as direções para alguém, numa aula em que eu poderia simplesmente tratar das ações (Go up/straight/down; Turn right/left; Pass the traffic light...) e do que o livro aborda, significava muito para mim. Eu seguia o conteúdo do material, mas

---

<sup>12</sup> E então escolas de inglês, elas são responsáveis por... elas têm mais responsabilidade no progresso dos alunos numa segunda língua. E então, todos os métodos que elas trazem para a gente, o conteúdo, os livros, as atividades... nós temos que fazer... é como se tudo estivesse estruturado mas nós estamos abertos a novas possibilidades...

também criava oportunidades do meu aluno se expressar e se justificar dentro de sala de aula. Essa abertura que eu tinha nas minhas aulas pode ter sido a razão de eu acreditar que numa escola regular não se aprende inglês.

Não foi a única razão, pois antes de me tornar professor eu tinha a minha experiência de ser aluno de escola pública e nas aulas de inglês eu traduzir textos e resolver exercícios de gramática. Enquanto que no meu curso de inglês eu inventava diálogos com meus colegas, treinava muita pronúncia e só podia me comunicar em inglês no espaço físico de escola. Uma série de acontecimentos que contribuíram para isso.

Na minha conversa na telecolaboração, eu expliquei isso ao meu parceiro, e quando ele me questionou sobre as escolas de idiomas, me vi sem esse aporte para justificar o meu pensamento naquele momento. Hoje, mudei alguma coisa em relação a isso? Sim. Uma vez mais ciente dos programas de PIBID, e conhecendo mais professores de escola públicas, principalmente, além das pesquisas de colegas da área, eu redescobri um contexto onde se é possível ensinar e aprender inglês.

Passei a conhecer projetos criados a partir da reflexão dos currículos escolares, com professores que se comprometem e fazem acontecer. Foi uma realidade que me deparei e continuo a apreciar, embora a minha realidade de escola de idiomas limite um pouco a minha compreensão de como isso ocorre. Em contrapartida, ao perguntar como o ensino de inglês funcionava nas escolas regulares no Canadá, a resposta, surpreendente, que meu colega me dá é a seguinte:

I think that teaching English as second language in Canada has a lot less stature than teaching other subjects, [...] if you are going to university to become a teacher in a public or private school here [...] the university program is a lot more oriented around practice. So I have friends who are in the teaching program and it's either five or six years, it could be six years now in teachers college and I think every single year they do have... They have placements in the schools so they get placed and they observe and they plan lessons and they teach lessons sometimes. So that program sounds like more... like what you are describing... but then just the program that we are in it's less of a program, [...] Yeah, because we are not training to be teachers in the main education system and that's why, like there isn't as much time spent in the practical side of observing and teaching<sup>13</sup>. (Transcrição)

---

<sup>13</sup> Eu acho que ensinar o inglês como segunda língua no Canadá tem muito menos status do que ensinar outras matérias, [...] se você estiver indo para a universidade para se tornar um professor em uma escola pública ou privada daqui [...] o programa da universidade é muito mais orientado em torno da prática. Então eu tenho amigos que estão no programa de ensino e são cinco ou seis anos, podem ser seis anos agora na faculdade de formação de professores e acho que todos os anos eles têm ... Eles são alocados nas escolas para que eles observem, e para que eles planejem lições e assumam lições às vezes. Então, esse programa parece mais ... como o que você está descrevendo ... mas, em seguida, apenas o programa em que nós estamos é menos do que um programa, [...] Sim, porque não estamos treinando para ser professores no sistema educacional principal e é por isso que, não há tanto tempo gasto no lado prático da observação e do ensino.

Esse trecho da nossa conversa retrata uma opinião que também tenho a partir do que vivenciei na escola regular. As aulas de inglês aconteciam uma vez por semana, para cada turma eu tinha 50 minutos de aula, sem contar o número de alunos que oscilava de 15 a 25 por turma, e por horário (matutino e vespertino). Para seguir com a proposta de ensino da escola, de cumprir com o material dentro do ano letivo, eu pensei que poderia adequar a minha prática de escola de idiomas nesse contexto.

Em relação às demais matérias do currículo escolar, se as professoras de turma precisavam de um tempo extra para desenvolver alguma atividade (ciências, matemática, leitura) ou preparar para algum evento (dia das mães, apresentações de final de ano), as aulas de inglês, às vezes não aconteciam. Tal como o meu colega apresentou, o inglês nessas instituições não tinha tanta importância como as outras matérias tinham,

No quesito formação de professores, a realidade do meu colega era bem diferente da minha. A minha formação de professores aqui me habilitou em dar aulas de inglês, português e literatura nas escolas regulares. Ensinar em escolas de idiomas pode acontecer sem esse diploma, mas no meu caso, profissionalmente falando, eu tenho certas vantagens que aquele que não tem curso de licenciatura não tem, algo do tipo um plano de carreira, benefícios salariais e outros.

A formação do meu colega não estava em torná-lo um professor. Ele tinha uma disciplina que fornecia os créditos suficientes, e funcionavam como um primeiro passo para ser professor de língua em contexto internacional<sup>14</sup>. O objetivo dele não era sair da universidade como professor, mas o curso oferece uma outra perspectiva de emprego e quem sabe, futuro para eles. Em vista disso, toda essa realidade de ensino e aprendizado da língua inglesa, para o meu contexto, também é múltipla.

Eu não posso negar que existam aqueles que aprendem a língua em escola de idiomas somente, mas outros que fazem um bom proveito do ensino de escolas regulares. As limitações existem em qualquer espaço, e os professores tem instrumentos para rever suas aulas no tempo que lhes é dado. De um dia para o outro eu não posso resolver todos os impedimentos de uma aula mais situada, e nem preciso resolver tudo de uma única vez. Aos poucos, os programas podem ir se remodelando e adaptando à sociedade estudantil e de professores.

### **2.1.2 Repensando a formação de professores**

---

<sup>14</sup> Eu falo um pouco mais sobre esse contexto de se preparar para ser um professor de línguas em contexto internacional no próximo capítulo.

A partir das análises anteriores, decidi destinar uma seção do trabalho com o paralelo entre a minha formação e a formação do meu colega até aquele momento de projeto. Dessa maneira, ilustro ao leitor uma forma de compreender como os programas possuem semelhanças e destaco também algumas das diferenças e as possíveis implicações para o currículo de nossas universidades e demais programas de formação de professores.

O meu desejo não é de ditar que os programas devem ser melhorados em aspectos x e y, pelo contrário, eu gostaria de fazer uma reflexão no que diz respeito à relação teoria e prática. Desde as reuniões pedagógicas que eu participava na escola onde eu trabalho, até as apresentações em congressos, simpósios e encontros promovidos por universidades e grupos de professores engajados na promoção de palestras. Para mim, e às vezes para você que lê esse trabalho, eu só poderia melhorar a minha prática se eu estivesse com as teorias em dia.

Em uma das conversas na telecolaboração, eu cheguei a impor a minha opinião sobre o outro ao dizer que “[...] we both understand how important It is to continue to be always updated about language teaching and we will try to find ways of doing that, graduation, post-graduation and etc... events, you know?” (Transcrição). Eu decidi por mim e por ele que nós dois sabíamos da importância de se buscar aprofundamentos nos cursos de graduação, pós e eventos diversos promovidos local, nacional e até internacionalmente.

Antes que ele pudesse me responder, continuei e trouxe à tona uma característica que eu tinha enquanto estava na faculdade e até mesmo no mestrado. Eu compreendo a importância de estar em contato com outras pessoas, você cresce pessoalmente e amplia suas perspectivas (MENEZES DE SOUZA, 2015; BRYDON, 2013) e isso eu não nego. Porém, por que, ou de que serve apresentarmos trabalhos científicos se não para cumprimento de créditos e regras burocráticas?

Essa determinação de ser acadêmico e precisar cumprir horas complementares, do modo como me foi colocado não tinha fundamento em sua realização. Eu e meus colegas íamos a eventos, muitas vezes fora da nossa área, e nos interessava apenas receber o certificado no final. Houve momentos em que se sabíamos de alguma palestra, a pergunta automaticamente era: vai ter certificado? Eu não sei ao certo se se trata de um aspecto cultural, nem posso generalizar, mas ao expor isso, nem o feedback do meu colega me fez ver o contrário.

Nas palavras dele, simplesmente concordou que continuar a nossa aprendizagem sobre diferentes abordagens e diferentes aspectos do ensino de língua e as teorias por trás delas é realmente algo bom. Em acordo com o que ele disse, eu complementei que eventos de grande porte, a nível internacional geralmente chamam mais atenção dos participantes. Mas ainda não

sinto muita confiança, em mim mesmo, para dizer que eu vou porque eu quero. Eu vou pois preciso, e a academia exige isso de você.

Talvez, e isso eu reflito nesse exato momento em que escrevo, pois não estava nos meus planos em colocar isso, eu tenha medo de estar com os outros porque sei que quando me coloco nessa posição, eu posso ser julgado. Ou seja, um poder hegemônico e colonial controla as minhas atitudes, e meus pensamentos, e se eu não parasse agora para escrever sobre isso, talvez nunca me desse conta de que existe esse sentimento de insegurança dentro de mim, pois tudo estava aparentemente normal (MENEZES DE SOUZA, 2015).

Vulnerabilizar-me por meio desse trabalho, com a autoetnografia servindo de ferramenta com as minhas narrativas me permitiu que eu enxergasse isso. Em continuidade aos meus diálogos no projeto de telecolaboração, no seu relatório das nossas conversa, o meu colega escreveu que “[...] a good teacher education program would provide future teachers with both the theoretical background needed to understand successful language learning and the practical experience of observing and teaching in classrooms<sup>15</sup>” (Transcrição).

Essa colocação me levou até a minha graduação e fez com que eu comentasse a postura da minha universidade correspondente ao estágio supervisionado. No contexto canadense, os acadêmicos desse curso específico em que estavam – apenas uma disciplina que mostrava para eles o que significava dar aulas de línguas em contexto internacional – observavam vídeos de aulas de professores de língua inglesa, iam até escolas de idiomas na cidade para assistir às aulas, e teriam no semestre seguinte uma viagem a Cuba<sup>16</sup> como parte complementar desse estágio.

No meu contexto, de um total de sete semestres até a conclusão do curso, eu e meus colegas de sala tivemos estágio do 4º ao 7º semestre, nos dois anos finais de curso. Esse estágio era dividido da seguinte forma<sup>17</sup>:

- 4º semestre: 10h de observação nas matérias de língua portuguesa e literatura, e inglês. Total de horas – 20h;
- 5º semestre: 10h de participação em planejamentos nas matérias de língua portuguesa e literatura, e inglês. Total de horas – 20h;
- 6º semestre: 10h de regência no ensino fundamental (6º ao 9º ano) nas matérias de português, e inglês. Total de horas – 20h;

---

<sup>15</sup> Um bom programa de formação de professores proporcionaria aos futuros professores os conhecimentos teóricos necessários para compreender o aprendizado de uma língua bem sucedido e a experiência prática de observação e ensino nas salas de aula.

<sup>16</sup> Mais informações sobre a viagem a Cuba serão abordadas no próximo capítulo.

<sup>17</sup> Esse esquema de estágio ocorreu comigo nos anos de 2013/2, 2014 e 2015/1. Atualmente, por informações de colegas da universidade, o estágio foi reestruturado.

- 7º semestre: regência no ensino médio, sendo 5h para língua portuguesa, 5h para literatura, e 10h para inglês. Total de horas – 20h;

Ao comentar com o meu colega do projeto essa carga horária de estágio, eu lhe questionei, querendo que ele considerasse o seu próprio contexto, se isso era necessário. Ele colocou que por ele não dar aulas, as observações o ajudavam a pensar nas hipóteses de como seria quando ele estivesse em sala. Como naquela época em que conversávamos pelo projeto, ele ainda não tinha ido até Cuba, – seria em Havana que muitos dos acadêmicos dariam aula pela primeira vez – o que ele podia fazer era imaginar as situações.

Quando a minha pergunta foi dirigida a mim, de volta, eu me lembro de ter afirmado que não gostava e se pudesse eu não teria feito estágio. Pelo simples fato de acreditar que por eu estar trabalhando na área, eu já tinha tudo o que precisava saber de uma sala de aula. Não retiro o que eu disse totalmente, mesmo porque antes de você julgar o porquê de eu dizer isso e me achar arrogante, eu gostaria de apresentar alguns pontos que me levavam a acreditar nisso. Vejo que não foi uma posição correta, mas não estou totalmente errado.

Mais uma vez, vou falar de uma posição baseada na minha vivência, e acredito que preciso aprofundar mais o conhecimento acerca das políticas curriculares para o estágio supervisionado. Contudo, vou falar a partir de dois contextos, como graduando em Letras, e depois como mestrando em Letras. Pelo primeiro, eu fiz o estágio como acadêmico na UCDB e, pelo segundo, eu acompanhei uma turma de estágio como mestrando, por eu estar matriculado na disciplina de Estágio a Docência, no programa da UEMS.

Como acadêmico, eu não sentia que as aulas condiziam com a realidade dos alunos das escolas. Sabia que enfrentaria uma sala bem diferente de um curso de idiomas, e os estágios de observação me abriram os olhos para isso. Uma vez na universidade, discutindo planejamentos, principalmente nas áreas de língua portuguesa e literatura, eu me via enquadrado dentro um modelo único de ensino. Não por falta de preparo, mas pelos próprios desafios de uma escola pública, e principalmente, de estar fora da minha zona de conforto.

A própria maneira de colocar tudo no relatório no final do semestre para as professoras responsáveis era encaixada num modelo de trabalho, e fim. Sentia falta de um espaço para eu expor aquilo que era imensurável, explicar talvez o porquê do meu aluno não ter ido bem numa prova por saber que ele estava passando por problemas no dia. Enfim, a minha relação com o estágio não era falta de preparo e suporte pedagógico das professoras, mas não adaptação com o sistema em que ele se encontrava.

No mestrado, quando eu ajudei na correção de relatórios de estágios dos acadêmicos de Letras da UEMS, lendo o que cada aluno escrevia, eu parava e refletia: eu era assim, escrevia

as mesmas coisas – que precisei tirar ponto de aluno, aumentar o tom da minha voz, que apliquei prova tal dia, e etc. Como implicação de um contexto acadêmico que pouco explora o processo, por justamente estar preocupado com o resultado pronto, eu sentia falta de me atentar ao como isso se desenvolve, e me via sem espaço para discutir isso nos meus trabalhos.

Deste modo, depois de discutir esses pontos acima dentro de uma perspectiva maior, eu pretendo seguir com o trabalho para o próximo item estreitando essa visão. Seguindo do princípio da particularidade, de Kumaravadivelu (2012), os diálogos tomaram caminhos que revisitaram teorias e metodologias que eu, professor, levo para sala de aula e consigo (ou tento) ressignificar por meio dos letramentos críticos.

### **2.1.3 Teorias e metodologias: a relação da Particularidade com os letramentos críticos**

O que deve ser feito nas escolas de inglês, tentando pensar sobre o contexto dos alunos, suas necessidades e etc.? Essa questão foi bastante recorrente nos meus diálogos no projeto de telecolaboração e me fez prestar mais atenção ao que Kumaravadivelu (2012) chama de particularidade. Como pôde ser visto no capítulo 1, o autor elaborou um esquema de princípios que corroboram no entendimento do mundo que ele chama de pós. Dos princípios, existem três (Particularidade, Praticidade e Possibilidade).

Ele não definiu nenhuma hierarquia do que acontece primeiro, ou de qual é mais importante. Mas a minha interpretação desse texto me diz que a particularidade é o princípio que mais considera as exigências locais e experiências de cada indivíduo em sua singularidade. Explicando melhor essa minha linha de raciocínio, acredito que pela praticidade estar basicamente relacionada à teorização da minha prática como professor, ela está mais intrínseca no contexto de sala de aula.

A possibilidade, segundo parâmetros dos letramentos críticos (KUMARAVADIVELU, 2012), desenvolve momentos de criação de conhecimento fora do que é conhecido pelos participantes. Assim, um fator fundamental e que completa esse ciclo que gira, e se renova, é a particularidade. Esse último princípio é o que faz da minha prática mais situada, e que subsidia o processo de significação do meu aluno, afinal estou levando em consideração o contexto institucional, social e cultural de cada dos indivíduos, isoladamente.

Um trabalho e tanto é pensar que cada aluno seu carrega consigo singularidades e que elas são fundamentais na reconstrução de práticas educacionais locais. Nessa lógica de pensamento, as teorias de ensino e metodologias em sala de aula sempre eram colocadas a provas, e por meio das discussões, tanto eu quanto meu colega de projeto tentávamos chegar às

conclusões para nossas investigações. Em um desses momentos, eu compartilhei a seguinte história para aprofundarmos um pouco mais o assunto.

1: Well, you know that in class when we have this kind of discussions, it's not everybody who talks, so it's something... they would rather be silent... I understand that maybe they have an opinion about it and sometimes they don't want to expose themselves into the group but what most of them talked about is, like divergent answers, you know? Like divergent opinions. What I observed is all of our opinions, they are based on our predetermined values and it goes with family, religion sometimes, so it's something hard to... It's a complex discussion if I can say, so you have people defending that it should be taught in classes, that are people saying it shouldn't because it's something family has to do, not school, other people, they were kind of not knowing what they should answer because analyzing both sides, both have good arguments, at the same time they don't have so much support, so... I don't know, we were not discussing to change anybody's mind, we were just pointing that, but then always trying to... what was... The goal of the class was to... Ok, you have your opinion but tell me why you think that way, as long as you can... not convince me but as long as you can present your arguments, it's acceptable, I don't know, it's something hard to think of. Is it discussed in Canada? Is gender discussed in Canada? In education? [...]

2: I think so, I'm not quite understanding...where the... what kind of the conflict is, like what part of gender discussions are taboo?

1: Ok, what do you mean?

2: Like, I'm not really sure about... like... how gender is discussed in Canada... Like, just because I don't... Like, gender is just a very broad term and I'm just not sure but what you mean when you talk about it in Brazil, like it's, you don't talk about it in School. Like different gender roles or like... different like... feminist theories or... [...]<sup>18</sup> (Transcrição)

---

<sup>18</sup> 1: Bem, você sabe que, na aula, quando temos esse tipo de discussão, não são todos os que falam, então é algo ... eles preferem ficar em silêncio... Entendo que talvez eles tenham uma opinião sobre isso e às vezes eles não querem expor eles próprios no grupo, mas o que a maioria deles falou é, como respostas divergentes, você sabe? Como opiniões divergentes. O que eu observei são, todas as nossas opiniões, elas são baseadas em nossos valores predeterminados e vai com a família, a religião às vezes, por isso é algo difícil... É uma discussão complexa se eu posso dizer, então você tem pessoas defendendo que deve ser ensinado nas aulas, as pessoas que dizem que não deve ser, porque é algo que a família tem que fazer, não a escola, outras pessoas, eles não sabiam o que deveriam responder porque analisando os dois lados, ambos têm bons argumentos, ao mesmo tempo em que eles não tenho muito apoio, então... eu não sei, não estávamos discutindo mudar a mente de ninguém, estávamos apenas apontando isso, mas sempre tentando... o que era... o objetivo da aula era... Ok, você tem sua opinião, mas me diga por que você pensa assim, desde que você possa... não me convencer, mas enquanto você pode apresentar seus argumentos, é aceitável, eu não sei, é algo difícil de pensar. É discutido no Canadá? O gênero é discutido no Canadá? Na educação? [...]

2: Eu acho que sim, não estou entendendo... onde... o tipo de conflito é, quais partes das discussões de gênero são tabu?

1: Ok, o que você quer dizer?

2: Eu não tenho muita certeza sobre... como... como o gênero é discutido no Canadá... Como, só porque eu não... Como, o gênero é apenas um termo muito amplo e não tenho certeza, mas o que você quer dizer quando você fala

Essa parte do nosso diálogo tem o número 1 indicando as minhas falas, e o número 2, as do meu colega. Eu quis manter esse diálogo, mostrando um pouco mais dele do que eu fiz nos anteriores, pois as nossas identidades e inseguranças fazem parte desse espaço e é algo que eu gostaria de compartilhar com o leitor antes de seguir com a seção. O meu engajamento na conversa com a minha primeira fala, demonstra o que Kumaravadivelu (2012) explica sobre entender a minha particularidade para então refletir a minha prática.

Eu não consegui em nenhum momento, e a minha intenção era essa, ser objetivo e perguntar ao meu colega como a questão de opção sexual e gêneros era tratada nas aulas de escolas e universidades do Canadá. Eu não me vi confortável em ser direto e dei voltas e voltas até chegar a pergunta final. Pela minha falta de coragem, vou usar essa palavra mesmo para descrever essa situação, eu deixei o meu colega na dúvida, e por mais que ele talvez tenha entendido qual era o meu ponto, ele permaneceu neutro.

A minha conclusão dessa situação é: se eu não me sinto bem em falar, de que maneira eu poderia abordar isso dentro de uma sala de aula, quando necessário? Como, talvez, passar por cima das minhas dificuldades em falar sobre o assunto, me posicionar, e trabalhar com meus alunos uma questão dessa? Claro que se eu planejar a aula, eu tenho a tendência de driblar o assunto, deixar ele de lado. Mas, e se caso uma pergunta desse tipo me surpreende em uma aula, vindo de um(a) aluno(a). Esse tipo de informação eu não aprendi na minha formação inicial. Eu não discuti assuntos como esse até chegar no mestrado.

Expondo isso, nosso diálogo seguiu um caminho que pudesse respaldar esse não costume de lidar com assuntos desconfortáveis, pois como o meu colega disse, isso ainda é tabu à sociedade. Coexistente às teorias de ensino de línguas de Kumaravadivelu (2012), e seu posicionamento de que precisamos encarar o mundo informacional do modo que ele se encontra hoje, nós, mais uma vez abordamos os letramentos críticos na promoção de possibilidades de tratar do assunto.

Pelo histórico dos estudos dos letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011) ter base no que Freire (2005) propunha ao trabalhar com criticidade, me pareceu que essa característica de juntar o aspecto crítico nas nossas práticas é mais brasileira. Pude perceber que meu colega aceitou a minha definição de trabalhar a criticidade em sala de aula, e se mostrava curioso em saber como essa prática se desenvolve no meu contexto.

---

sobre isso no Brasil, como é, você não fala sobre isso na escola. Tipo diferentes papéis de gênero ou tipo... diferentes como... teorias feministas ou...

De modo a exemplificar para ele o que eu interpreto por letramentos críticos, vou primeiro lembrar o leitor de como eu me coloquei nesse assunto no capítulo 1. Os letramentos consideram que o aprendizado de sala de aula está atrelado às funções sociais de cada indivíduo presente em uma sala de aula. O conteúdo tem fundamento e dá oportunidades de ampliação de perspectivas principalmente nas interrelações estabelecidas pelos participantes desse meio.

A criticidade dessa prática, a meu ver, se encaixa na possibilidade de questionamento de saber o porquê de eu me justificar da maneira como me justifico. Por exemplo, como parte dos diálogos ocorreram em outubro, a escola se preparava para a festa de halloween, e comemorar esse dia não é natural a brasileiros, principalmente por questões religiosas. Quando, em sala de aula, eu preparo uma atividade de halloween, alguns desses alunos trazem consigo esses pensamentos de que é uma festa de bruxas, ou até mesmo do diabo.

Eu, professor daquela turma, ao invés de ignorá-lo, ou dizer que aquilo não é verdade, questiono de onde vem essa opinião.

In this approach, students are encouraged to think critically about texts presented in class, current events, controversial topics, etc. I think it is a great strategy because it promotes multi-level discourse among learners, develops a valuable life-skill, and engages students intellectually while connecting their English learning to issues that affect them in their everyday lives<sup>19</sup>. (Transcrição)

Esse é um exemplo de uma possibilidade. Algo que concordamos na nossa discussão a respeito da promoção de momentos como esse em sala de aula foi que isso não ocorre o tempo todo, e em algumas vezes essas oportunidades passam e nem nos damos conta. A atenção para esse tipo de momento em sala de aula vem do professor, comumente, claro que alunos podem chegar e pedir comentários sobre outras questões que envolvam e desafiam o desenvolvimento de suas opiniões.

Mais uma vez, eu não deixei de lado que precisamos cumprir com o material didático proposto, e conteúdo programado para o semestre, ou ano. Estou reforçando as ideias de autores como Menezes de Souza (2011), Rocha e Maciel (2015) e, Monte Mór (2014), de que as possibilidades de encontro com o desconhecido oportunizam o meu eu de adquirir uma outra perspectiva das coisas.

Não garante mudanças, mas o fato de você estar em constante troca de saberes, produzindo novos conhecimentos e compartilhando de suas experiências supre toda a

---

<sup>19</sup> Nesta abordagem, os alunos são encorajados a pensar criticamente sobre os textos apresentados em aula, eventos atuais, tópicos controversos, etc. Penso que é uma ótima estratégia porque promove o discurso de vários níveis entre os alunos, desenvolve uma habilidade valiosa e envolve estudantes intelectualmente enquanto se conecta seu aprendizado de Inglês a questões que os afetam em suas vidas cotidianas.

transformação social por que passamos hoje. Não podemos ver, nem pegar, mas as nossas atitudes diárias nos mostram o quanto caminhamos se comparados há tempos.

## 2.2 RECONHECENDO A MIM MESMO

I became more aware of what teaching is... I confess that when I started university, I thought that I would study only English but here in our university when we want to be teachers, language teachers, we also have to follow the curriculum of Portuguese and literature teachers, so we are able to teach the three subjects. I was always trying to compare the theories, all of the theories, like modeling my own practice, so I really think that from the beginning to now I have added a lot of more theory into practice, I have changed a lot, I'm not so demanding, I mean, demanding in a negative aspect because I believe we have to be demanding, we have to demand from our students but then demanding in a way that... you know... that they can do more, understanding them individually I think. And not so demanding in my own teaching maybe, not being so focused on a unique possibility but being open to a variety, to lots of opportunities that may be emerged from my practice<sup>20</sup>. (Transcrição)

Concluindo esse capítulo, em consonância com as minhas narrativas acerca da telecolaboração, gostaria de recapitular todos os assuntos abordados até aqui, e a partir da minha colocação em uma das minhas últimas conversas no projeto de telecolaboração, expandir e repensar meus valores durante a minha formação. Numa atitude mais descontraída, sem preocupações com o que eu devo e não devo dizer, eu, um pouco mais à vontade nos diálogos me expressei de forma a resumir o que eu sentia até aquele momento.

Interculturalmente falando, como Paniago (2014) propõe, nessas quatro horas de conversas e compartilhamentos de experiências e opiniões, eu estabeleci uma relação de respeito para com o meu parceiro. Juntos, nós recriamos os espaços de construção de sentidos e conhecimentos, pois não nos falávamos em um meio convencional de discussões como essas, e nos permitimos sentir segurança, ainda conforme a autora, em construir sentidos incabados e provisórios de aspectos relacionados as nossas formações.

Nesse sentido, estabeleço fluxos transculturais pois tenho a liberdade de me apropriar dos novos sentidos produzidos, e passo a agregá-los a meu conhecimento. Esse conhecimento, por meio dos letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011), agora reformulado devido

---

<sup>20</sup> Fiquei mais consciente do que é o ensino ... Confesso que, quando eu comecei a universidade, pensei que eu estudaria apenas o inglês, mas aqui na nossa universidade quando queremos ser professores, professores de línguas, também temos que seguir o currículo de professores de português e de literatura, para que possamos ensinar as três matérias. Eu sempre estava tentando comparar as teorias, todas as teorias, como modelar minha própria prática, então eu realmente acho que, desde o início até agora, adicionei muita mais teoria à prática, eu mudei muito, eu não sou tão exigente, quero dizer, exigente de um aspecto negativo porque acredito que temos que ser exigentes, temos que exigir dos nossos alunos, mas o contrário, exigentes de forma que ... você sabe ... que eles podem fazer mais, entendendo-os individualmente, eu acho. E não tão exigente em meu próprio ensino, talvez, não estar tão concentrado em uma possibilidade única, mas estar aberto a uma variedade, a muitas oportunidades que podem surgir da minha prática.

aos encontros culturais, não se estagna. Ele ainda está passível de transformações pois em cada análise, algo de novo emerge. Revisitar esse meu processo propicia essa constante auto observação para comigo mesmo.

A autoetnografia (CHANG, 2008) tem me ajudado a enxergar como os diferentes eus dentro dessa trajetória têm contribuído com suas culturas. A rede que vamos formando cria emergências que me fazem parar para pensar e lidar com uma mistura de sentimentos. Essa característica, como colocado nas narrativas do projeto de telecolaboração, me sujeitou a reflexões que, por mais simples que pareçam, necessitam de atenção e discussão.

Ao prestar um pouco mais de atenção ao meu processo, eu nem vou dizer que me entendo melhor, pois eu me descubro em sentimentos escondidos, explicações para posicionamentos meus que eu ignorava e nem pensava. Doar-me na elaboração desse trabalho e encontrar pessoas no decorrer dele serviu de sessões de psicologia, pois eu não estou aqui para dizer que minha formação deu certo ou errado. Estou nesse processo para desencadear uma série de acontecimentos que me marcaram, e até então eu não sabia que tinham esse efeito.

O meu valor em sala de aula, a cada encontro com algo diferente da minha rotina, me ensina que eu sempre devo estar preparado para isso. O diferente de hoje não é o mesmo diferente de amanhã, e ao me ligar nisso eu aprendo que não ser igual faz parte da humanidade. Mosttrando o meu cuidado com aquele que difere de mim, eu abro espaço para a aceitação de que ser diferente não me faz inferior. Um processo contínuo, esse, que ainda tem muito caminho pela frente, e, se algum dia eu puder chegar lá, eu gostaria de olhar para trás e ver o respeito criado.

Nesse intuito, sigo com o próximo capítulo, e compartilho com o leitor de mais dois momentos, agora em mobilidade acadêmica, de quando estive em Toronto, na Universidade York e, depois em Cuba, na Universidade Varona. Procuro manter a mesma organização textual com as transcrições na língua inglesa, e diferente dessa primeira parte, trago nos Apêndices desse trabalho, as minhas reflexões escritas enquanto eu estava viajando.

Alguns trabalhos foram pedidos pelos professores Brian Morgan e Ian Martin, e os trago na íntegra para caso haja alguma dúvida, e até mesmo uma análise partindo de um ponto que eu não consegui enxergar aqui. Por meio de alguns momentos, observações, participações em aulas, e aulas dadas por mim, eu complemento a discussão acima e finalizo essa parte com as *Considerações – parte 2*.

### **CAPÍTULO III: MOBILIDADE ACADÊMICA E MINHA FORMAÇÃO INTER-TRANS- CULTURAL**

Conforme proposto acima, essa seção do trabalho explora algumas das minhas experiências a partir de um contexto de mobilidade acadêmica. Por meio da bolsa ELAP, eu obtive condições de seguir a minha pesquisa em dois países – Canadá e Cuba, e em territórios bem diferentes do que eu estou habituado no Brasil, pude aprender sobre ser professor de inglês por meio de outros olhos. Tal como Menezes de Souza (2015), é nesse momento de contato com os outros que surgem tensões e conseqüentemente reflexões acerca do que tínhamos como conhecido.

Eu vejo que sair do Brasil e ter essa experiência contribuiu para realmente entender um pouco mais dos diálogos que eu tive por meio do projeto de telecolaboração. Muito do que discutíamos sobre o contexto canadense ficava apenas na minha imaginação, eu não tinha muita coisa concreta de como todo o processo de formação acontecia, como eram as aulas, o foco dos professores, e etc. Ao estar lá, frequentar a universidade, em dois cursos especificamente, me ofereceu um panorama a respeito da preparação de professores para a sala de aula.

Um dos cursos tinha como corpo discente alunos da graduação e da pós-graduação. O professor Brian Morgan, responsável pela turma, acreditava que integrar os alunos em diferentes níveis da universidade e de diferentes experiências profissionais enriqueceria as discussões e todos poderiam se beneficiar desses encontros. Para mim, vejo isso como a possibilidade de aqueles com pouca experiência, e ainda no início de suas formações, terem um parâmetro sobre ministrar aulas (internacionalmente) e lidar com pessoas de diversas culturas e com bagagens diferentes das deles.

Por outro lado, aqueles que já possuem mais anos em uma vivência de sala de aula, lidando com as burocracias de escolas e instituições de ensino apresentam e compartilham do que vivem e viveram. Em complemento, eles são questionados em suas posturas, e mesmo com comentários partindo de alguém com menos experiência do que eles, esses alunos podem discutir mais a fundo e argumentar suas escolhas. Em meu ponto de vista, ter uma sala de aula com pessoas com idades e ideias diferentes umas das outras traz informações de tempos e espaços diferentes, e isso coopera para o desenvolvimento crítico e respeito para com o próximo.

Desenvolver-se criticamente nesse contexto, para mim se baseia na compreensão de que as pessoas pluralizam o conhecimento e oportunizam o processo de construção de sentido horizontalizado (MONTE MÓR, 2008; ROCHA; MACIEL, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011). Os autores compreendem que um desafio que temos na área de ensino de línguas,

inclusive, se localiza na ideia de desmistificar padrões sociais impostos em sociedade sem que haja um abuso de poder para isso. Por exemplo, o ensino de língua inglesa, que gera perguntas, ainda no dias de hoje, como “o inglês é americano ou britânico?”.

Essa visão da língua inglesa que parte da sociedade ainda tem, pode ser desmistificada a partir do meu encontro com o outro. O meu outro pode ser um indiano que não tem nem inglês americano, nem britânico. Ele possui um inglês natural da sua região que pode não se encaixar em nenhum dos padrões de inglês impostos por escolas e instituições de ensino. Na universidade York, no Canadá, ao participar desse primeiro curso, eu pude expandir a minha visão e compreender o que significa ter um inglês global, que aceita as particularidades de cada um, em seus devidos locais, conforme será abordado ainda nesse capítulo.

O segundo curso se tratava de uma preparação de alunos da graduação – os mesmos que participaram do projeto de telecolaboração - para dar aulas de inglês internacionalmente. Esse projeto leva os alunos a Cuba para um estágio de três semanas em uma universidade local de Havana (Universidade Varona) e antes da viagem, eles têm um ano inteiro de estudos. Dentro desse período, teorias sobre a formação de professores em contexto internacional são discutidas, tal como as que abrangem o ensino de língua inglesa para não falantes da língua.

Por esse projeto ter mais de 20 anos de parceria entre as universidades canadense e cubana, o professor Ian Martin tem muita experiência para compartilhar com os seus alunos e deixá-los mais preparados para o estágio. Além de contar com o apoio de ex-alunos que aceitam o convite de conversar com quem vai a Cuba e contar um pouco mais sobre como é passar três semanas lá. As conversas por parte dos professores e dos alunos servem de suporte para as possíveis situações que os alunos que vão até Cuba podem ter, mas, como os próprios alunos retratam, são apenas informações gerais de lugares para comer barato, pontos para visitar, entre outros.

Uma vez no país, as pessoas que você encontra passam a colocar você numa posição de descoberta com o lugar, o modo de vida e alguns dos costumes deles. Eles se dispõem a levar você e mostrar um pouco da cidade, do que eles acham que vamos nos interessar e à medida que vamos nos conhecendo melhor, criamos laços de amizade, confiança e ao final da viagem, sentimos que é uma pena não termos mais tempo. Tudo parte de um grande aprendizado que amplia nossas perspectivas de ensino de línguas, nossas conclusões sobre uma cultura que só ouvimos falar ou vimos nos telejornais e nos livros de histórias.

Estar em Cuba não só influenciou o nosso desenvolvimento como professores, como também, principalmente para mim, redefiniu os meus laços com os demais acadêmicos canadenses. Nos momentos em que não estávamos na universidade, trocávamos ideias sobre

planejamento de aulas, atividades e ideias para nossas observações e relatórios que fazíamos para os professores. Nessa segunda parte da minha viagem, eu pude ver a confiança dos outros em relação a mim e vice-versa. Em nenhum momento, eu me senti inferior e/ou julgado pelo meu conhecimento, mas o oposto.

Em termos interculturais, eu acredito que esse exemplo melhor caracteriza o processo de encontro com o outro. Cheguei em um país diferente com o nervosismo que qualquer outra pessoa pode ter ao se encontrar com algo diferente do habitual, mas estive aberto a esse encontro. Sabia que em muitos momentos eu seria colocado a refletir o meu posicionamento e mais importante, eu teria que aprender mais sobre respeitar o próximo sem a necessidade de julgá-lo (MENEZES DE SOUZA, 2015). Segundo o autor, ainda, as novas realidades que vivo me ajudam a enxergar o outro num mesmo nível do que o meu.

Eu não sou superior, nem inferior ao outro. Cada um de nós carrega valores, crenças e pensamentos, e identificar que existe diferença nos aspectos pessoais dos nossos próprios eus modela as nossas atitudes diante de uma sala de aula. Por isso, estar situado com o embasamento teórico que permite levar em consideração as características de nossos alunos facilita o processo de ensino e aprendizagem pois situa práticas educacionais (KUMARAVADIVELU, 2012). No meu caso, toda essa experiência pode ser adaptada para o meu contexto.

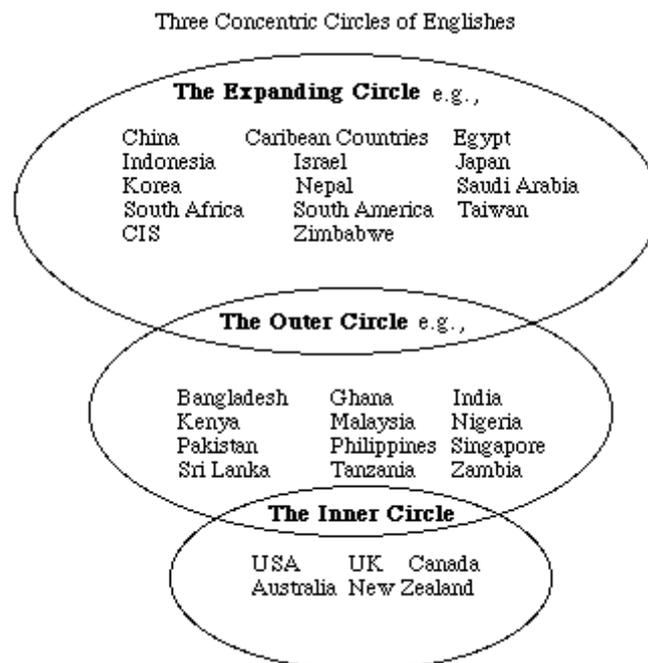
Anteriormente, o meu pensamento para os meus alunos era de aprender inglês para se comunicar em viagens, era a realidade que eu conhecia deles. Depois, uma vez dentro da universidade e no meu primeiro curso de formação, eu passei a entender que por meio do inglês, podíamos tratar de questões mais críticas, que envolviam compreender as razões dos pensamentos dos meus alunos. Nas próximas etapas da minha formação, eu aprendi que o inglês não é único, e que as pessoas que se utilizam da língua também não, elas são uma totalidade de informações globalmente caracterizadas.

Nesse ponto, e que aqui discorro nos subitens a seguir, crio a oportunidade de descrever um pouco dos meus estudos para compreender essas perspectivas de inglês como língua global (JENKINS, 2003), de ensino de língua inglesa em contexto internacional (KUMARAVADIVELU, 2003; 2012), e um pouco mais sobre os letramentos críticos em sala de aula (MONTE MÓR, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011; ROCHA; MACIEL, 2013). Para isso, divido o capítulo em tópicos que melhor situem o leitor acerca dessas discussões, e procuro adaptar algumas narrativas para que eu consiga expressar e explorar meus sentimentos em relação as essas experiências.

### 3.1 O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL – PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTERNACIONAL

Com o foco nas aulas que frequentei na Universidade York, em Toronto, eu separei esse subitem do trabalho para discorrer um pouco sobre a visão do que o inglês global representa e como a formação de professores cria perspectivas e estratégias para que isso. De início, essa parte de poder lidar com possibilidades de se ensinar inglês em um país que não seja o seu, ou até mesmo para não falantes da língua não foi um foco que eu tive na minha graduação, afinal o papel do inglês no Brasil, ao menos em Campo Grande, tem funções diferentes.

Houve um ponto, em uma das aulas, onde eu e duas de minhas colegas estávamos encarregados de apresentar um trabalho que mostrava possíveis lições do ensino de língua inglesa de países do *outer circle* para os países do *expanding circle*. De acordo com Jenkins (2003), existe uma classificação para países que falam e se utilizam da língua inglesa, e esta sofreu alterações ao longo do processo de globalização e da nova reconfiguração social que permitia maior fluidez de informações. Segundo a figura abaixo, podemos agrupar esses países da seguinte forma:



**Figura 9:** The three-circle model of World Englishes. Fonte: <https://www.ukessays.com/essays/english-literature/three-circle-model-of-world-englishes-english-literature-essay.php#ixzz2QYtfBkqI>

Essa categorização, vista nos textos de Jenkins (2003) foi elaborada primeiramente por Kachru (1985) e ainda serve de modelo para os estudos de compreensão de como o inglês pode ser visto em nível mundial. Do primeiro grupo, *inner circle*, todos os países que possuem o inglês como língua nativa fazem parte dele. No exemplo acima, o principal país é UK e os

demais suas colônias que herdaram essa língua como língua mãe e são, ainda hoje, exemplos de países que têm uma busca muito grande para intercambistas devido a esse fato.

O segundo grupo, *outer circle*, até pouco tempo comportava todos os demais países que não tinham a língua inglesa como nativa em seus territórios. No entanto, uma característica peculiar separou os países desse grupo e muitos passaram a fazer parte do *expanding circle*. A diferença entre ambos os grupos está na oficialidade da língua inglesa no território, ou seja, a Índia, por exemplo, tem essa língua como uma das oficiais do país. Eles se utilizam dela em questões governamentais e de estado assim como os demais países representados na figura.

Os países do terceiro grupo são territórios que, assim como o Brasil, possuem uma educação voltada para o ensino de língua inglesa, mas temos a língua como uma língua estrangeira, apenas. Aqui, nós não a utilizamos em assuntos governamentais ou estatais, e nem se trata de uma língua oficial do país. Inclusive, de acordo com as fontes de nossa apresentação, houve um tempo em que o governo lançou uma nota anti-inglês para que o ensino dessa língua não acontecesse, em uma tentativa de valorizar a língua nativa – o português.

A partir desse contexto, em sala de aula, eu fui encarregado de apresentar um caso de estudo para o grupo e exemplificando um pouco do sistema educacional brasileiro, dividido em setores públicos e privados, eu lancei as seguintes questões para meus colegas:

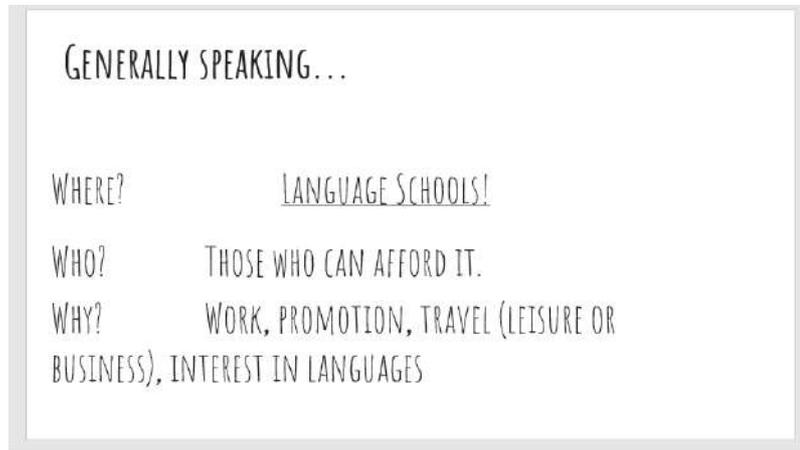
- Onde o inglês se encontra nesse sistema (educacional)?
- Quem aprende?
- Por que de se aprender inglês (especificamente no Brasil)?

As perguntas acima faziam parte de uma estratégia minha para apresentar aos demais como o ensino de língua inglesa era visto, a partir da minha experiência, na cidade em que eu morava. Eu saliento que essa oportunidade de comentar sobre o papel do inglês no Brasil surgiu devido à aula explorar a língua como língua global. No decorrer das aulas, pudemos estudar a respeito do inglês em países da Ásia, África e Américas, e quando o assunto foi América do Sul, o professor de sala me viu como alguém dentro do meu próprio círculo falando sobre isso, praticamente um exercício etnográfico.

Quando os aspectos públicos e privados de instituições de ensino foram pautas dessa aula, uma pergunta foi direcionada e eles pediam dados em porcentagem de como era a distribuição, por níveis (fundamental, médio e superior), da população nessas instituições.

Pre-school: 75.9% public, 24.1% private; Elementary (grade 1-4): 91.5% public, 8.5% private; Junior High (grade 5-8): 89.1% public, 10.9% private; High School (9-12): 82.4% public, 17.6% private; Undergraduate degree: 27% public, 73% private; Master's & PhD: information not available. Source: [http://portal.inep.gov.br/rss\\_censo-escolar/-/asset\\_publisher/oVOH/content/id/19910](http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oVOH/content/id/19910) (Apendices).

Essas informações não forneciam as respostas para o contexto de ensino de língua inglesa. Mas, com a minha experiência sendo um aluno de escola pública, tendo a possibilidade de estudar inglês num cursinho específico para isso, fazendo a minha graduação em uma universidade privada, e sendo professor, respondi às minhas indagações da seguinte forma:



**Figura 10:** Slide da apresentação - Onde? Escolas de Inglês. Quem? Aqueles que podem pagar. Por quê? Trabalho, promoções, viagens (lazer ou negócios), interesse em línguas. (Acervo Pessoal)

Para ser mais concreto com as minhas respostas, eu gostaria de ter achado uma pesquisa que tivesse feito o levantamento desses dados mais precisamente. Eu sei que existem variáveis de local para local no país, principalmente pelo seu tamanho geográfico, mas deixei bem claro para os meus colegas e professor que essas respostas partiam de mim e da minha curiosidade com meus alunos e amigos ou colegas mais próximos. De qualquer forma, essa discussão nos levou a uma discussão que tentava definir quais as implicações do ensino de línguas para esse contexto que eu acabava de demonstrar.

Junto a essa indagação, outras questões foram levantadas pelo meu grupo e uma delas questionava o ponto de vista de Rajagopalan (2010) sobre a influência cultural de falantes da língua inglesa. Para o autor, o inglês não deveria pertencer a nenhum grupo cultural específico, no entanto, no caso de brasileiros, que referencial nós teríamos para introduzir nas escolas um ponto de vista do inglês como língua global? Visto que geralmente eu tenho alunos na escola que me perguntam se o inglês é americano ou britânico, como ou o que eu poderia, de acordo com meus colegas, fazer para mudar essa concepção?

Na minha tentativa de responder a esses questionamentos, a minha participação na outra aula complementa as ideias debatidas nessa apresentação. Para isso, gostaria de relembrar o leitor de alguns conceitos apresentados no capítulo 1 desse trabalho quando eu falava de cinco perspectivas globais (KUMARAVADIVELU, 2012) que me ajudavam a entender o mundo

como ele é hoje, e que abriam a minha perspectiva para um ensino de línguas mais situado e característico dos meus alunos. Segundo o autor,

Me parece que existem pelo menos cinco perspectivas interconectadas que podem nos ajudar a entender o contexto global que rapidamente se modifica. Elas são: perspectivas pós-nacional, pós-moderno, pós-colonial, pós-transmissão, e pós-método. As três primeiras estão relacionadas a desenvolvimentos histórico, político e sociocultural mais amplos ao redor do mundo enquanto as duas últimas pertencem mais estritamente a formação de professores de línguas. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 3).

As perspectivas propostas pelos autor acima, denotam a construção de uma consciência histórica e política, e criam possibilidades de movimentos culturais que reconstituem crenças e posturas humanas. Em meu ponto de vista, essas perspectivas remoldam o meu pensamento para o ensino de língua inglesa e me trazem o benefício de saber de onde o meu aluno está falando. Eu o tiro de dentro de um aglomerado de alunos que aparentemente possuem um mesmo nível de conhecimento e passo a lidar com a sua individualidade, e em troca, ele se abre e mostra sua voz. Um exercício complexo mas que ajuda moldar uma pessoa que aceita opiniões e vive a diferença.

Concomitante às perspectivas, Kumaravadivelu (2012) propõe que elas precisam ser vistas interconectadamente, e para potencializar os processos e práticas da formação de professores de línguas, precisam ser relacionadas a alguns princípios. Esses, direcionam e dão suporte ao ensino e aprendizagem de uma língua pois eles manifestam as crenças, valores e expectativas de todos os participantes do processo. De maneira a contribuir para o planejamento de ações que surtam resultados diante do ensino de línguas, os princípios são definidos por suas Particularidades, Possibilidades e Praticalidades<sup>21</sup>.

Esses princípios funcionam como um padrão que conecta os papéis de todos os envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas. Os professores, os alunos, e até os formadores de professores são postos dentro de uma relação onde o todo é visto mais importante do que o somatório de suas partes. Não vemos, por meio desses princípios, cada agente desse contexto em seu devido espaço, mas como eu mesmo tenho tentado apresentar nesse trabalho, eu sou resultado do meu eu aluno, do meu eu professor, e do meu eu formador. Não tenho a minha formação dentro apenas da minha graduação e pós, mas um todo de experiências.

A partir disso, eu trabalho a minha particularidade, tanto quanto a do meu aluno ou de qualquer um envolvido nesse processo. Esse princípio me remete a compreensão situada de diferentes pontos de vista, e me faz ser sensível a situações que envolvam o grupo no qual estou

---

<sup>21</sup> Originalmente, na língua inglesa, os princípios são Particularity, Possibility e Practicality.

inserido. Dessa forma, ao determinar o que um grupo almeja, eu consigo traçar os meus objetivos sem que eu saia do contexto do meu outro. Esse princípio me ajuda a reconhecer o local desse indivíduo e seus contextos e isso serve de fonte para solução de problemas, e contínua reflexão da minha prática.

Em relação à prática, eu sempre me vejo colocando que muito dela foi ressignificado hoje pelas teorias que eu estive em contato ao longo desse período. Praticamente, seria como comparar essa relação teoria  $x$  prática com a ideia do ovo e da galinha, na minha percepção. Para isso, o princípio da praticidade se objetiva no rompimento dessa barreira entre as minhas teorias e práticas para que se crie um espaço de autoreconhecimento pedagógico por minha parte. Por exemplo, a partir da minha prática as questões teóricas emergem sem que eu precise de uma antes da outra.

As duas vão sendo alinhadas juntas e a minha habilidade de teorizar a partir da minha prática me dá suporte no desenvolvimento do meu conhecimento, de minhas habilidades e na autonomia necessárias para construção de uma prática que não seja mecanizada. Na minha formação, isso tem ocorrido frequentemente devido à escrita desse trabalho. Eu tinha uma gama de teorias que poderia utilizar para escrever um trabalho bibliográfico, porém, as minhas práticas no decorrer do mestrado me propuseram outras teorias e o repensar das que eu já havia lido.

Nesse caso, trabalhar a minha praticidade depende das possibilidades que eu formo e são encontradas nas minhas experiências, que são resultado de interações e que fomentam a formação da minha identidade individual e daqueles que estão comigo nesse contexto. Esse último princípio favorece uma formação que coopera “[...] na construção de uma consciência sociopolítica entre os participantes para que eles possam formar e transformar suas identidades pessoais e sociais” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15).

Apresentados as perspectivas globais e os princípios operacionais de Kumaravadivelu (2012), a formação de professores para contexto internacional leva em consideração estratégias que se dividem em macro e micro. Essas potencializam a formação de professores e contribuem na percepção do que o meu aluno precisa e como eu preciso agir para que ele atinja o objetivo dele. As macroestratégias são aquelas determinadas pelo que os estudos até então já foram capazes de determinar. Elas auxiliam a formação de professores na concepção do que pode ser necessário levar em consideração para efetivar a minha prática.

As microestratégias se relacionam com a prática de ensino em si. A partir de observações, revejo a minha participação no processo de ensino aprendizagem e a minha tomada de decisões fica influenciada pelas ações que emergem dessa interação. Para mim,

dentro dessas estratégias, o aprendizado pode ser oportunizado, a consciência cultural desenvolvida, relações sociais e autonomia estabelecidas à medida que eu integro as habilidades da língua no ensino, junto com a promoção crítica e estímulo à consciência profissional.

Kumaravadivelu (2003) corrobora para o pensamento das estratégias na categorização de cada uma delas. Eu as interpreto de forma com que eu consiga adaptá-las no meu processo de formação e entendo que estar em constante contato com o outro me faz pensar nas possibilidades de aprendizado que podem surgir dessa interação. Acredito que maximizar essas possibilidades vai ao encontro com a ideia de se trabalhar a particularidade que eu carrego como professor e a particularidade do outro. A interação com diferentes pontos de vistas e ideias amplia meu conhecimento de mundo e colabora na minha consciência cultural.

Algo que eu aprendi com as minhas aulas na escola de idiomas foi mostrar um pouco mais do que livros didáticos propõem. Considerar os conhecimentos dos meus alunos que por meio de viagens redescobrem o mundo e também poder compartilhar das minhas experiências com eles. Nessa troca de saberes de outros locais, e do nosso próprio local, otimizar-se a reconstituição do meu conceito de sociedade. Eu não sou um sujeito único e sozinho, faço parte de um grupo social que divide de tradições, valores e credos, e ao estar ciente da existência disso, eu começo a estabelecer laços.

As relações sociais podem ser reconfiguradas dentro de uma sala de aula. A heterogeneidade de um grupo cria uma espécie de espaço para que a minha interação com o outro seja horizontalizada e livre de qualquer julgamento tendencioso. A meu ver, os contatos criados revelam que o ser humano é cheio de nós de encontros, tal como um rizoma, e o conjunto deles formam e transformam identidades. Sem deixar de lado os aspectos linguísticos do ensino de uma língua, toda essa consequência de encontros é aplicada a conteúdos estruturalizados.

Eu preciso encontrar espaço na minha aula para trabalhar aspectos gramaticais, por exemplo, e eles me ajudam na construção de conhecimento do meu aluno na hora de dar autonomia para que ele se posicione em alguma discussão. Conforme foi conversado no projeto de telecolaboração, e também depois de uma indagação de uma acadêmica em uma palestra na minha cidade, fui questionado se essa abordagem funcionaria a todo o público de alunos que eu tenho. A dúvida sugeriu que possivelmente alunos considerados básicos não teriam condições suficientes de se expressar de uma forma mais fluente.

A minha posição em relação a isso está justamente na criação de oportunidades para os meus alunos. A minha resposta foi que, sim, eu concordo em termos de que uma escola de inglês, e um professor de inglês deve se preocupar em repassar aspectos linguísticos para os

alunos. No entanto, ao estimular a sua consciência cultural e permitir que ele colabore na construção do meu pensamento não precisa estar cem por cento relacionado a apenas o uso da língua inglesa. Hoje eu penso que se, e quando, necessário, a escolha de deixá-lo utilizar a sua língua materna é apenas uma questão de dar autonomia para a voz desse aluno.

Uma outra lição que tirei dessa jornada de ser professor de língua inglesa foi de que não consigo fazer com que tudo isso ocorra sempre e ao mesmo tempo. Juntas, todas as estratégias dão suporte para a minha prática e minha tomada de decisões dentro de sala de aula, mas vejo que estou lidando com um resultado a longo prazo. Sinto que meus alunos entendem que aprender inglês não está somente conectado ao saber a gramática, e eles me reportam que ter a chance de se expressar pode ser difícil de se fazer numa outra língua, mas não totalmente impossível.

Em meu ponto de vista, quando eles se situam de que aprender inglês ajuda na compreensão de mundo, não existe mais um peso de ter que fazer inglês. Acho que ao criar outras possibilidades fora de padrões e caixinhas de ensino de décadas anteriores, eles mesmos se sentem vistos e ouvidos e isso otimiza a participação deles na sociedade em globalização cultural e econômica. Também, encaro, como professor, que o meu papel de trabalhar nessa postura pós-método me fornece muito mais aprendizados do que professores que acham que detém todo o conhecimento.

Essa minha postura de me sentar com eles e falar olho a olho dá a segurança que eu preciso para que eles participem da minha aula, por exemplo, e me assegura de lhes mostrar que estou interessado no que eles têm a me dizer. Eu concilio a sala de aula e o aprendizado da língua como um local onde não existe aquele que sabe mais e o que sabe menos. Tento deixá-los cientes de que cada um possui um tempo para processar os conteúdos e todos podem contribuir de modo significativo para a construção desse conhecimento.

Com esse aporte todo de reconhecer o mundo e o inglês global, com as perspectivas, princípios e estratégias sugeridas por Kumaravadivelu (2003; 2012), eu passo para o item a seguir que coloca em prática todas os debates dessas aulas em Toronto. Em Cuba, na Universidade Varona, pudemos desenvolver nossas práticas e teorizar a partir delas. Mais uma vez, para esse trabalho, busco comentar alguns dos aspectos que foram base na minha participação nesse estágio e apresentar ao leitor as minhas conclusões dessas experiências.

Eu espero ser condizente com as teorias apresentadas até aqui, e também somar às que eu trouxe de bagagem de parte da minha formação inicial no meu país de origem. Muito do que eu achava estar fazendo certo foi se modificando quando eu mesmo me observava nos relatórios de aulas, e quando meus professores me observaram. Pude por em prática o exercício de me

colocar com o outro e tentar me enxergar nele, o que se caracteriza por momentos transculturais (MENEZES DE SOUZA, 2015).

### **3.2 PRACTICUM EM CUBA – EU SOU UM PROFESSOR DE INGLÊS GLOBAL?**

O estágio na universidade em Havana tem uma frequência de acontecimento a cada dois anos. O professor responsável pela parceria é Ian Martin, o mesmo que preparou os alunos em Toronto na disciplina D-TEIL que visa a complementação na formação de professores em contexto internacional. Junto dele, nessa viagem de 2016, os professores Brian Morgan o acompanhou e outros dois professores brasileiros, Ruberval Maciel/UEMS e Clarissa Menezes Jordão/UFPR, junto de uma doutoranda também brasileira, Iara Bruz.

O grupo de alunos continha 15 acadêmicos canadenses e eu era o décimo sexto. Me incluí nesse grupo por também participar dos planejamentos de aulas a serem desenvolvidos com os acadêmicos da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade Varona. Como sugerido, o estágio funcionaria em três semanas e em cada uma delas tínhamos tarefas a serem realizadas. Na primeira semana, observaríamos as aulas e escreveríamos os nossos relatos sobre as mesmas, além de uma primeira *emergent image of Cuba*<sup>22</sup>.

Na segunda semana, nós participamos das aulas e pudemos ajudar a ministrar o conteúdo segundo os planejamentos dos professores. Eu não tenho a informação a respeito dos outros alunos canadenses, mas na minha segunda semana, eu já assumia as salas por mim mesmo e os professores insistiam em me deixar compartilhar das minhas experiências no Brasil e no Canadá. Os alunos cubanos se demonstraram interessados em saber sobre a minha opinião política do Brasil, e das oportunidades de estudos fora do país.

A terceira semana era destinada aos nossos projetos culturais. Esses planos de aulas foram desenvolvidos em Toronto e cada aluno canadense escolheu um tópico para abranger como as duas culturas veem o mesmo ponto. Dentre os utilizados, houve escolha sobre vegetarianismo, música, balé, arte em grafite e muitos outros. O meu, inicialmente, por eu estar em um contexto transnacional, eu queria abordar o que os meus alunos tinham de conhecimento sobre os países (Brasil e Canadá) e abordar um pouco mais das características deles.

---

<sup>22</sup> Os relatórios de Emergent Images of Cuba aconteceram semanalmente e era um trabalho em que podíamos expor um pouco do que a experiência na cidade se tornara para nós, acadêmicos. Ele teve início ainda no Canadá, quando os alunos escreviam sobre as expectativas sem estar em Cuba, e uma vez lá, continuamos com esses relatos para complementar a nossa compreensão de ser um professor fora do nosso país de origem. Eu só participei da segunda etapa desses relatórios, e escrevi os meus todos em Cuba mesmo.

Eu adianto, caro leitor, que o meu planejamento sofreu alterações por motivos de necessidade. Como na segunda semana de estágio eu já assumia a sala de aula, alguns dos professores que estavam lá observaram uma dessas aulas. Em uma conversa de feedback com o meu orientador, Ruberval, e com o professor Brian Morgan, eles me colocaram algumas das observações deles em relação a aula.

[...] I chose to teach the 206 group one last time. Not because I really needed it but because after a class last week and after getting some feedback of the professors who were there, I realized it was worth it to get to know them better through their (socialist) eyes. [...]

As I followed some suggestions I organized it in a way I could work with my students in groups or individually, ask them about their personal, communitarian and even global perspectives related to the most variant aspects of the topic as well. A key point professor Morgan raised when we were talking about my ideas for the class was think about moments to call students attention to a linguistic awareness. [...]

By having the chance of planning a lesson based on our professors' feedback showed me the importance of a collaborative work. It might fit Kumaravadivelu's social relationship macro strategy but I am quite sure that it represents more than that. Maybe it is a raising teacher's consciousness or reflection and being able to share that with people [...]<sup>23</sup>. (Apêndices)

O trecho acima faz parte de uma das minhas observações de aulas entregues para o professor Ian Martin. Como eu disse anteriormente, a minha aula foi observada pelos professores e depois eu tive um tempo para conversar com eles sobre a minha aula. Com o meu orientador, eu pude enxergar um pouco além de trabalhar os letramentos críticos somente, se é que eu posso chamar o que fiz de letramentos críticos. Na minha aula, eu abordei algumas das características de se ter um emprego em Cuba.

Essa aula, observada, eu conseguia manter conversas com os alunos em inglês e não me atentei a nenhuma parte gramatical (ou linguística) no decorrer do meu tempo com eles. Eles me davam uma opinião e eu apenas os questionava do porquê. Quando eles me respondiam

---

<sup>23</sup> [...] escolhi ensinar o grupo 206 uma última vez. Não porque eu realmente precisava disso, mas porque depois de uma aula na semana passada e depois de obter algum feedback dos professores que estavam lá, percebi que valia a pena conhecer melhor eles através de seus olhos (socialistas). [...] À medida que segui algumas sugestões, me organizei de uma forma que eu poderia trabalhar com meus alunos em grupos ou individualmente, perguntar a eles sobre suas perspectivas pessoais, comunitárias e até mesmo mundiais relacionadas aos aspectos mais variados do tópico também. Um ponto chave que o professor Morgan levantou, quando estávamos falando sobre minhas idéias para a aula, foi pensar em momentos para chamar a atenção dos alunos para uma consciência linguística [...] Ter a chance de planejar uma lição com base nos comentários dos nossos professores me mostrou a importância de um trabalho colaborativo. Pode ser encaixado aqui a macroestratégia de relacionamentos sociais de Kumaravadivelu, mas tenho certeza de que a aula representa mais do que isso. Talvez seja uma conscientização ou reflexão do professor e ser capaz de compartilhar isso com as pessoas [...].

de volta, eu aceitava suas respostas mas passava para a próxima questão e atividades. Por isso, quando sentei para ouvir o Ruberval, ele simplesmente me questionou: por que aquele aluno respondeu isso? Resultado? Eu não sabia responder.

Então, ele me deu alguns direcionamentos para eu poder trabalhar com uma lição crítica e transcultural. Por isso, ele quis dizer que às vezes, o que eu estava pensando ser crítico estava tão naturalizado no uso dos meus porquês que eu aceitava uma resposta e pronto. Portanto, tal como Menezes de Souza (2011; 2015), eu naturalizei a minha prática ao ponto de achar que não precisava me atentar aos contextos meu e dos meus alunos e de não precisar dar a atenção necessária para esse processo.

Na verdade, e gostaria de me utilizar dessa expressão para enfatizar o que eu pensava naquela ocasião, tinha um sentimento diferente do que tive quando cheguei a Toronto. No Canadá, eu me coloquei como a pessoa de fora que está chegando e não tem certeza se tem muito a contribuir num contexto, em meu pensamento, de primeiro mundo. Tinha dúvidas da minha performance, do meu conhecimento e achava difícil fazer parte daquele grupo de pessoas.

Quando fui para Cuba, eu me vi em vantagem em relação ao grupo de alunos canadenses. Eu já tinha uma experiência com sala de aula, e por isso acreditava que uma aula seria igual em qualquer lugar. Eu me utilizaria do que eu já conhecia e me acomodei no modo de planejar o que eu precisava fazer. A partir do momento em que fui para ouvir uma posição dos professores em relação a aula, precisei parar para pensar no que eu estava fazendo, e se eu me encaixava como professor de inglês para aquele contexto.

Ao revisitar a minha aula, depois das conversas com esses professores, eu ainda tinha tempo de voltar e completar o serviço, pois após essas discussões eu me senti como se tivesse uma aula incompleta. Eu achava que tinha seguido com “[...] o plano deles e tinha tentado mostrar uma perspectiva diferente do que mais poderia ser feito dentro das lições que eles já tinham” (Trecho de uma das minhas observações). Eu agi arrogantemente ao pensar que poderia estar mudando o padrão de aulas deles, quando o objetivo era refletir na minha prática e não na deles.

Do pouco que eu lembro, em um dos estudos de Maciel (2011), o autor demonstra que muitos professores em formação e em contato com outros professores em formação tendem a acreditar que podem emancipar o outro de seu conhecimento limitado. O eu que está tendo acesso a essa transnacionalidade retém mais conhecimento do que alguém que não teve a mesma oportunidade. Enfim, um pensamento que me serviu de lição para compreender que eu não domino tudo e pouco sei do necessário para todos.

Eu não preciso mudar nenhum outro professor e exigir que ele tenha outras decisões, mas em uma segunda oportunidade pude retornar àquela mesma turma e ir além com o que eles poderiam me oferecer. Ainda conforme a citação acima, tive a possibilidade de continuar a aula na semana seguinte para tentar entender como a visão (socialista) deles enxerga os aspectos relacionados a aula e o porquê disso. De tema, tínhamos trabalho e por meio do meu novo planejamento, busquei rever o meu conceito de se trabalhar a criticidade em sala de aula.

Para essa aula, eu iniciei um questionário de como eles entendem carreira e trabalho. Por meio de um jogo, identificamos os termos e pedi que discutissem a relação de um trabalho com carreira e também com a universidade. As respostas foram variadas e alguns concordaram que eles tinham o trabalho de estudantes pois eram pagos para isso hoje, que suas carreiras seriam se tornar professores. Outros diziam que para se ter um trabalho, não precisariam necessariamente passar por uma universidade e assim por diante.

O meu objetivo com essa discussão, era chegar na primeira questão da aula que seria entender o que eles pensavam sobre ser professor de inglês/línguas. Os alunos se exaltaram um pouco quando lancei essa questão e pela câmera estar ligada, eles pensaram muito antes de me responder. Quando me diziam algo, eles não se aprofundavam muito nas razões, mas outros se sentiam mais livres em compartilhar das suas opiniões como se pode ver no trecho abaixo.

- [...], What do you want to do? What's your career? Do you have any idea of...
- Of career as English teacher
- Do you want to be an English teacher? So... why are you saying that's your career?
- Because I'm here. I would like to, I like English. That's not my career.
- What's your dream?
- Because a teacher, to be a teacher is very difficult.
- Don't worry. Nobody is going to see that. Just me.
- I don't think so.
- I promise. No. Do you want me to turn off the camera? I can do that. But I need to talk to you. You can focus in someone else. Look at the guys. Do you have something else to say?
- Okay. I just have to do [...] I'm here because I want to learn English and French. It's nine years. When I finish those years I'll start to study and nursing.
- Nursing? That's great
- That's my dream career. And I think the English can help (Trecho da Aula – Transcrição)

A parte da aula apresentada acima foi um diálogo que eu tive com uma aluna da turma e quando eu lhe perguntei se ser professora de inglês era o que ela gostaria, ela hesitou em me responder no início. Eu procurei uma resposta que me desse um referencial do que era seguir essa carreira no ponto de vista deles, que de acordo com Kumaravadivelu (2012) enaltece a conscientização cultural promovida por esse encontro em sala de aula, mas o que ela podia fazer era dizer que ela gostava de inglês mas que aquilo não seria a sua carreira.

Quando eu percebi que a aluna estava desconfortável, pelo fato da câmera estar ligada, tentei fazer com que ela se acalmasse e considerei a possibilidade de desligá-la para saber mais sobre a opinião dessa aluna. Eu vejo que conforme as estratégias propostas ainda por Kumaravadelu (2012), criar possibilidades para que o meu aluno não se sinta obrigado ou constrangido de participar da aula contribuiu para a minha tomada de decisão em encontrar uma possível solução para esse problema, caso fosse o caso.

Após sugerir isso, e pelo que se pode observar do diálogo, até tentei tirar a atenção dela ao perguntar se alguém mais tinha alguma coisa para falar, mas então ela continuou e declarou que o motivo dela de estar frequentando aquele curso era de aprender inglês e francês para começar o curso de enfermeira posteriormente. Eu sabia que isso era comum dentro da faculdade, que por ser de acesso público, não exige pagamentos dos alunos como uma instituição privada no Brasil.

Nesses cursos de línguas estrangeiras, eles são preparados e formados para atuarem como professores de língua, mas muitos aproveitam a oportunidade de aprender uma segunda língua pois não têm condições de arcar com um curso a parte. Após alguns anos estudando e aprimorando essas línguas, eles deixam a universidade e recomeçam outros cursos, ou até iniciam a trabalhar no ramo turístico privado, restaurantes que têm um salário melhor e demais áreas de atuação em que podem se beneficiar por saber mais de uma língua.

Depois de me demonstrarem essa realidade deles, a minha segunda indagação foi querer saber se existia alguma influência exterior quando eles decidiam as suas carreiras. Acho que me comparando a eles, eu tive meus pais como exemplos de pessoas que gostariam que eu fizesse um curso mais renomado e reconhecido socialmente, e apenas alguns revelaram que tinham. Diferente de mim, os que se apresentaram para continuar a discussão me disseram que os pais e avós os influenciaram a seguir a carreira de professor mesmo.

Era uma oportunidade de aprender outras línguas além do espanhol, sua língua nativa, e esses membros familiares conheciam pessoas que poderiam os ajudar em um emprego que desse uma vida mais estável para eles. Nesse sentido, a nossa conversa se estendeu para um outro aspecto do trabalho, o que era considerado trabalho de mulher e de homem para eles.

- I think I have a question ... I think in Brazil... like my class at university had twenty-three to twenty-five students. Out of twenty-three to twenty-five students, four were boys. Just four. So... teaching was something... like... usually we have female teachers. Does that happen here? I don't think so. Let's listen to some history now.  
 - I think there is some kind of story for this because in the beginning women were not allowed to work in this area, so they could work but they just have some kind of jobs. For example, being a teacher would be something that is suitable for women and after the sixties and seventies there were more options for women... so this is kind of sort of reasons for, in, and in other courses for example Engineering, computer science, these jobs were supposed to be for men. But now things are changing. This is maybe

- one reason that. Did you have this kind of the same thing that past years some jobs were only for men and jobs that were only for women? No?
- But guys, I haven't seen a woman driving an almedron<sup>24</sup>... I haven't seen a woman driving a bus...
- Woman – Yes
- You have? I've never seen that. Almedron?
- I have seen
- I haven't. So, is that, you did? A woman driving an almedron?
- But that's weird
- It's bizarre
- It's weird? Why is that weird?
- I'm not used to it. Yeah. Watching women driving, almost always are men
- Is there any history behind that or
- People here say that women are going to be a problem a big problem
- A problem? Because they are bad drivers?
- Man say that
- Man say that? Okay [...]
- But would you like to work as a driver?
- Maybe. Why not? Not sound weird for a woman to work as a driver. Not for men. That's my opinion.
- But I have another question... girls, maybe you do not want to work as a driver but if you had to work as a driver you would probably do it, so then if she needs it she will do it.
- A driver of... What is that?
- No. It's so weird for a man to be at a house
- House? Okay
- It's weird for a man to do that
- Yeah. We don't have maids like male maids at the hotel, but would you do that?
- No
- Why not?
- I'm not like to do something related to it
- You wouldn't. You have no job, you need the money and you have the opportunity to be the maid of the hotel. You wouldn't get it? [...] (Trecho da Aula – Transcrição).

Ao me referir as diferenças de trabalhos feitos por homens e mulheres no Brasil, eu comecei pelo simples exemplo da minha sala de aula da graduação. Cerca de 20% da minha turma era composta por homens, o que faz da maioria mulheres e a crença de que dar aulas seria um trabalho feminino. Alguns dos alunos concordaram que isso acontecia em Havana também, e que o aspecto histórico teria influência nesses pensamentos que eles caracterizavam como sendo das décadas de 60 e 70.

Para não ficar somente nesse acordo de opiniões, e seguindo a lógica da transculturalidade (MENEZES DE SOUZA, 2015) e da consciência crítica dos participantes dessa aula (KUMARAVADIVELU, 2012; ROCHA; MACIEL, 2013), eu decidi que iria colocá-los em uma situação em que eles mesmos precisariam rever as suas posições em relação a esse aspecto. No decorrer do diálogo, muitos diziam ser bizarro ver mulheres dirigindo os taxis locais de Cuba, ou até mesmo ônibus. Outros colocaram que homens nunca trabalhariam de camareiros ou faxineiros e então eu os perguntei:

---

<sup>24</sup> Almedron é o tipo de taxi utilizado pelos cubanos em carros locais, famosos por serem antigos.

Será que se vocês não tivessem emprego, precisassem de dinheiro para pagar as contas básicas do dia a dia, e surgisse essa oportunidade de trabalhar como camareiros de hotel, vocês fariam isso ou não? Esse questionamento os colocou em outro lugar, diferente do local onde eles tinham todas as respostas contrárias. Eles não se viam nessa posição e então não precisavam pensar nisso até eu chegar e colocá-los para considerar essa alternativa. Claro que não se trata de uma realidade, mas essa mínima atenção minha de entrar com uma probabilidade diferente de vida deles repercutiu um reposicionamento deles.

Nós nos apropriamos de um contexto possível de se acontecer e lidar com o desconhecido pode ter sido estranho, mas nos fez enxergar como outros passam por isso e o que poderíamos fazer caso isso acontecesse conosco. Esse foi um exemplo simples, que trouxe à tona questões sobre o porquê do corpo político de uma país de mais homens do que mulheres? Uma atitude minha de trazê-los para pensar no local onde eles se encontram refletiu na realidade nacional e global de todos nós.

Pelos letramentos críticos, e pela possibilidade de se colocar no lugar dos outros, eu consegui encontrar um espaço dentro da aula que cooperasse para a formação cidadã (ROCHA; MACIEL, 2013) do meu aluno. Eles ampliaram uma perspectiva local a nível nacional e global e estipularam soluções em que defendiam que mulhere deveriam estudar sim para ganhar espaço no mercado de trabalho e também na sociedade. O desenrolar dessa discussão nos levou a pensar culturalmente no outro também.

Em termos educacionais, discutimos se estudar e adquirir diplomas amplia essas perspectivas e fazem do ser humano alguém mais aberto a essas questões. Vimos que religiões e crenças exercem um papel ainda fundamental na constituição da identidade humana e social, que viagens podem servir de base cultural para a compreensão do seu próprio local de origem e que mudanças acontecem a partir da convivência do que se difere de nossas limitadas ideias.

Em vista disso, finalizo o capítulo com o subitem a seguir que explora um pouco mais das minhas reflexões sobre esses momentos de encontro com o desconhecido (outro). Por meio dos meus relatos e das minhas imagens emergentes de Cuba, eu trago as minhas conclusões sobre o papel de um inglês global, das interações com o outro e de se aprender a ver o mundo com outras lentes (MENEZES DE SOUZA, 2015).

### **3.2.1 Reflexões acerca da minha formação transnacional/transcultural**

Para relatar um pouco do que eu passei nesse período que estive fora, eu dedico essas reflexões a seguir ao momento em que eu estava de volta ao Brasil e precisei (re)organizar todos os meus dados para escrever esse trabalho. Uma vez que eu precisei sentar e rever a quantidade

de material que havia coletado, eu sabia que precisaria expor um pouco mais sobre o sentimento de mudanças e crescimento pessoal e profissional a partir de experiências que, eu mesmo, nunca havia imaginado poder passar.

A possibilidade de encontrar diferentes grupos sempre me encantou no aspecto de poder aprender com o outro. Mesmo antes de me atentar a questões de construção de conhecimento por meio de interações sociais (PANIAGO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011; ROCHA; MACIEL, 2013), eu já apresentava uma característica de me dar muito bem com alguém que eu passasse a conhecer. Eu só não me dava conta do impacto que isso teria na minha vida até desenvolver esse trabalho.

A interculturalidade sempre vai ser fundamental nessa troca de experiências com o outro. Eu espero que a partir dela, as minhas práticas de sala de aula e atuação como formador de professores se desenrolem conforme a fluidez de uma sociedade globalizada culturalmente e socialmente. As relações que foram estabelecidas por meio desses encontros não estão fixas por nos conhecermos melhor a partir das nossas convivências, pelo contrário, ainda estamos passíveis de reencontros conosco mesmo e reformulações identitárias.

Para esse trabalho, principalmente, e para a minha vida, eu vou carregar a necessidade de estar constantemente me colocando à prova do que penso. Eu vejo que se eu não fizer isso, as naturalizações dos meus contextos me deixariam cegos para determinados aspectos sociais e eu deixaria de potencializar os que me rodeiam e vão estar comigo nos próximos passos que eu seguir. Logo, respeitar o meu espaço de cidadão nesse mundo representa respeitar o espaço do outro, com quem divido o meu local.

Esse, por sua vez, está aqui mas possui experiências diferentes das minhas, o que agregados ao meu conhecimento, e vice-versa, cria possibilidades da pluralização de sentidos e, conseqüentemente, de conhecimento (MENEZES DE SOUZA, 2015). Isso que a transculturalidade propõe não somente a pesquisadores, mas todos que tiverem acesso a esse trabalho e puderem chegar a esse ponto.

Dentro de sua formação, não se limite a apenas desejar prosseguir com cursos por causa de posição social e hierarquias acadêmicas. Faça porque você sente o desejo de cooperar para a construção de cidadãos críticos que sabem refletir a partir do caos que é fazer parte dessa sociedade. Os meus formadores anteriores podem não ter tempo de me mudar completamente e me fazer um profissional mais capaz. O que eles puderam fazer, fizeram com paciência pois os frutos são colhidos a longo prazo.

Os que eu encontrei nesse período de mobilidade agregaram outros olhares para se entender a minha posição nesse mundo. Como Menezes de Souza (2011) diz, eu não estou

apenas aqui, eu sigo conforme o mundo segue e tenho de me adaptar às exigências que ele me proporciona. O mundo anda depressa, as informações correm e não existe pessoa despreparada nele. O eu professor, está aqui para otimizar as relações e fazer parte de uma corrente cada vez mais conectada de conhecimentos e ideias.

Se eu pude me translocar por entre vários meios, a aprendizagem de estar em lugares novos, e às vezes, distantes da sua origem apenas cooperam no seu desenvolvimento ético para com as pessoas. Uma vez que inserido por essa transnacionalidade, a minha agência redefine as minhas instruções aos meus alunos, por exemplo, de modo com que eles se vejam dentro de uma prática mais situada e condizente com as necessidade e interesses locais desses indivíduos em formação.

A minha experiência nesse ciclo de mestrado apenas me mostrou um dos vários caminhos que eu poderia ter seguido. Muitos outros caminhos saíram daqui também, e ao invés de um ponto de chegada, esse trabalho acaba sendo um ponto de partida para outras interpretações e pontos de vistas. Eu, falando de mim mesmo, posso ter cometido a falha de ser tendencioso e justificar minhas ações, mas não abro mão das possibilidades de trocas que surgiram desse trabalho.

Portanto, encerro esse processo com minhas considerações, em uma segunda parte, complementando tudo o que partilhei com o leitor até este momento. Não foi fácil, mas imagino que a magnitude de se autoconhecer melhor está atrelado a dificuldade de definir-se. Eu sou e me reconheço como um ser incompleto, que muda e se transforma à medida que vivo, creço e aprendo dos desafios encontrados pela frente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais nada, chego aqui feliz pois a cada página que eu completo com a escrita desse trabalho, tenho um passo mais próximo do final de uma etapa. Não concluo nada além das provocações que surgiram dessa trajetória. Essa teve início em 2015, quando eu vi a oportunidade de encarar mais esse desafio. A pouca experiência, de vida mesmo, em momentos me deixava a pensar se eu estaria no caminho certo, fazendo tudo conforme tinha que ser feito. As dúvidas, o desespero, algumas vezes, de não conseguir encontrar parâmetro para a minha pesquisa foram algumas das emoções que me fizeram mais forte e corajoso.

No início, acreditava que tinha todas as respostas ao meu alcance. Eu estava num emprego que me dava o suficiente para eu viver. As minhas aulas sempre tinham feedbacks positivos e quando eu era questionado por alternativas além das que eu utilizava, eu tinha as respostas prontas. A minha bagagem dentro do meu conhecimento limitado cooperou bastante para o meu perfil de professor, e mais ainda de pessoa. Ainda tenho muito que melhorar, e a vida segue assim, comigo buscando sempre me rever.

Parece-me que os anos vão passando e o meu amadurecimento vai se abrochando a partir das experiências que eu vivo. Nessa pesquisa, eu ainda não sei ao certo como está a minha prática, talvez fosse necessário dar uma continuidade e revisitar os contextos mais recentes com meus alunos. Não sei responder quais as pontuações para o futuro, mas aprendi a olhar para mim mesmo e entender que aqui dentro, eu carrego um pouco dos meus professores, colegas, alunos, amigos e familiares.

A cultura de cada está ligada a minha. Juntos, a minha rede só aumenta ao ponto em que as relações se refazem, surgem com novas características, outros olhares. Os desconhecidos se tornam conhecidos, e os que eu achava conhecidos se tornam desconhecidos nessa fluidez de sociedade. Eu me recordo, que ainda no início, eu chegava nas aulas pronto para os debates, com as leituras, em sua maioria, na cabeça.

Queria participar das aulas com perguntas inteligentes, que fizessem os meus colegas pararem para pensar um pouco, refletir, e mostrar para meus professores que eu era capaz, e estava sempre preocupado com o que falar, escrever no desenvolvimento da pesquisa. As minhas primeiras decisões de tratar transculturalidade, ecologia de saberes, rizomas, autoetnografia me levaram a um patamar desafiador dentro da academia. Queria abraçar o mundo, em consequência eu me cobrava transgredir ao passar por esse estudo.

Monte Mór (2014) explicou um pouco dessa atitude quando escreveu sobre transculturalidade. Os fluxos são tão intensos que às vezes, o que eu recebo da cultura do outro parece ser melhor do que o que eu tenho aqui comigo. Eu via colegas de profissão passarem

por processos semelhantes ao meu, e me perguntava se eu daria conta, tanto quanto eles deram. E no fim, acabei tendo que deixar de lado, pelo menos por enquanto muitas dessas discussões.

Os estudos de Souza Santos (2010) e Maciel (2016) em relação a ecologia de saberes sempre fez parte desse trabalho. Inconscientemente, eu acho que todo esse resultado que apresento vem da pluralidade de conhecimentos imensuráveis que encontramos em cada local, vivência e experiência por que passamos. Ao apresentar o retrato da minha formação até esse momento, eu vejo que não estou além do que os autores falam em fazer parte de uma ecologia que redireciona fluxos e sugere mudanças.

A mudança, como dito nos capítulos anteriores, não de pensamento e ideais, mas de posturas. Apenas reconsiderar coisas que eu achava não existir gera uma mudança em mim – a de entender que as pessoas são únicas e diferentes num ponto em que a diferença não me prejudica, mas me oferece um outro olhar para algo. Dentro da minha formação, eu pude aprender com o(s) outro(s) uma nova perspectiva de educação. Nada que me garanta melhorias e respostas para os problemas diários que eu passe a enfrentar em sala de aula, porém situações que me fazem repensá-las.

Antigamente, me via numa imposição de pedagogia crítica (JORDÃO, 2013) ao achar que os meus alunos poderiam chegar ao meu patamar de criticidade, ou de pensar que eles precisariam de mim para atingir esse objetivo. Com o passar dos anos, fui entendendo que estar certo sobre algo não me garante ser mais crítico do que o outro, e que a criticidade dependia muito mais de contexto do que da minha visão única. Ainda conforme a autora, procuro me colocar horizontalmente com meus alunos.

Reflico que não existe uma qualidade como a de se importar com o que seu aluno pensa e dar oportunidades para que ele se exponha da maneira como quiser. Não preciso ser juiz e determinar sua verdade. Ele por si é capaz de desenvolver isso. A minha função, como professor, se baseia na oportunização de um espaço para ser utilizado como palco de trocas de ideias e respeito, afinal, não é porque o outro pensa diferente de mim que eu preciso não o respeitar.

A língua inglesa vem como ferramenta para que isso se desenvolva e ao mesmo tempo o indivíduo se sinta à vontade no aprendizado de uma língua. Aprender conjugações de verbo, expressões de tempo e estruturas linguísticas da língua colaboram para um desenvolvimento de conhecimento a nível pessoal e social. Essa é uma nova realidade das instituições de ensino, onde os alunos e colaboradores não vem apenas para receber conhecimento, eles se interagem e criam novos conhecimentos.

Organizar o trabalho metodologicamente e fisicamente foi outro fator que me tomou tempo e energia. Sabia que eu queria um trabalho rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995) porque o rizoma se resume nisso. Poder ir e vir, passar pelo processo sem sair dele, cria conexões além das já preestabelecidas. Os autores alertaram o trabalho que isso daria e ainda disseram que eu não encontraria organização num rizoma, pois no lugar existe o caos. Esse mesmo caos que me surpreende com coisas que eu nem havia pensado.

A emergência de aspectos não pensados para a pesquisa em um primeiro plano só caracteriza o mundo e sociedade que se movimenta (SOMERVILLE, 2008). Informações que se espalham, dão suporte de argumentação porque hoje está difícil de se esconder alguma coisa. Os canais de veiculação informacional são muitos, e as facilidade tecnológica que temos hoje permite com que eu reproduza outros pareceres de questões políticas e socioculturais, locais e globais (ROJO; MOURA, 2012).

Nesse âmbito, reproduzir o conhecimento científico por meio da autoetnografia (CHANG, 2008; ONO, 2017) deu sentido às minhas análises pois tratei de situações reais por que passei. Adentrar-me na minha cultura e na cultura do outro e estabelecer sentidos nesse encontro me fez sentir sensações mistas. Além do mais, isso retrata bem a realidade humana que vive de encontros, trocas de experiências, que não tem domínio sobre o inesperado e flutua numa piscina de sentimentos diariamente.

Bauman (2007), por exemplo, diz que a fluidez social de hoje é ferramenta para compreensão do que o mundo significa por meio de nossos olhos. Os seres humanos criam uma certa autonomia a partir de suas vidas compartilhadas, individualidades e encontros em comunidades. No meu trabalho, eu tive a autonomia de me dedicar a uma escrita que foi pensada e repensada várias vezes para se adequar ao meu contexto, ao mesmo tempo que eu trouxe muitas das minhas individualidades, por meio de pensamentos, experiências, e situações de encontro com o outro.

O meu objetivo não foi definir papéis, dizer que as minhas teorias eram apenas o que os autores apresentam o que tinha que ser. Na minha limitada visão, tentei fazer de mim instrumento para que a complexidade da formação do meu eu fosse exposta e despertasse o que o encontro de todos esses estudos pode fazer com um acadêmico/professor. Minhas experiências e as minhas interpretações não são únicas, nem verdadeiras. Elas são contextos que fizeram parte do meu crescimento profissional e pessoal.

Lido com esse trabalho me colocando na posição de pesquisador dentro de um contexto pós-estruturalista. Um desafio para mim mesmo de persistir nesse caminho que me foi apresentado. Até o momento da banca de qualificação, eu acreditava ser condizente com as

características de uma pesquisa no pós-estruturalismo. Assim como eu me senti em uma das disciplinas que cursei, eu tinha tanta certeza de que dominava esse assunto, e quando tiramos a prova, eu notei que não era tanto assim.

Esse contexto que ainda busco me identificar reconfigura uma academia formada por grupos de pesquisadores que se utilizam de uma hierarquia para definir o que significa fazer uma pesquisa. Eles validam seu conhecimento, sua sabedoria e determinam o processo pelo qual você precisa passar para atingir o seu objetivo de se tornar um pesquisador. Eu, com toda a apresentação dessa minha jornada nesse trabalho, fico contente em saber que pude contar com pessoas que compartilham do mesmo pensamento.

Meu orientador, que me fez ultrapassar fronteiras, literalmente, me mostrou um mundo que não precisa de regra para tudo, mesmo seguindo uma. A minha pesquisa de mestrado, por exemplo, precisa ser aceita na banca de defesa ainda, mas isso não é impedimento de tentar sair dos moldes de metodologias de pesquisa que eu tinha a partir da minha graduação. Pude recriar sentidos e reconstruir a minha ideia de fazer parte de uma formação.

Os meus professores que me acompanharam nos contextos canadense e cubano me ajudaram do modo como eles puderam. Eles cuidaram para que eu apresentasse uma educação profissional e experiência condizente com suas próprias aulas. Além do mais, eles me abriram outros horizontes e ampliaram a minha capacidade de se colocar no lugar do outro e pensar como uma aula de inglês poderia ter efeitos diferentes, com pessoas diferentes.

Todo o caminho percorrido até aqui me serviu para trabalhar a minha autoconsciência (BAUMAN, 2007). Dentro dessa perspectiva, eu vejo que para trabalhar com o outro, eu primeiro preciso estar ciente do que eu sou e de que me constituo. Não tenho fundamentação da psicologia para me aprofundar nisso, mas pelo que eu observo, as coisas que fazemos fluem de maneira mais tranquila quando sabemos do que somos feitos, quando nos damos conta de que não estamos sozinhos e a minha ação tem impacto no outro, e que nos conhecemos.

A partir de então, me conhecer me ajuda a compensar no outro o seu autoconhecimento. Trabalhar com formação de professores não se resume a compartilhar de métodos de sala de aula, passar avisos, e estar atento às burocracias do dia a dia. Ainda me vejo muito despreparado quando me colocam para dar uma palestra, compartilhar dos meus conhecimentos, e reconheço que existe um longo caminho para aprimorar minhas técnicas de abordagem com o outro em formação.

Para mim, daqui em diante, gostaria de me preparar para isso, de me ver como um formador de professor tal como a minha coordenadora foi para mim, como o meu orientador tem sido, e como meus professores foram. Eles têm uma característica de entender o que eu

preciso e saber me guiar e dar orientações de que preciso para me encontrar nas minhas ideias. Uma característica que ainda visio ter e poder utilizar para ser uma pessoa que meus alunos e demais pessoas possam contar.

Nesse sentido, assim como Martinez (2017), coloco que esse processo de mestrado foi gratificante ao me propiciar a oportunidade de colocar no mundo. Um mundo vasto com vários outros profissionais, dos mais diversos locais, que refletem a minha imagem por meio de ses olhos. Pessoas que comigo se redefinem para encarar grupos mistos que gostariam de ser vistos nessa infinidade de criações de sentidos. Essa oportunidade me garante que depois disso, quanto mais contato com o outro eu tiver, melhor para mim mesmo.

Como pessoa, como professor, como colega ou amigo, a lição que eu tiro desse trabalho é a liberdade de sermos incertos e não termos tudo sob controle. O meu conhecimento é imesurável, assim como os dos outros, e tudo que eu projeto aqui pode ser reconfigurado com o passar dos anos. Esse trabalho é livre e reconhece mudanças. Eu reconheço que preciso mudar e me situar melhor dentro dos meus contextos, por mais estranhos a mim que eles sejam. Eu preciso lidar com a insegurança de enfrentar as coisas, pois através dela eu crio possibilidades de reflexões.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRYDON, D. Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino do Inglês. In.: TAVARES, R. R.; BRYDON, D. **Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil Canadá**. Maceió: EDUFAL, 2013
- CANAGARAJAH, S. **Teacher development in a global profession: An autoethnography**, TESOL Quarterly, 46 (2), p. 258-279, 2012.
- CHANG, H. **Autoethnography as a method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs – **Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- ELLIS, Carolyn. The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography.1ª Edição. EUA: Altamira Press, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo, Editora Unesp, 2005.
- GREENE, J. C. On rhizomes, lines of light, mangles, and other assemblages. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 26, No. 6, pp. 749-758, 2013.
- HONAN, E. Writing a rhizome: an (im)plausible methodology. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 20, No. 5. pp. 531-546, 2007.
- JONES, S. H. Autoethnography: Making the personal political. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 763-791, 2005.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico? farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas**. 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 37-54, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. Yale Language Series. 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York, NY: Routledge, 2012.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

MACIEL, R. F. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores (prefácio). In.: MARQUES, N. **Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande-MS: uma perspectiva rizomática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MARQUES, N. **Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande-MS: uma perspectiva rizomática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MAZZEI, L. A.; MCCOY, K. Thinking with Deleuze in qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 23, No. 5. pp. 503-509, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In.: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Transculturalidade, construção de conhecimento e ensino de línguas**. Campo Grande – MS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2015. (Comunicação Oral).

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MONTE MÓR, W. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. **Interfaces Brasil/Canadá**, Rio Grande, n. 8, 2008.

\_\_\_\_\_. Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In.: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A.

(Org.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

\_\_\_\_\_. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: Discutindo paradigmas (Prefácio). In.: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MORRISSEY, D. An autoethnographic inquiry into the role of serendipity in becoming a teacher educator/researcher. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 27, No. 7, pp. 837-849, 2014.

MUNCEY, T. **Creating Autoethnographies**. London: SAGE, 2010.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 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 (Tese). São Paulo – SP, 2017.

PANIAGO, M. C.; **Diálogos entre professores em/sobre formação continuada virtual: sentidos inacabados e provisórios no Facebook**. Maringá, v.36, n. 2, p. 217-222, Jul/Dez, 2014.

PIERRE, E. A. ST. The posts continue: becoming. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 26, No. 6. pp. 646-657. 2013

RAJAGOPALAN, K. The English Language, Globalization and Latin America: Possible Lessons from the ‘Outer Circle’. In. SAXENA, M.; OMONIYI, T. **Contending with Globalization in World English**. Multilingual Matters, 2010.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas**. 1ed. Campinas: Pontes, 2013.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3º Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

SOMERVILLE, M. Postmodern Emergence. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 20, No. 2, pp. 225-243, 2007.

SOMERVILLE, M. 'Waiting in the chaotic place of unknowing': articulating portmodern emergence. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 21, No. 3. pp. 209-220. 2008.

SOUZA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In.: SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

STEWART, A. Rhizocurrere: a Deleuzo-Guattarian approach to curriculum autobiography. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 28, No. 10, pp. 1169-1185, 2015.

## ANEXO 1

### Planejamento de aula – Cuba 206

- Hangman: UNIVERSITY – CARRER – WORK
- Questions:

What is the relationship among the words above? What makes you think that? Does everybody think that way (here)? Who has a different opinion? Why?

What do these words represent to you? How do your families or friends see them? Is there any specific reason for the way you think? If not, try to get me at least one argument?

In your opinion, does everybody in Cuba have the same thought about the words presented? Why?

- Group production:

What is the difference between career and work? How would you explain that? (Is there anyone here who thinks differently?)

How much of your career is influenced by someone or something? What kind of influence is it? When is it good to be influenced? And when is it not? Why?

How did your parents get their careers or jobs? Is it too different from you grandparents? Is it different from you? Is there any difference between women's and men's careers? Do you agree with them?

What is considered a prestigious job for you? For your family or friend? Why? (And if being a professor or teacher is not, why are you taking this course? What are the plans for after graduating?)

- Listening (a story)
- Grammar (used to)
- Writing (based on the questions) An overview of getting a job and planning your career in Cuba

How do students get into universities in Cuba?

Cuba offers free education for citizens of the country. How many of the Cuban people actually go to university? If they do not go, why does this happen? What do they do instead? How much of their careers are affected by the society in Cuba? And how does it work?

Is it possible to go after what you love doing and develop your career plan?

What is the peak of having a good career in Cuba? When do I know a person is satisfied? (Probably salary comes here) Why?

## APÊNDICE A

**English as World Language (EWL): GL/ILST/LIN 4695**

**Professor Brian Morgan**

**Gustavo Henrique da Cunha Moura**

**January 27, 2016**

### REFLECTION PAPER

This assignment is a reflection on Jenkin's "World Englishes: a resource book for students". I try to comment about some of the main issues both the author introduces in the book and what was discussed in class according to my beliefs and my own experience about English Language and English Language Teaching.

To start with, I remember reading in one of the sections of the book the following question related to language learning: "Why do I want to be able to communicate in English?". It is sometimes easy, as students, to answer that it is due to the fact of travelling, business or studies. Even Jenkins tries to give us some of the main reasons for that question in a more general view including globalization, internet and etc.

From a teacher's perspective though, I tried asking myself a similar question. Instead of using the same, I changed it and it resulted in "Why do I want to be able to *teach* English?". Before trying to answer it, as my previous boss presented, we are in an age of strong questions, but weak answers (COSTA, 2015) and that bothers us when we do not find out a way of justifying our choices.

I agree with her mainly because before reading this book, I had thought I had the answer for that question. But I must confess this is probably the first time I have come to think about English itself as a World Language. Its history, social and political context have never crossed my mind until now and I tend to believe it happened (or did not happen) because of possible standardized thoughts I have had about English Language Teaching.

Maybe, as a Brazilian English teacher, I worried too much about vocabulary, grammar, pronunciation, communicative approach rather than considering the real purpose of the use of English in my city or country. I had a methodology to follow since there were mandatory steps to be taken in class. I also had the topic-based classes ready to be taught. Basically, I had the syllabus and I only needed to apply it in class.

. On the other hand, I was pretty confident in the way I used to teach. Although I am neither a native English speaking nor long experienced teacher, I always tried to be open-minded to all new possibilities I could have to improve my teaching skills. And because of that I was able to consider some other ideas to predetermined exercises which seemed to show my students and myself unreal scenarios of where we live, for example. It is a result from my Teacher Education in Critical Literacy and Applied Linguistics and learning about these theories has helped me raise a consciousness about what I have in my classes.

I still do not completely know what role English has in my local environment. Neither what it will become in the future. However, all studies I have had lately show me a good understanding of how to be prepared for all changes we have to face as English Teachers. According to some Brazilian professors, we have been living in an era of transcultural flows which means we have been dealing with the difference (MENEZES DE SOUZA, 2015) and we should know how to interpret what is different rather than judge and lessen it.

Generally, we look for categorizations which narrow our views to limited possibilities of interpretation. According to the binarism (MONTE MÓR, 2015), we tend to classify our answers between 'right' or 'wrong', 'native' or 'non-native', 'validate it' or 'not', 'language promoter' or 'language killer'. I believe that at the moment we accept English as a World Language, we leave its (mis)conceptions and therefore realise how a language go further in order to represent its originality, individuality and its different voices.

And that is probably why I want to be able to teach English. It seems that we can change but at the same time we can keep our identities. I can show my students how they can benefit from what is sometimes taken as unusual and create new opportunities not only for them but also for me to see things differently. It is a chance of promoting an ecology of different kinds knowledge and letting them choose consciously what to authenticate without ignoring the other.

## References

- COSTA, K. F. **Formação docente e suas possibilidades:** uma pesquisa orientada pelas teorias dos letramentos, São Paulo, 2015. 121 p. Tese (Mestrado) Programa do Curso de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, 2015. [Orientadora: Prof. Dra. Walkyria Monte Mór].
- JENKINS, J. **World Englishes:** a resource book for students. London: Routledge, 2003.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (Lecture). Campo Grande, MS, Dec/2015.
- MONTE MÓR, W. (Lecture). Campo Grande, MS, Apr/2015.

**APÊNDICE B**

Re: Wednesday's class

Sarah Campeau <scampeau@my.yorku.ca>

Reply|

Thu 3/24/2016, 11:37 AM

Brian Morgan (bmorgan@glendon.yorku.ca);

Chantelle (cmca9@hotmail.com);

+24 more

Dear EN 4695,

Thank you for your attention during our presentation yesterday, we hope it was both informative and intriguing.

We were very pleased with the thoughtful questions you provided to us and have taken the time to answer them all.

Please find below a list of the questions and our corresponding answers.

**1. Do you think that the anti-English bill talked about in the article was a popular idea among the Brazilian people?**

The bill mentioned in the article was presented by Aldo Rebelo in 1999 (p.180), according to articles on the topic of the bill it was presented as a means of protecting Portuguese. However it was not well received among the Brazilian population, initially seen as a joke, it was a radical proposition by language purists but was deemed unrealistic by the general public. For more information, we suggest you check out this article in the Chicago Tribune from 2001: [http://articles.chicagotribune.com/2001-07-15/news/0107150374\\_1\\_english-words-brazilians-foreign-words](http://articles.chicagotribune.com/2001-07-15/news/0107150374_1_english-words-brazilians-foreign-words)

**2. Is a bachelor degree required before you can pursue a teaching degree (or is teaching the bachelor degree)?**

In order to teach in language schools, a certificate of English proficiency, minimum B2 (upper-intermediate) based on the Common European Framework of Reference for Languages, from a Brazilian language school is required. Usually there is also a written test and an interview before a candidate is accepted for the position.

In order to teach in basic education (k-12), a bachelor's degree is required. Upon entry into the program students choose either the research or teaching stream. In order to teach philology teacher candidates choose between a Portuguese-English, Portuguese-Spanish, Portuguese-French degree (studying literature, linguistics, history of the language, etc.).

In order to teach in higher education (post-secondary), a Master's degree is required to work for a private university and both a Master's degree and a PhD is required to teach in a public university.

### **3. What percentage of students go to public vs. private schools?**

Pre-school: 75.9% public, 24.1% private

Elementary (grade 1-4): 91.5% public, 8.5% private

Junior High (grade 5-8): 89.1% public, 10.9% private

High School (9-12): 82.4% public, 17.6% private

Undergraduate degree: 27% public, 73% private

Master's & PhD: information not available

Source: [http://portal.inep.gov.br/rss\\_censo-escolar/-/asset\\_publisher/oV0H/content/id/19910](http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19910)

### **What is the literacy rate in Brazil?**

According to the CIA World Factbook, the literacy rate (people aged over 15 who can read and write) in Brazil was 92.6% in 2015.

### **What percentage of society are university educated?**

11% of the Brazilian population have completed post-secondary studies.

### **4. With respect to pedagogy and assessment, how can an ethnographic approach be used to facilitate a change in attitudes and testing practices in the EIL context?**

In EN 4695 we talk about other countries based on author's ideas, we are trusting them, however we cannot be sure that what we are reading is 100% true. We might see things differently if we were to go and assess this for ourselves, be an insider in the language environment. An ethnographic approach promotes Kumaravadivelu's principle of particularity, which "seeks to facilitate the advancement of a context-sensitive, location-specific pedagogy that is based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities." (Kumaravadivelu, 2003).

### **5. Are there indigenous languages in Brazil that could also be protected by language policies?**

According to the 2010 Brazilian government census, there are 247 known indigenous languages actively used in the country, not counting the numerous undocumented languages. The main indigenous languages in Brazil, most prominent in the North of the country, are: Apalai, Arara, Bororo, Canella, Carajá, Caribe, Guarani (also in Paraguay), Kaingang, Nadëb, Nheengatu, Terena, Tucano and Xavante.

Since the 1980s there has been a surge of interest in indigenous languages, (only one, Tupi, is officially studied) and the isolated nature of the indigenous language communities makes it difficult to access.

The protection of indigenous languages is a hotly debated topic in Applied Linguistics in Brazil, there are some researchers developing sociolinguistic theories based on new facts and challenges brought forth by indigenous peoples, which through the insight they provide may result in the creation of protective language policies.

Source:

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l)

#### **6. If workers don't pass or get good scores, will it affect their jobs? (i.e. can they lose their job to someone who speaks better English?)**

Standardized testing in Brazil happens in many fields, education, the job market.

A government employee in the public sector will not lose their job if they do not pass an English proficiency test - they do not necessarily need to be able to speak it, they just might be passed up for a promotion. In the private sector English has little impact on people's promotions.

For example, people who work in a bank are government employees who needed to take an English language skills test in order to get promoted. In the private sector competence in your job and tangible results are qualities that are valued over English.

In summary, English in Brazil continues to have no concrete purpose in general Brazilian society, however the permeation of English brands is a part of daily life; additionally post-graduate studies (and other academic fields) do require knowledge of English. As such, Brazil is embracing World English in the way that Rajagopalan suggests, by enjoying the agency they have over the language, and using it as a means to stay connected with the global society, but without the colonial pressures that usually accompany English as a foreign language.

Abraços,

Jade, Gustavo and Sarah

## APÊNDICE C

Observation 1 (April 26<sup>th</sup>, 2016)

### **General characteristics: starting the class**

The PI-LI class was taught by one of the teachers who was responsible for the subject. It was supposed to start at 8h and go until 13h. Together, there were 18 students initially and they were sitting either in pairs or individually.

Before actually following the content from last class, the sitting teacher was calling students' names and checking the attendance list while she was also commenting about the latest news about an earthquake (apparently in Ecuador). Although she called the students' attention to what has happened in a different country, her talk was brief and in my opinion a bit superficial. She did not present a lot of details about the news and when she realized her students did not have what to say either, she kept the class going.

A few minutes then, she asked the students if they had worked on their homework in which they should have thought about a learning experience to share with everybody in the room.

### **Sweet learning**

From a global perspective, I could say that the teacher's approach to the class was, according to Kumaravadivelu (2003), well done in terms of using different strategies in order to achieve the primary goals of the teacher. She was looking forward to accomplishing all the content and to my mind, she did it calmly as far as she had the control of what she needed for that specific class.

However, the observed teaching patterns still looked a bit fixed, if they were compared to the context I am used to having. One of the key points was that despite having a curriculum to be followed, the teacher was not using any text book during her class. This fact is also asserted by Kumaravadivelu (2003) when he makes a reference to a teacher's autonomy.

I believe that when the teachers are able to be free to have an opinion and choose what and how to do their teaching, they find a chance of maximizing the students' learning opportunities. But, the way how teachers manage their activities should be well planned in order not to both students and teacher lose themselves throughout the process and run away from the topic.

That having been said, I say I think the teaching was fixed in that class because even though the teacher had the possibility of following a different path when needed, she simply kept with what she had planned. I could also notice from the students that they were neither participating the way the teacher wanted to nor my own expectatons related to them.

Because I was with them as part of the group when they were doing their activities, I noticed they had different comments and questions from the real topic until the moment the teacher would call everybody's attention to sharing their findings. And as a consequence all students, mainly from my group, had to come up with a last minute answer.

Also, I felt that the teacher aimed at developing the students' arguments and conversation skills. In some of the moments, the use of Spanish was necessary to avoid mismatches and for the teacher to be sure her students were following her properly. I must say though, Spanish was minimally required, considering the time I was in the classroom.

Culturally speaking, I could notice other main points that were raised after an activity in which the teacher told the students about an issue and asked them to discuss it in order to point out some possible solutions. Her main character of her little story was an English teacher who is from Cuba and whose job is in Ecuador and daughter ha been rushed into the operating room due to an appendicitis.

The question was: should he come back and leave his job even though that was his, probably, first time out of the country or not? (teacher's words) Also, when discussing with the group about Cuban health system, I myself, in my little knowledge about it asked if it wasn't good for circumstances like that. Although we agreed that the surgery was a low risk case, they mentioned the hospitals in the city could not be the most adequate.

With respect to social relationship, while sharing our ideas and experiences within the group, the raising of a cultural awareness among us sorted out as a result of a class that allows other possibilities than ones that were the primary goals for the lesson.

## **APÊNDICE D**

Observation 2 (April 29<sup>th</sup>, 2016)

### **General characteristics**

This was a first year group from room 105 which has two student teachers in charge of the lessons. They are Tamara and David and they are from 4<sup>th</sup> and 3<sup>rd</sup> year groups. As students, they are required to go to practicum as part of their university curriculum. Although student teachers usually teach either elementary or high school, some of them can take classes at university in order to replace some of the professors who are missing.

In this case, according to one of the students, the professor of the class had health problems and could not continue teaching for so long. Soon, the student teachers took her place and for almost a year now, they have been working together.

The class has about 20 to 25 students and this is the first time that most of the students are studying English. Even though they might have a standardized basic level of English, I have been surprised with their participation when asking me about my experience as a teacher, as a student, as Brazilian and as a friend of the Canadians. They have put some extra effort into their skills and we have had great conversations together.

This was a Friday class and apparently students were tired because of the week. A really hard job for the teacher since they also had other classes to attend from Monday to Thursday. In general, I could notice they all were for having a foreigner in the room, which made me proud of being considered an English speaker and knowing they were enjoying our moments as a group.

Different from the second year group that I had been before, instead of students asking me what I thought about their teachers, the opposite happened. My student teachers were the ones who came to me and asked what to do. From this, I will try to use Kumara's principles and perspectives to my observation report.

### **Global perspectives and operating principles**

(Post-national) As far as I'm concerned, according to Kumaravadivelu (2012) a post-national perspective represents a new reconfiguration of the world since we have no limited borders which lead us to a transcultural identity. Not only physically but also with the internet use, we were able to discuss in class the social, political and economical aspects of the three countries. We have had a moment that students, knowing about the Brazilian crisis in politics by the news, wanted to know further. Also, one particular issue that we have in common with the Cubans is the doctors' exchange program. Basically all students know a Cuban doctor who went to Brazil in the recent years to work as a doctor. One interesting fact though is that they were not surprised when I told them that a lot of these doctors used Brazil as a stopover to go somewhere else. I had the impression that most of them have at least a relative out of Cuba and are waiting for a good moment to leave the country as well. When we were sitting at the park (post-method and post-transmission), we had an activity in which I could openly ask them questions. After asking who really wanted to be a teacher, I got them answering that going to university to learn English for free is an opportunity for a future career, maybe in a different place.

After the break, all students decided to walk me around the city. It was a proof that the teachers were aware of how tired students were in the classroom and that I was a good excuse to have them doing a different activity at the same time they are practicing their English. From this particular scenario, they were able to see possibilities of motivating their students in a different way. They made a great use of Kumara's principle by knowing and analysing what they needed to do, what the students were looking for and to create new learning strategies.

My student teachers have shown me they are committed to their students and they have also seen they can do much better (seeing and recognizing). We agreed we all have the same feeling after a lesson that we could do more, but as we are constantly transforming ourselves, all we can do is to be critically aware of new patterns and strategies for teaching (post-colonial, postmethod) which I can say they have been doing.

## **APÊNDICE E**

Observation 3 (May 07<sup>th</sup>, 2016)

### **General Characteristics**

Last Friday I had the pleasure to once again be with students from class 206. It is not actually my class but because of circumstances I could manage to go to this room and teach them. The class had been observed by me on my first week and I already knew most of the students. At the beginning, although I was pretty nervous, they seemed comfortable and excited.

The teacher of the day was Hansel and by the moment we talked on Thursday, he showed me how thrilled he also was to have me in the room. He is a student teacher at university and this specifically class is shared between a professor and him.

For the content, he asked me to work 'travelling and jobs' with the students. It was not a hard task to plan the lesson but I tried to carefully work with the topic under their own reality. After almost two weeks being around and getting to know each one better, I had in mind that only knowing the content and its grammar was not all I needed. Recognizing my students' particularities was a key point to define my activities for the day even though I had to teach what Hansel assigned me to do.

Different from the class I observed, I wanted to offer those students the autonomy to first use English throughout the lesson, second be able to work individually, in pairs or even in groups. So, my first decision was making them sit in a circle, once I could see everybody and they themselves could see each other. To my mind, the way I set them in class gave me the

chance to raise more possibilities of negotiating the knowledge we were sharing during that morning.

### **The activities (Doing)**

Following what I have had in Brazil, I usually look forward to showing students that there is never a fixed feature for things. In this case, to engage them on the idea of travelling, I worked on an activity in which I had parts of pictures from Brazil, Canada and Cuba. Their task was to tell me from which country they thought the pictures were. Surprisingly, out of four pictures, they got one correctly.

I showed them that it is possible to find sunny days on a white week of winter in Canada. Also that it is possible to see snow in Brazil and that Cuba can have a beautiful fauna. In terms of macro strategies, then I realized that the learning opportunities raised by this activity considered their own views of the world since they were justifying their choices but also reflected that stereotypes could be deconstructed, which enables us to critically see beyond societal boundaries.

As a goal pre-defined by me, I not only wanted to make them listen to me as if I had the answers for every point of the lesson, but instead I wanted them to have time and discuss among themselves and come up with arguments and different ideas. Another key point I observed during these activities in group was that allowing them to speak either English or Spanish was important to interact everybody as a group. Although the best English speakers in class could keep a conversation on the language, I noticed the others were not left behind for not speaking it well. The social relationships and languages exchange were again a result of alternative patterns on teaching and as long as I know, it helps students more than some people might think.

Seeing myself as a teacher is still quite hard. I mean having me observing myself here. However, from what I can easily see, I am usually breaking the rhythm of my class. I try to manage different activities with different goals so students do not feel tired of doing the same thing over an hour. Games are the solution I found to make students relax and rest their minds for the most serious moments of the lesson.

I have a path to follow but I believe I can handle going through the jungle path as well. As professor Clarissa asserted earlier today, I am aware of what to expect and that gives me the chance to unexpect things, which happened during the last lesson when we were discussing jobs opportunities in the different countries. For that, I had in mind it would be a tricky question and for a moment I saw that to get a consensus my students and my teacher did not need me to help use the language. They were given enough autonomy to work among themselves.

I could see diversity within a group that has people from the same territory but that carry with them their different realities. I could see people who think different from me and from each other but that do not let it be an obstacle to learn. It was a transformative, even though minimally, opportunity for everyone in class.

### **Students' and teacher's feedback**

By the end of the class, I sat with my students and my teacher and asked them to tell me what their thoughts about the class were. In order to have them as data for future analysis as well, I also asked them to write a paragraph or two so I could read and use them for my next classes. To summarize, they wrote down the class was dynamic, interesting because they knew more about Brazil and Canada, and surprisingly, for the first time in Havana, I saw them (re)thinking about being an English teacher.

### **Myself**

I basically did everything I had planned but I might have done things differently from the first time I thought of them. I look forward to listening to the external comments so together we can see what else could have been done. I do not think I would change what I did but if I had to do it again, I would certainly do something else, not in a way of improving but in a way of understanding that today always requires other postures from me that I have not had before.

## **APÊNDICE F**

### **Observation 4 (May 10<sup>th</sup>, 2016)**

#### **General characteristics**

Last Monday (May 09<sup>th</sup>) I could have my first teaching with the class I was first assigned to, all by myself. The room was 105 and for this week I had the support of two student teachers (Thamara and David) plus a professor (Johan) who was observing the class since he might be the new professor of the room wither working together or replacing the student teachers.

As a request, I had to plan a lesson which the other teachers could use to evaluate students on their speaking. Although this third week of classes is supposed to be the one that we use to teach our modules, I gave myself a chance not to follow it completely.

After seeing previous lessons from the classes I have attended, I thought it was worth it to follow their own plan and try to show them a different perspective of what else could be done within those lessons they already have. The reason why I decided doing it is that I noticed the students are definitely going to enjoy any extra content we bring to them. Then, instead of

teaching something different from what they are expecting being taught, why not teaching what they are used to having but differently

Also, for the teachers, it would be a moment to see how I worked with the content. A time to exchange ideas about the methods used in class and broaden a broaden perspective of how a Brazilian teacher tries to deliver the service (which raises a cultural awareness and strengthen social relationships, according to Kumaravadivelu).

Basically, the topic of the class was directions. It is a unit of their material and they have been studying it for the last two weeks. I co-taught this lesson on my first week and I clearly remember asking myself how this lesson could become more interesting. It has a large list of vocabulary and I know the examples and activities are usually not situated. The students often have a hard time to follow it since they are taught to give directions the way a native speaker does. Not only doing this, I have seen local students comparing themselves with those English speakers and stating they are bad at giving directions.

In order to make them realize the infinite possibilities they have in their own contexts (particularities), I want to briefly present the activities planned for my lesson.

### **Lesson planning**

**Vocabulary review:** my goal here was getting from students the verbs indicating directions. I planned a Hot Potato game, had a song and then we played. However, the first answer I got was not the one I was waiting for. It might have happened because I was not so clear explaining the activity or maybe my own set of answers was too limited by my own context.

This first student answered me using the word street. It does not represent a command but I think I could understand his meaning making process. How could we talk about directions without knowing the streets names? It is only a reflection on how it is important for the teacher to instead of ignoring it, trying to reflect about the possible reason he came up with that.

It might have been possible to ask him why he chose that specific word, but my response to that situation was keep going with the game and not put my students on the spot of justifying their answers right after the first activity.

Considering Kumaravadivelu, my reaction to this situation might have been a result of my teacher's critical awareness by knowing (or at least thinking I knew it) the right moment to get students to present their arguments. From a postmethod perspective, I believe I need strategies for my whole lesson and I need to choose some moments to develop these critical moments in class. Otherwise, the entire lesson would follow an only one pattern and it could be seen as monotonous.

**Directions & Local:** within this section of the class I aimed at making students listen to each other while discussing some questions I have planned. The activity had groups of students talking about Cuban's way of giving directions, how to approach someone on the street to ask for directions in a polite or rude way and analysing themselves helpful or not when telling people where to go.

When presenting me their finds, we could have a post-national exchange of information. I was able to share my experience in Brazil and in Canada as well and all students felt comfortable asking me about my view on giving people directions. The possibility raised by this activity was recognizing that each person from different places has different values. We all have different reactions and we all consider what polite or rude is differently too.

As a sequence of this activity, I led them to describe their neighbourhoods. Would they be able to guide me there if I were lost? What similarities and differences can we find in our neighbourhoods? What makes a good neighbourhood? These are some of the main questions used to guide our discussion as a big group.

To teach this class, I went teaching with an idea to present my questions but at the same time to be able to work on my students' responses. I assume that this is a skill I myself, as a teacher, should look forward to having. The students usually answer to the activities superficially and then the teacher could be able to use these moments to go deeper and develop their communicative skills to explain why they think the way they do.

It is often a hard task for the teacher and in my situation, I really praise what they have to say to me. That is why I asked them to, of course, try using their English for a feedback but I was glad to ask them to use their mother language as well. It was a method of setting a comfortable atmosphere and not stifling them. Although we are having an English lesson, I had in mind our interaction was going beyond the language system and transpassing fixed teaching patterns.

For the end of the lesson, the activity was role playing a conversation in which my students had to help each other try to get to places. I had a map drawn on the board so they had it as their location. For this exercise, I let them free to use any set of phrases they wanted enabling their autonomy to create and choose what they actually needed.

It was interesting to see how engaged with the activity they were and how creatively and authentically they did the activity. Reflecting on my experience in my own undergrad class in Brazil, I have seen fluency and there was no fear to make mistakes by the Cuban students.

As a matter of having them analyzing my teaching, I took the last 30 minutes of the lesson to have a conversation with them and consequently write down any ideas or suggestions

they might have had. Right below, I try to comment on what they have told me and written about this experience.

### **Teachers' and students' feedback**

With respect to the teacher and student teachers, I have gotten good comments on how dynamic, motivating and exciting the class was. I am really glad they enjoyed it but I think that teaching two classes in a week is completely different from teaching the class for a whole year. This experience of observing myself and being observed has made me wonder how much energy shown during this class would be kept throughout a larger time of practicum (maybe an idea for the next pollit@s).

Not that I would not try doing it the best way I could, but what about external factors that can have an influence on your disposition for the day? Even if as a teacher I was ok, what about my students who can bring any issue to the class? The lesson, though well planned, would take different paths by the end of it.

For my students, they seemed happy with the lesson. Almost all of them had comments on how interactive and useful the class was for them to practice English. They also commented on my English by being Brazilian, which makes me comfortable and not be threatened by the idea that to do a good job I should be as close to a native speaker as possible.

One fact that called my attention on their talk and writings is the use of the word FUNNY – FUN. It is maybe a non-English speaker difficulty to get the literal meaning of the word since in my mother language they have the same meaning. I wish I had the right questions to work on their ideas of what is fun or funny and why the game used had such a big impact on their review of the lessons.

Hopefully, I showed them that they are the main agents of the English classes. It is not me, the teacher, that has the final word for everything but instead all my students have room to participate and together we can get our findings.

Despite the short time I had with this group, I took advantage on knowing them and getting the chance of being so close to them. I am not theoretically aware of the Pedagogy of Tenderness but I feel that I have had the opportunity to deal with it through my students. Then, I could ensure I was doing something relevant to them. A lesson they could remember after and use all the learning shared among us to make their decisions based on a broad perspective of society.

### **Going beyond**

Working under Kumaravadivelu's perspectives, principles and parameters was essential to understand a lot of my teaching practice. However, I have figured out that even having a great theoretical basis, he does not cover everything that happened in class.

To my mind, some issues cannot be answered yet. And even more questions are raised each time we go back to class. As Kumaravadivelu himself asserts, we should not try to build a unique pattern, but rather a more comprehensive model for L2 learners.

All the diversity of a post-modern society assures us we can go beyond the limits of teaching frameworks and seeing that it is relevant to our future practices.

## **APÊNDICE G**

Observation 5 (May 13<sup>th</sup>, 2016)

### **General characteristics**

This Friday the 13 was our last day with students and, as I previously stated, this external factor somehow interfered in our teaching today. Personally, I think it was one more great time with students and we had such an interaction that left a "gostinho de quero mais". For us, who are Brazilian, there is usually a willing to do something else after we have had such an amazing experience and the expression above means we want more of that.

To have the last lesson in mind was both delightful and hard. The former because I believe what we have done here broadened not only the students' perspectives of different contexts, but also our own as (future) teachers of English as a world language. And the latest because I have been left with the idea of incomplete work.

However, as my main goal, I chose to teach the 206 group on last time. Not because I really needed it but because after a class last week and after getting some feedback of the professors who were there, I realized it was worth it to get to know them better through their (socialist) eyes. The topic was still jobs and as they were excited sharing their experiences and asking for mine, I came up with a plan in which I could go further on discussing it.

To this reflection, I am attaching my lesson plan. As I followed some suggestions I organized it in a way I could work with my students in groups or individually, ask them about their personal communitarian and even global perspectives related to the most variant aspects of the topic as well. A key point professor Morgan raised when we were talking about my ideas for the class was think about moments to call students attention to a linguistic awareness. Although I might have said it before, I think I got a really clearer idea of what it means after the conversation with him.

By having the chance of planning a lesson based on our professors feedback showed me the importance of a collaborative work. It might fit Kumaravadivelu's social relationship macro strategy but I am quite sure that it represents more than that. Maybe it is a raising teacher's consciousness or reflection and being able to share that with people we trust and see as model or example enables us to work according to the context demands.

Unfortunately, I could not stay with the group for the second period. I was so short in time that I could not finish all the lesson. Actually, I probably did one third of the plan and I assume that I had better have one short but meaningful time over a full planned lesson that does not add the essential to the students.

Also, I could count on the participation of two more teachers in class. Ruberval, who is my supervisor and gave me the directions to work on a critical and transcultural lesson, and Jade, who has been doing a great job as an EWL teacher. I was lucky they accepted being there because then I had more solid sources of information to deal with the outcomes of the lesson.

Surprisingly, the students got more engaged to the discussion than I expected. And by the end of that period, I could see how enriching it was for them. Basically, all the students were stating their own opinions and they were usually different from one another. Despite the fact it was a language lesson, we had a comfortable and peaceful environment to express our differences. None of them felt judged and they all had turns to talk to either the teachers or even to their classmates.

Taking into account Kumaravadivelu's perspectives, I firstly would say all the five Ps were noticeable during the class. The flow of information from different parts of the world allowed an exchange of cultures, provided new (or I would rather say OTHER) vies to certain aspects of society, and also offered us a chance to work on different teaching patterns.

Secondly, his principles were considered as much as the KARDS. Starting from my students particularity, I knew what to do in order to do my teaching in a way they could see and analyze infinite possibilities more. As they themselves said, the chance they were given is clearly important to the motivation and development of their personal and language skills.

(The third voice or third culture.)

## **APÊNDICE H**

### **My emergent image of Cuba: 4 days in Havana**

This is actually the first time I am writing about my image of Cuba. I have not thought about the country before, at least nothing like what we have been seeing recently. From Brazil,

I generally had the Cuba shown on TV news programs which was probably not enough to understand what the country really looks like.

From the day we landed, I had a first impression about the people I was supposed to meet. To tell you the truth, I believe I had a confirmation of Cuban's personalities since I had met four of them in a different context. From the tourist guide to the lovely restaurant waiters and hotel front desk clerks, I must say they were welcoming to us. Each of them, differently, allows themselves sharing some experiences to let us know their points of views and make us comfortable as well.

Also, I could realize how they were struggling to have better quality of life. Studying to be something but realizing it would be better to get a job in a different area is what I have heard quite frequently and it makes me wonder if they started feeling that work is going to provide them with what they want instead of studies.

While touring around the city, people keep staring at us and sometimes there is a braver one who comes and asks general information about us. These situations, then, made me have a second reflection on what was going to happen. Soon, we were meeting the teachers and the students at university and they were all waiting for the group of Canadians that was coming to teach. However, even though I myself am coming from Toronto, I still am Brazilian.

Although I have had classes and reading about English as a world language and known that as a teacher I do not need to worry about my skills, I had in mind I could not be seen as a proper English teacher for them because I am not a native speaker of the language. It is still not so clear the reason why I thought about it, but it immediately changed after having a first talk with a group of the first and other from the second year. Once again, Cubans showing me how friendly they were.

As I have tried to do so far in my job, I have been analysing all the conditions these people have in housing, health and education, which, if we are based on what we see, they seem to have not much, and have been considerate to all that they have conquered by now. Cubans' history has a big impact on their lives but I saw on my students they have a new path to follow and will continue defending what they believe it is right for them.

## **APÊNDICE I**

### **My emergent image of Cuba (II)**

Week two in Havana has still surprised me a lot. I feel like having done several things more, which allowed me to see a city that many people would never see. I got so lucky to have

met students who are willing to show me a reality they face every day and it has really impressed me the way they feel comfortable sharing those things.

On one of my reflections during the week, while I was brainstorming all my activities and adventures in the Cuban city, I stopped to think if I had to write everything down. I might be running out of the topic, but I questioned myself if it was the right decision to try to summarize all the new stories I have been listening to. Somehow, I did not want to be seen as someone who they think they can trust and after talk about a story that isn't actually mine.

However, in order to get a balance I know I can still represent my perspectives in a way I will try to look more neutral and not fail as a friend who they are excited to have. As I get to know the Cubans better, I have realized that even though they have good social skills, they want someone else to be aware of what they need to go through as Cubans.

A fact that I was told a couple of days ago, after I was pleased to know three of my students' houses and their family members concerns the military service. It may sound old school but actually there is a way of skipping the obligatory service. Alternative one, which is similar to the Brazilian context, is that if boys have any physical limits they are soon excused and, alternative two, which for me is more impressive, is that if the boys are already sure of their sexual choices, they can write a letter stating it and consequently they are also excused.

When talking to my students about the safety in the city to minority groups, they expressed there is racism around but that in general everybody is respected. Also, after talking about it with my students' parents, I could see they worry a bit about their children's situation but also that they praise happiness over everything else.

I believe this is the first time I have been so close to students who have shared with me an experience like that, and I am glad that English has worked as a tool to facilitate our interaction. Once again, the stories that I am bringing back with me have helped me understand needs of people who I am teaching.

## **APÉNDICE J**

### **“Hasta luego” from an honorary pollito (May 15<sup>th</sup>, 2016)**

Cuba has definitely given me a new alternative to see, understand and live my life. To me, I do not need to repeat everything that has been said for the last three weeks. We all could have an idea of what teaching internationally means, an idea of how great Cuban people are and how fantastic and welcoming the city is. Instead, along this writing of a possible last emergent image to be handed in while still here, I look forward to expressing what and how my goodbyes have been going on so far.

To start with, I want to come back on time. It was December 31<sup>st</sup> and I had the same farewell context before taking a plane to Canada. It would be almost six months away from home and away from people who by that time were the most important ones to me. I was by myself and ready to face anything on my way, not completely though. I was also scared because the difference makes us question a lot of our thoughts. Many of which are remodelled and reconstructed as time goes by.

Then, this chance of coming to Havana. When I was still in Toronto, all I could think was how close the pollit@s would get. It would be us in Cuba and only us. We would have to spend a lot of time together sharing our best features but also the ones that peevd the others. Successfully we did it. We have created a bond – as a Cuban student of mine would say. We have had the chance to look after one another, be a parent to some others and for three weeks we have made new good, close or even best friends for the rest of our lives.

However, our main lesson taught by Cuba worked really well in terms of showing there is always something else. It still feels like it was yesterday when we were all on a bus starting a fantastic journey. I feel like it was yesterday when we first got in a class full of curious but also intimidating students. I was a foreigner surrounded by people whose history has left a mark on them but at the same time people who have been willing to know other stories and cultures.

I believe that it is a great characteristic of the Cubans. They mostly learn about the world through other eyes, and by doing that they themselves shape their own identities. Although there is little access to the most famous tools of globalization, the Cubans have developed a technology that a lot of other people have no idea how to use. They have worked the good side of people which is being human. They have showed, not only me but everybody else, the perks of dedicating almost a 100% of themselves to a person they barely know and they have had us believe that despite all political, social or economic issues, it is possible to smile and go after happiness.

And that is why my goodbye here has been hard. I thought I was tough enough for this moment. I have had it before but it has not hit me so strongly as this is hitting me now. I am hugely glad to have been part of people's growth even if it was for a short period. Throughout this time, I could see people laughing, eyes shining and I am so thankful for them letting me be the person I am.

During one of my last classes, this student raised his hand and emotionally said: *espero que esto no sea un adios y sin un hasta luego*. There has not been a day that I remember it and

I truly hope he was right. I wish some day I can be back to Havana and let more people know the amazing place it can be.

For now, all I have in mind is how much I have learned and how much of Cuba I want to ring with me either to my classes or out of them. Muchas gracias Cuba y me gusta saber que soy sortudo en tener estado en esta ciudade.