

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Patricia Christina dos Reis

**PROFESSORES DE INGLÊS DE PARINTINS E A EXPERIÊNCIA DA
METAMORFOSE: da formação à atuação no ensino básico**

Belo Horizonte
2021

Patricia Christina dos Reis

**PROFESSORES DE INGLÊS DE PARINTINS E A EXPERIÊNCIA DA
METAMORFOSE: da formação à atuação no ensino básico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis

Belo Horizonte
2021

R375p Reis, Patricia Christina dos.
Professores de inglês de Parintins e a experiência da metamorfose [manuscrito] : da formação à atuação no ensino básico / Patricia Christina dos Reis. – 2021.
210 f., enc.: il., grafs color.

Orientadora: Valdeni da Silva Reis.
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 179-198.
Apêndices: f. 199-210.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Linguística aplicada – Teses. 4. Professores de inglês – Brasil – Parintins (AM) – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Professores de Inglês de Parintins e a Experiência da Metamorfose: da formação à atuação no ensino básico

PATRICIA CHRISTINA DOS REIS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 15 de outubro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Valdeni da Silva Reis - Orientadora
UFMG

Prof(a). Fernanda Pecanha Carvalho
Colégio Técnico da UFMG

Prof(a). Hilda Simone Henriques Coelho
UFV

Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól
UFOP

Prof(a). Miriam Lucia dos Santos Jorge
University of Missouri-St. Louis

Belo Horizonte, 15 de outubro de 2021.

Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Pecanha Carvalho, Supervisor(a)**, em 18/10/2021, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdeni da Silva Reis, Professora do Magistério Superior**, em 18/10/2021, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Usuário Externo**, em 19/10/2021, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



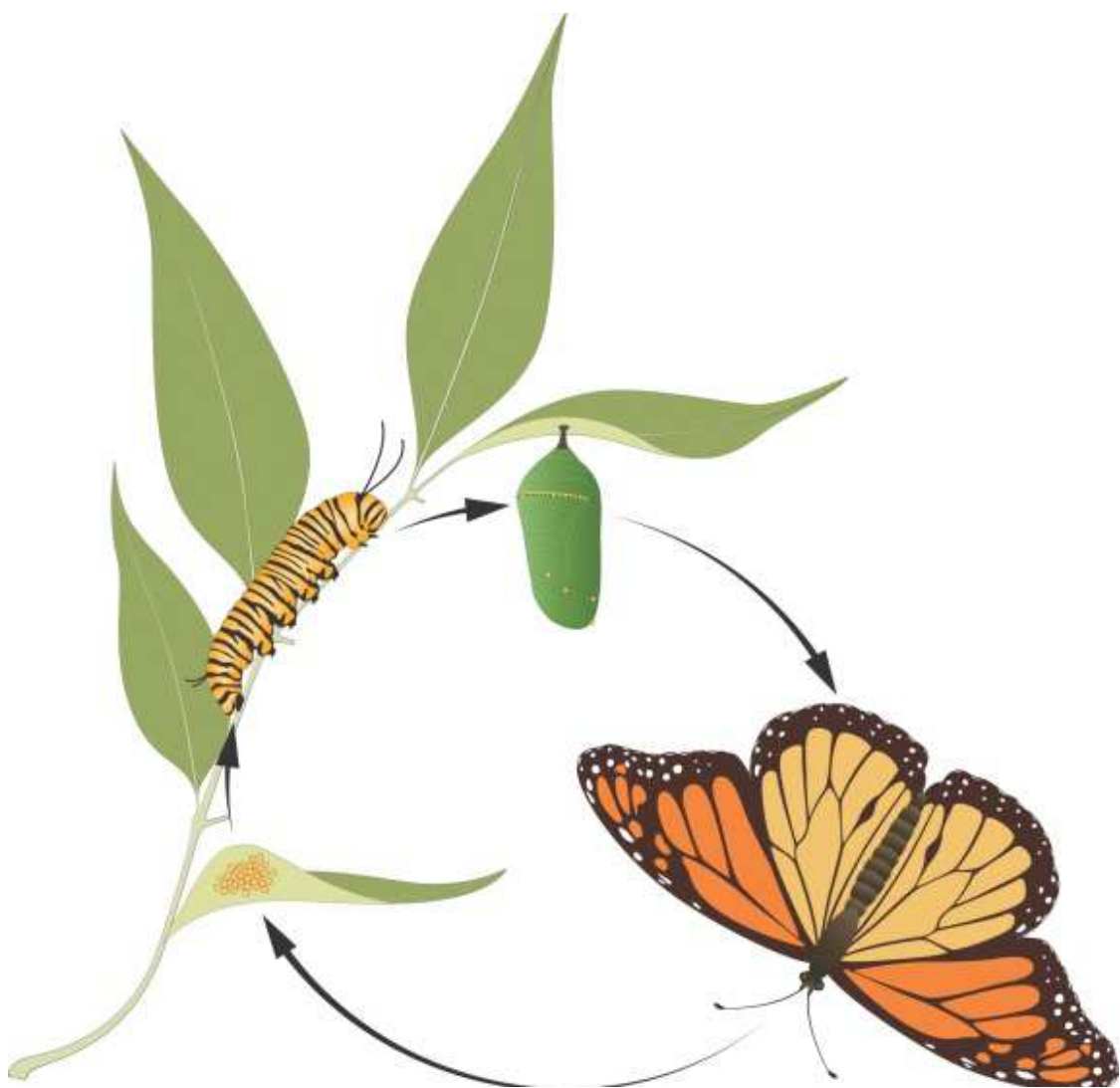
Documento assinado eletronicamente por **Miriam Lucia dos Santos Jorge, Usuário Externo**, em 19/10/2021, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Simone Henriques Coelho, Usuário Externo**, em 19/10/2021, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0977825** e o código CRC **8D5EAE85**.



À Cristina, para quem todos os meus voos convergem.



AGRADECIMENTOS

Como uma borboleta, que, após passar por um longo ciclo, traz consigo os que contribuíram para sua formação, eu olho para trás e vejo, com muita gratidão, todos aqueles que me acompanharam e que hoje, de uma forma ou outra, fazem parte de mim.

Meus pés

Meu sustento. Aqueles que me deram o apoio sem o qual eu não conseguiria fazer essa caminhada. Minha família. Obrigada, pai, por me ensinar a aceitar todos os desafios e a enfrentá-los com o coração aberto. Admiro sua disposição e prontidão, modelos que trago comigo. Obrigada, mãe, por me ensinar a ter fé, a ser grata a Deus e a colocar em Suas mãos todos os meus anseios. Tenho comigo a devoção aos santos e santas, que com você aprendi e que, com certeza, me ajudaram a chegar aqui. Obrigada, Rodrigo, irmão que me acompanhou durante todo o processo de escrita desta tese. Nas horas alegres e nas horas difíceis, pude sempre contar com você. Minha gratidão! Obrigada, também, Leandro, Letícia, Carlos, Kenya e Lucas, por igualmente constituírem o meu ponto de apoio, lugar onde encontro alegria e renovo minhas energias. Tivemos dias sofridos, enquanto vítimas do coronavírus, mas, felizmente, tudo se restabeleceu, e juntos estamos. Obrigada, Nadson, por hoje ser também parte de minha família. Minha gratidão, principalmente, por estar comigo no período de gestação e nascimento da Cristina, quando eu cursava as disciplinas do Poslin e mais precisei de apoio e parceria. Juntos, conseguimos passar por essa fase e prosseguir. Obrigada a você e a nossa filha, a quem dedico esta tese, pela compreensão e espera, acima de tudo!

Minhas antenas

Minha orientação. Meu auxílio no encontro de um caminho. Obrigada, professora Valdeni da Silva Reis, por me orientar nesse percurso. Grata pelas provocações intelectuais, pelas inspirações nas análises, por sempre me incentivar a deixar marcada minha voz, enfim, por investir comigo nesta trajetória. Agradeço, principalmente, por sua vontade de contribuir, evidente em cada orientação, em cada comentário feito sobre esta tese. Seu envolvimento

transformou o ato de pesquisar num processo menos solitário, e alegro-me de ter encontrado, com você, o rumo e a motivação para chegar até aqui. Muito obrigada!

Minhas asas

Foram muitas as pessoas que contribuíram para a formação de minhas asas, que me ajudaram a chegar ao último estágio desse ciclo. A todas elas, minha gratidão:

Primeiramente, agradeço muitíssimo aos professores e professoras que participaram deste estudo: Alcides, Camilo, Celina, Cláudia, Cynthia, Dirce, Flávia, Helena, Ícaro, Plínio, Sara e Tales. Sem vocês, esta tese não existiria. Obrigada pela confiança depositada e pela parceria ao longo do caminho.

À professora Miriam Jorge, minha primeira orientadora, pelas conversas, pela sensibilidade e amizade, fundamentais para que eu conseguisse cumprir minhas obrigações nos meus primeiros dois anos na UFMG. Só me foi possível chegar à fase do casulo, graças a você. Muito obrigada!

Às professoras Fernanda Carvalho e Vanderlice Sól, pelas sábias considerações no exame de qualificação. Suas palavras me ajudaram a dar mais robustez e sentido à tese. Admiro as profissionais que vocês são e sou muito grata por suas contribuições!

Às professoras Hilda Coelho e Maralice Neves, por aceitarem o convite para participar da banca avaliadora da minha tese. Grata por se prontificarem a ler e dialogar sobre meu trabalho! Seus pontos de vista muito representam para mim. Obrigada!

À professora Andrea Mattos, principalmente pela atenção dada ao projeto de pesquisa, enquanto parecerista, e pelos generosos comentários que fez sobre ele. Seu parecer me trouxe estímulo e impulso nesta caminhada. Grata, de coração.

Aos outros professores, queridos, que tive nas disciplinas do Poslin e que participaram do meu ciclo: Elzimar Marins-Costa, Henrique Leroy, Leina Jucá e Reinildes Dias. Grata pelos momentos de aprendizagem!

Aos professores Daniela Guimarães, Leandro Diniz e Vera Menezes, pela confiança depositada em mim, na decisão de me aprovarem para o doutorado. Grata por me abrirem as portas para um novo caminho.

À professora Shirlene Bemfica, pelo diálogo num momento crucial de minha pesquisa e pela apreciação do trabalho que enviei, em forma de artigo, para ser avaliado. Obrigada pelas contribuições!

Ao amigo Arcângelo Ferreira, por me apresentar a obra de Milton Hatoum quando cheguei à cidade de Parintins. Hoje, a leitura daquela época é ressignificada nesta tese. Obrigada pela bela indicação!

Aos colegas de orientação: Carlos Guedes, Kelly Torres, Layenne Oliveira, Ana Carolina Oliveira e Isabela Campos: tenho orgulho de termos sido companheiros nessa trajetória. Vocês são mais que colegas, são amigos que quero ter pela vida inteira. Obrigada!

A todos(as) os(as) colegas do Poslin que comigo estiveram nessa caminhada. Vivemos os mesmos altos e baixos e compartilhamos as mesmas vitórias. Grata também aos secretários, Fábio Miranda, Filipe Oliveira e Renata Martins, e aos coordenadores do programa, professores Ana Larissa Oliveira e Wander Emediato, pelo trabalho que por nós realizam. Sou grata também à professora Gláucia Lara, coordenadora que em 2018 nos acolheu! Obrigada!

Aos profissionais que contribuíram para o acabamento desta tese, auxiliando-me com a revisão e arte gráfica: Marcia Choueri e Mateus Marques. À Brenda Pedro e Valmir Guimarães pelas contribuições ao longo do caminho. Sou grata por encontrar pessoas solícitas e competentes como vocês. Obrigada.

À amiga Cássia dos Anjos e ao amigo Luciano Gonçalves, pela amizade de 30 anos que, apesar dos ventos contrários, continua firme. Sigamos com foco, mas sem esquecer nossas origens. Obrigada pela presença.

Às professoras de inglês que marcaram o início da minha trajetória: Maria do Rosário Aguiar (Zazá), Divina Ribeiro, Valeska Soares e Sílvia Casagrande, minhas inspirações e modelos. Agradeço também à pesquisadora Martinha Bagé (INPA) e ao professor Paulo Correa (UFF), por me encorajarem, mesmo sem saber, a cursar o doutorado. Ao Sean Morgan (in memoriam), pela torcida e por sempre acreditar em mim. Obrigada!

Aos meus colegas do colegiado de Letras da UEA: Celeste Cardoso, Dilce Nascimento, Edinelza Ribeiro, Gleidys Maia, Marlon Silva, Luís Alberto Carvalho, pela compreensão, coleguismo e disposição em ajudar, e especialmente ao professor Weberson Grizoste, por assumir as disciplinas de Língua Inglesa em minha ausência; à professora Delma Sicsú, pela troca de horários, já na fase final da minha tese, e ao professor Franklin Roosevelt, que atuou como coordenador do curso, no período em que estive afastada. Grata a cada um de vocês!

Aos colegas do NEPLAN, principalmente à amiga Vanubia Moncayo, por aceitar minha ausência nos momentos em que o grupo se reunia para importantes discussões. Grata pela compreensão e parceria!

À UEA/Parintins, representada pelos professores Keila Amoedo e Marceliano Oliveira, pelo apoio na solicitação do meu afastamento. Agradecimentos também aos secretários João Magalhães, Maria Inês Brasil, Rainer Santos e Vandineth Pires, pela colaboração nesse processo.

À Universidade do Estado do Amazonas, pela política de qualificação de seu quadro docente.

Ao programa PROPG - CAPES/FAPEAM, à SEPLANCTI e ao Governo do Estado do Amazonas, pelo apoio fundamental para a realização dos meus estudos.

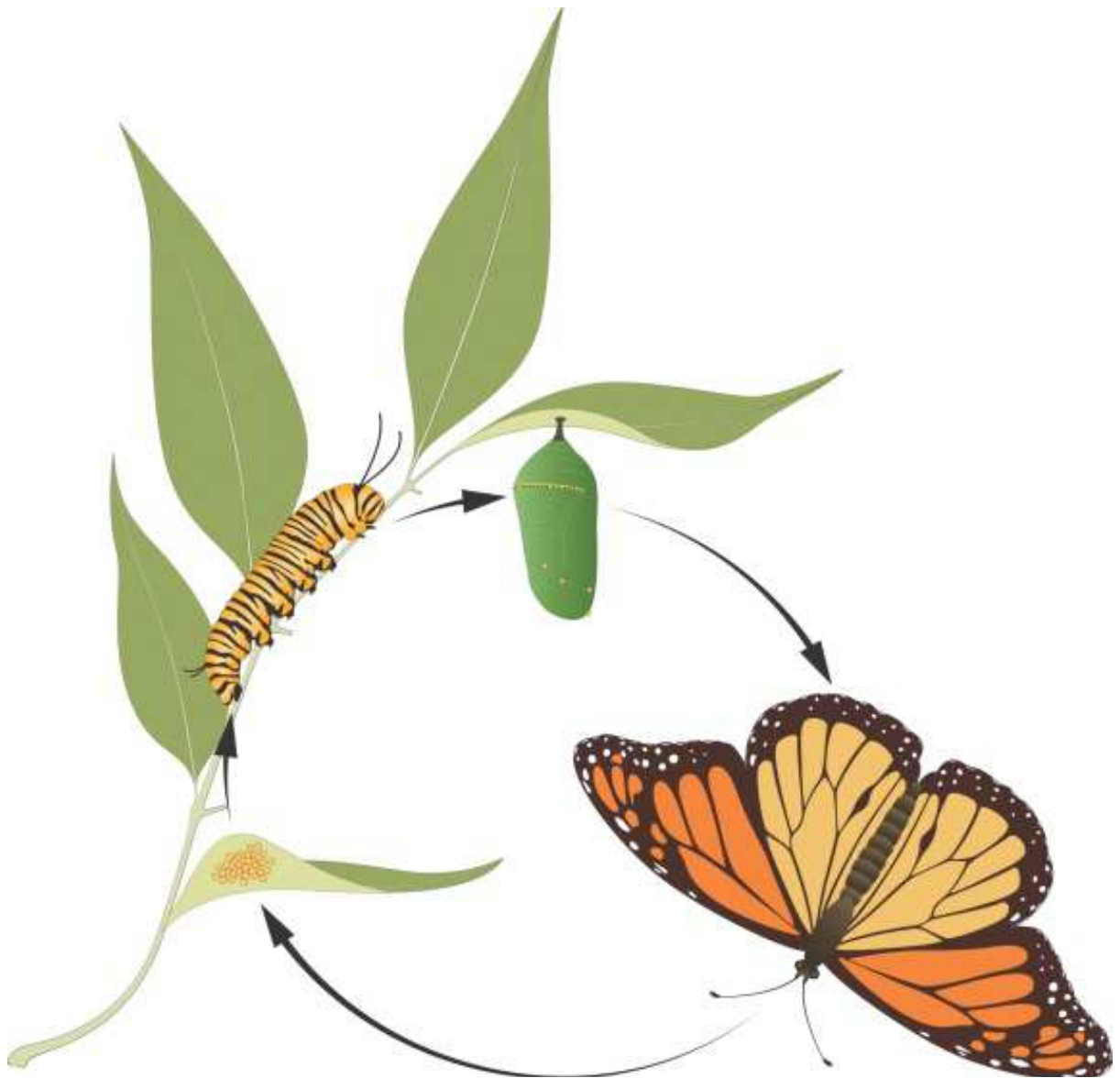


SECRETARIA DE ESTADO DE
PLANEJAMENTO,
DESENVOLVIMENTO, CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

À Faculdade de Letras e à UFMG, pela acolhida e pela experiência que representou em minha vida.



*O que vemos muda o que sabemos.
O que sabemos muda o que vemos.*

Jean Piaget

RESUMO

Esta tese apresenta os sentidos que emergem nos dizeres de professores de inglês atuantes em escolas públicas da cidade de Parintins, Amazonas. A pesquisa tem como objetivo lançar luz às suas trajetórias, aos seus saberes e aos seus processos de formação. O estudo está inserido na área da Linguística Aplicada e fundamentado nos estudos do discurso, tendo a Análise de Discurso franco-brasileira como referência teórico-metodológica. A análise das trajetórias dos professores aponta para processos de transformação, corroborando o conceito de identidade, em Ciampa (1984), como metamorfose. Esse entendimento vem ao encontro da relação entre experiência e transformação em Larrosa (2016), explorada nesta pesquisa para explicar como determinados fatos, incluindo a formação acadêmica, podem ser apreendidos (ou não) como experiência, como algo que toca e transforma o sujeito. O lugar de fala do professor de inglês de Parintins, enquanto sujeito da experiência, é analisado nesta pesquisa à luz dos estudos decoloniais. Por isso, a base teórica da tese está formada pelo conceito de experiência, junto aos conceitos discursivos e de decolonialidade. O *corpus* da pesquisa é formado por dizeres de doze professores de escolas municipais e estaduais de Parintins, tanto da zona urbana, quanto rural. Para a composição do *corpus*, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: o questionário e entrevistas semiestruturadas. A análise do *corpus* segue os princípios e procedimentos reunidos principalmente no trabalho de Orlandi (2009). Nas análises, mobilizo noções como a de formação imaginária, memória, representação e formação discursiva. Para acessar a experiência, busco apreender os efeitos de sentido subjacentes às respostas dos professores, e procuro mostrar como a literatura amazonense, particularmente as obras do escritor Milton Hatoum, contribuem para a interpretação dos seus dizeres. As formações imaginárias e a materialidade linguística manifestadas no *corpus* são exploradas também por meio de análises do contexto sócio-histórico dos professores. Por meio das perguntas, eles são convidados a falar de seus entendimentos sobre ser professor, a contar sobre pessoas ou fatos que marcaram suas trajetórias de formação, suas práticas pedagógicas e sobre o sentido de lecionar inglês em seus contextos de ensino. Em suas respostas, podem-se apreender movimentos que nos remetem ao ciclo da metamorfose e suas quatro fases (ovo, larva, pupa e imago). As passagens de uma fase à outra acontecem como resultado da experiência, ou seja, como efeito de um acontecimento singular, que marca o professor e o leva a transformações. Os acontecimentos são identificados em diferentes circunstâncias das trajetórias dos professores e nos fazem entender que pensar a formação docente envolve uma investigação para além da formação acadêmica. Entendimento que abre espaço para formações outras e destaca regiões sub-representadas nos estudos da Linguística Aplicada, consolidando assim o propósito desta tese, de lançar luz à experiência do professor de inglês de Parintins.

PALAVRAS-CHAVE: (Trans)Formação de professores de inglês. Experiência. Ensino e aprendizagem de inglês. Parintins, Amazonas. Linguística Aplicada. Metamorfose.

ABSTRACT

This thesis presents the meanings that emerge in the words of English teachers working in public schools in the city of Parintins, Amazonas. The research has the objective of shedding light on their journeys, knowledge and educational processes. The study is in the field of Applied Linguistics and it is based on discourse studies, having the Franco-Brazilian Discourse Analysis as a theoretical-methodological reference. The analysis of these teachers' journeys points to transformation processes, corroborating the concept of identity, in Ciampa (1984), as a metamorphosis. This understanding comes across the relation between experience and transformation in Larrosa (2016) explored in this research to explain how certain facts, including academic education, can be apprehended (or not) as an experience, as something that touches and transforms teachers. The English teacher from Parintins, as someone subjected to experience, speaks from a place that in this study is taken in consideration in the light of decolonial studies. Thus, the concept of experience, along with the discursive concepts and the concept of decoloniality form the thesis theoretical framework. The research *corpus* consists of statements from twelve teachers from municipal and state schools in Parintins, both in the urban and rural areas. To build the *corpus*, two research instruments were used: a questionnaire and semi-structured interviews. The *corpus* analyses follow the principles and procedures gathered mainly in the work of Orlandi (2009). In the analyses I mobilize notions such as imaginary formation, memory, representation and discursive formation. To access experience, I try to apprehend the effects of meaning underlying the teachers' answers and I try to show how Amazonian literature, particularly Milton Hatoum's works, contribute to the interpretation of their sayings. Imaginary formations and language materiality manifested in the corpus are also explored through analyses of the socio-historical context in which the teachers are inserted. Teachers, in the questions addressed to them, are invited to talk about their understandings of what it means to be a teacher, to tell about people or facts that marked their educational journeys, about their pedagogical practices and about the meaning of teaching English in their teaching contexts. In their answers, movements can be apprehended and can be related to the metamorphosis cycle and its four stages (egg, larva, pupa and imago). The passages from one stage to another happen as a result of the experience, *i.e.*, as an effect of a singular event that touches the teachers and leads them to transformation. The events are identified in the teachers' journeys in different circumstances and make us understand that thinking on teacher education involves an investigation beyond academic education. This understanding opens space for other educational processes and highlights underrepresented regions in Applied Linguistics studies, thus consolidating the purpose of this thesis which is to shed light to Parintins English teachers' experience.

KEYWORDS: English Language Teacher Trans(formation). Experience. Teaching and Learning English. Parintins, Amazonas. Applied Linguistics. Metamorphosis.

LISTA DE IMAGENS E QUADROS

Imagem 1: Parintins.....	22
Imagem 2: Os rios são as estradas	22
Imagem 3: As redes de descanso nos barcos	22
Imagem 4: Festival Folclórico 1 – Boi Garantido	23
Imagem 5: Festival Folclórico 2 – Bois Garantido e Caprichoso	23
Imagem 6: Festival Folclórico 3 – Boi Caprichoso	23
Imagem 7: O Bumbódromo de Parintins	24
Quadro 1: Teses e dissertações sobre a formação dos professores de Parintins.....	34
Quadro 2: Dissertações relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês e formação de professores, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM	40
Quadro 3: Nomes fictícios dos participantes da pesquisa	76
Quadro 4- Dados Informativos sobre os participantes da pesquisa.....	78
Imagem 8: Rio Negro	102
Imagem 9: Transporte escolar no Amazonas	143
Imagem 10: Triciclos: Transporte símbolo de Parintins	155
Imagem 11: Metamorfose una e multicíclica	175

LEGENDA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

Ocorrências	Sinais
Discurso direto ou citações literais	“entre aspas”
Entonação ascendente	?
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Palavra produzida com ênfase ou com acento mais forte que as demais	MAIÚSCULAS
Pausa	...
Pausa mais longa	[pausa]
Pausa preenchida ou hesitação	eh...
Repetição	duplicação da parte repetida
Supressão dizeres do(a) participante, no meio do excerto	(...)
Supressão de dizeres do(a) participante, no início ou fim do excerto	[...]
Suspensão de nome próprio ou instituição	XXXX
Trechos destacados pela pesquisadora	Negrito

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em vários estudos.

SUMÁRIO

1. ECLOSÃO	21
2. DETECÇÃO: VOANDO E IDENTIFICANDO BORBOLETAS DE OUTROS JARDINS	31
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO AMAZONENSE	32
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PARINTINENSE	33
2.3 UMA PESQUISA NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	35
2.4 TRABALHOS DAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO NORTE.....	39
2.5 AMPLIANDO O ESCOPO: TRABALHOS DE OUTRAS UNIVERSIDADES	41
3. NUTRIÇÃO: FOMENTANDO O BORBOLETÁRIO	46
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	47
3.2 O PENSAMENTO DECOLONIAL	48
3.3 AS DIVERSAS ABORDAGENS NOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	50
3.4 DISCURSO, IDENTIDADE E MEMÓRIA	52
3.5 EXPERIÊNCIA	56
3.5.1 A Experiência segundo Jorge Larrosa	59
3.5.2 Pensar a formação de professores a partir da experiência	62
4. ORIENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO	70
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	71
4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES	73
4.3 INSTRUMENTOS DE COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	79
4.3.1 O questionário.....	79

4.3.2	A entrevista	80
4.4	PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS.....	82
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	82
5.	FASES DA MUTAÇÃO: DO OVO À FASE IMAGO	85
5.1	INTRODUÇÃO.....	86
5.2	FASE OVO: PESSOAS QUE FAZEM PARTE DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS DE PARINTINS	88
5.2.1	Os pais.....	88
5.2.2	Os Professores.....	96
5.2.3	Os visitantes estrangeiros.....	102
5.3	FASE LARVA: O CAMINHO RUMO À (TRANS)FORMAÇÃO	113
5.3.1	Os desafios do caminho	113
5.3.2	No meio do caminho tinha o Parfor. Tinha o Parfor no meio do caminho	116
5.3.3	Os saberes	130
5.4	FASE PUPA: TRANSFORMAÇÃO	134
5.4.1	A transformação social: contra todas as probabilidades	134
5.4.2	A transformação na escola.....	138
5.4.3	A transformação profissional do professor atrelada à sua transformação social	148
5.5	FASE IMAGO: O DESEJO DE VOO	154
5.5.1	Os projetos de voo	154
5.5.2	As dificuldades dos voos	158
5.5.3	A expectativa do voo na formação e na atuação.....	167
5.6	CONCLUSÃO.....	169
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	179

APÊNDICES..... 199

APÊNDICE A 200

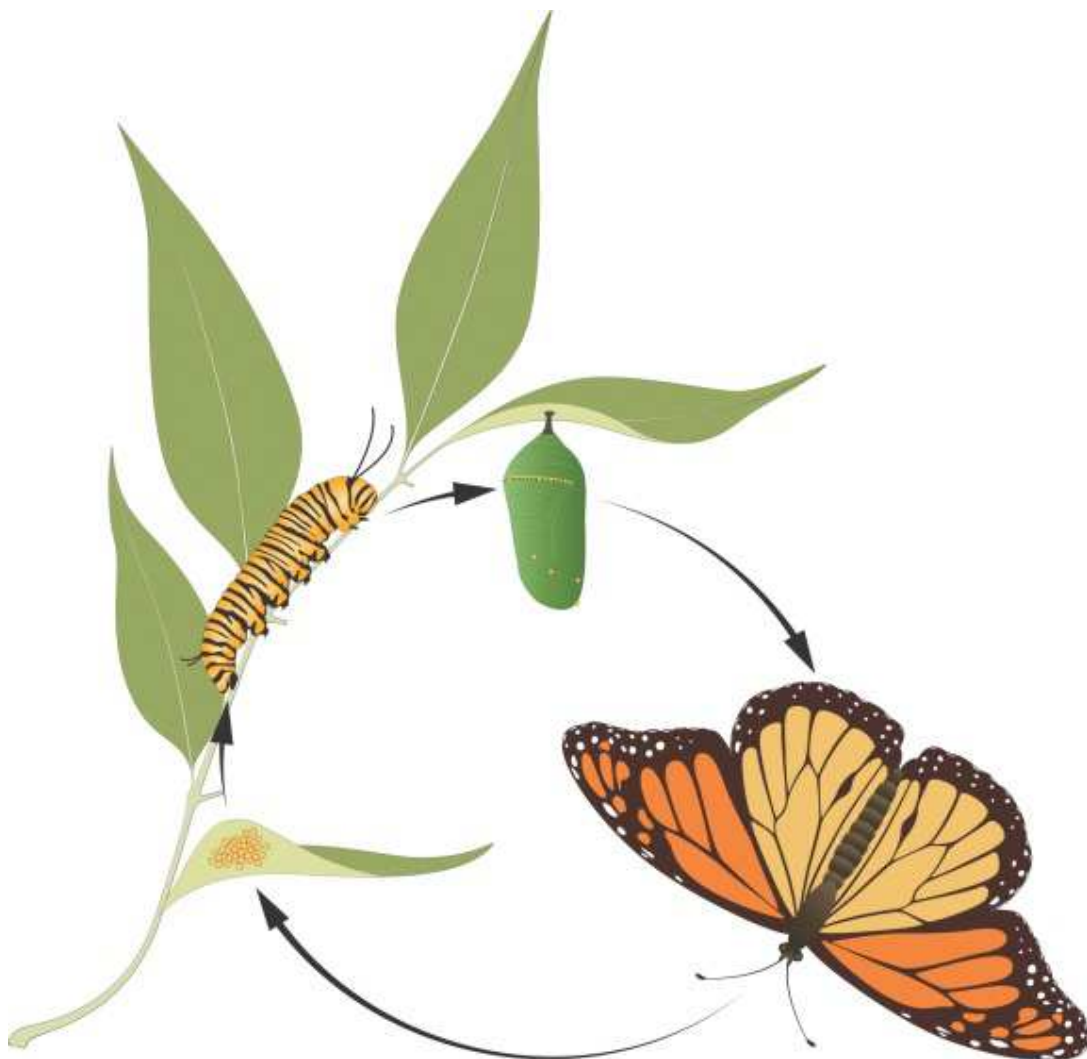
APÊNDICE B 204

APÊNDICE C 204

APÊNDICE D 206

APÊNDICE E..... 208

ECLOSÃO



Próximo da floresta, via os casebres tristes da Aldeia, ouvia palavras em língua indígena, murmúrios, e, quando voltava pela beira do rio, via barcos pesqueiros atracados na rampa do Mercado, barcos carregados de frutas, um vapor que descia o Amazonas para Belém. Tomava café no bar do Mercado, depois rondava a praça do Sagrado Coração de Jesus, subia na árvore da Ribanceira e pensava em Dinaura até o sol iluminar o dormitório do orfanato.

Milton Hatoum

1. ECLOSÃO

A ideia de pesquisar e escrever uma tese sobre a formação e atuação dos professores de inglês de Parintins nasceu após a minha chegada ao Amazonas, em 2013. Naquele ano, tomei posse como professora de Língua Inglesa na Universidade do Estado do Amazonas, na cidade de Parintins. Antes do concurso, nunca havia estado na região Norte. Conhecia o Amazonas pelas ilustrações dos livros escolares, pela televisão, notícias que chegavam a Minas Gerais. Fui pela primeira vez a Manaus, para fazer a prova do concurso público, em 2012. Perdi o voo que me levaria direto a essa cidade, e a opção foi pegar outro voo, para Rio Branco – AC, e de lá tomar um ônibus para Porto Velho – RO (fiz a travessia de balsa do Rio Madeira). De Porto Velho, então, voei para a capital do Amazonas. Voo de uma borboleta “errante”.

Nessa aventura, aprendi um pouco sobre a região Norte e percebi quanto não a conhecia. Cheguei até Manaus para fazer a prova, mas sabia que lá não seria o meu destino, caso eu passasse no concurso, pois as vagas para professor de inglês que eu pleiteava eram para as cidades de Parintins, quase divisa com o estado do Pará, e Tabatinga, na divisa do Brasil com a Colômbia.

O resultado do concurso saiu no final do ano, e mudei-me para Parintins no início de 2013. Comecei a trabalhar como professora do curso de Letras, ministrando as disciplinas de inglês, que faziam, e ainda fazem, parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da universidade. A cada dia, minha vida em Parintins me apresentava novos espaços, novos costumes, novos valores.

Para expressar melhor minha experiência na cidade, encontro na literatura da região descrições que ilustram parte desse mundo. O escritor amazonense Milton Hatoum¹, em *Órfãos do Eldorado*, descreve duas áreas da cidade: a urbana, representada pela fictícia Vila Bela, à beira do rio Amazonas, e a rural, representada pela fazenda Vida Boa, localizada numa área de várzea do rio Uaicurapá, cena retratada na epígrafe desta introdução.

Quem anda hoje por Parintins percebe que a cidade foi metamorfoseada, algumas partes, como o Mercado e a beira do rio, foram modificadas. Entretanto ainda se veem barcos pesqueiros na rampa do Mercado, embarcações passando pela cidade, fazendo o trajeto entre Manaus e Belém, e ainda se ouvem, embora muito poucas, palavras em língua indígena.

¹ Informações como a biografia e obras do escritor podem ser acessadas em www.miltonhatoum.com.br. Acesso em 07 ago 2021.

Larrosa (2016), ao apresentar as características do mundo que envolve o sujeito da experiência, explica que, ao contrário de um mundo em que tudo se passa demasiadamente depressa, em que as pessoas estão permanentemente aceleradas, o mundo do sujeito da experiência é um mundo em que as pessoas param, dão-se tempo e espaço. Sua explicação sobre os gestos de interrupção que a experiência requer me remete ao modo de vida de Parintins.



(2)

Imagem 1: Parintins

As pessoas vivem ao ritmo do rio que circunda a cidade, rio que conduz as pessoas de uma cidade a outra e, também, de uma comunidade rural a outras. Como em toda a Amazônia, os rios são as estradas de Parintins. Nas viagens, que podem durar horas ou dias, as pessoas pensam, refletem, vivem a experiência. Nos barcos, elas viajam deitadas em redes.



(3)

Imagem 2: Os rios são as estradas



(4)

Imagem 3: As redes de descanso nos barcos

Redes que também existem na maioria das casas, onde as pessoas têm tempo para deitar após o almoço e são embaladas ao ritmo do rio. À tarde, entre 12 e 14 horas, a maioria dos estabelecimentos comerciais estão fechados, e não se vê muito movimento na cidade. O

2 Parintins. Fonte da imagem: <https://newsam.com.br/tag/parintins/>

3 Estradas de rios. Fonte da imagem : <https://m.youtube.com/watch?v=X8PMtjdMev0>

4 As redes de descanso nos barcos. Fonte da imagem: <https://www.mochileiros.com/topic/83114-de-barco-saindo-de-manaus-at%C3%A9-santar%C3%A9m/>

movimento, novamente, é o das redes e o do rio. Quando voltam às ruas, as pessoas param para conversar. Param e dão atenção a quem pergunta. Ouvem.

A pausa na vida não é notada só nas interrupções do dia a dia. Há uma pausa maior, que marca a experiência em Parintins: uma vez ao ano, as pessoas param tudo, literalmente tudo, para “brincar de boi”, expressão usada pela comunidade local para se referir ao Festival Folclórico dos Bois Garantido e Caprichoso. Brincar de boi significa dançar, cantar e tocar as toadas, músicas que contam histórias dos ribeirinhos, dos índios, da selva e do rio.



(5)

Imagem 4: Festival Folclórico 1 – Boi Garantido



(6)

Imagem 5: Festival Folclórico 2 – Bois Garantido e Caprichoso



(7)

Imagem 6: Festival Folclórico 3 – Boi Caprichoso

Nesses espaços, constitui-se o saber da experiência, e o sujeito se abre à sua formação e transformação. Nesses momentos, o que acontece com as pessoas difere daquilo que a ciência define como conhecimento, trata-se da experiência, marcada por pausas, pelo cultivo da atenção e pela arte do encontro (LARROSA, 2016).

Durante o festival, percebe-se uma metamorfose na cidade de Parintins. Há uma série de mudanças que, como no ciclo de vida da borboleta, resultam, literalmente, numa explosão de cores. Duas delas tornam-se mais visíveis: o azul, cor dos torcedores do boi Caprichoso, e o vermelho, cor dos torcedores do boi Garantido. O predomínio das cores é percebido, nos

5 Festival Folclórico – Boi Garantido. Fonte da imagem: <https://amempauta.com.br/?q=291-conteudo-103508-grandioso-e-emocionante-garantido-abre-festival-de-parintins-defendendo-as-lutas-do-povo> (Foto: Justino Guimarães)

6 Festival Folclórico – Bois Garantido e Caprichoso. Fonte da imagem: <https://www.acritica.com/> (Foto: Divulgação)

7 Festival Folclórico – Boi Caprichoso. Fonte da imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Boi_Caprichoso

dias do festival, nas roupas e nos acessórios dos participantes, mas também em escolhas permanentes, como a cor das casas e dos automóveis.

É consenso, entre os parintinenses, que durante o festival a ilha se transforma. Residências dão lugar a pequenas pousadas, para receber os turistas que chegam à cidade, e para atender os visitantes, surgem pequenos restaurantes e cafeterias. Depois, uma vez passado o festival, a cidade volta ao que era, o bumbódromo onde acontece o grande espetáculo dá lugar a salas de aula, como nos antecipa o professor Ícaro, ao falar de momentos de sua trajetória de formação:

[...] onde é o bumbódromo, na parte de baixo, era transformado em sala de aulas, quando não tinha festival, e eu fui dar aula (Prof. Ícaro – Entrevista).



Imagem 7: O Bumbódromo de Parintins

Esta imagem é do bumbódromo, onde acontece o Festival Folclórico de Parintins. Vista de cima, a divisão é nítida: de um lado, os torcedores do azul; do outro, os torcedores do vermelho. Entrando na arena, vemos uma alegoria verde e dourada, apresentada por um dos Bois. Ao finalizar a apresentação do primeiro Boi-bumbá, entram as alegorias do segundo, aquecendo a competição da noite. Hoje o bumbódromo já não abriga a escola, que, desde 2011, tem seu prédio próprio, mas hospeda o Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, onde acontecem cursos livres de música, dança, teatro e artes visuais. Alguns monitores do Liceu são também alunos nossos, na Universidade do Estado do Amazonas.

Como professora recém-chegada à cidade, encontrei, no convívio com os alunos e com a comunidade parintinense em geral, motivos para me interessar pela história do ensino e

8 O Bumbódromo de Parintins. Fonte da imagem: [História da Amazônia e Ensino de História: Toadas dos bois Garantido e Caprichoso na sala de aula – Contemporartes \(revistacontemporartes.com.br\)](http://revistacontemporartes.com.br)

aprendizagem de inglês naquele contexto. Quis entender como os espaços que fazem parte das experiências de estudantes e professores poderiam representar lugares singulares de aprendizagem e de formação. Eu conversava com os alunos sobre as histórias de aprendizagem que tiveram na escola, e muitos me falavam sobre seus professores e a forma como aprenderam inglês com eles.

Meu interesse em conhecer esses professores foi imediato. Quis saber mais sobre eles e, com a intenção de aproximar-nos, realizei durante um ano um projeto de extensão em Educação Continuada. Nesse projeto, procurei dialogar com o professor de Língua Inglesa do Ensino Básico de Parintins, sobre suas necessidades de aperfeiçoamento linguístico e metodológico, bem como conhecer melhor seus mundos.

Ao conversar com eles, conheci histórias de vida, relatos em que me apresentavam seus contextos de formação e atuação. Um desses professores relatou-me, por exemplo, que no início da vida profissional, para desenvolver atividades auditivas com seus alunos, carregava em sua bicicleta um toca-discos; e que, para realizá-las, distribuía um livro a cada grupo de três estudantes. Contexto sócio-histórico que me fazia enxergar uma realidade invisível, que em minha opinião precisava ser reconhecida e valorizada.

Outra professora contou que, desde criança, sentia vontade de aprender outra língua e que, sem condições de estudar numa escola, tentava ler e escrever em inglês. Ela conta que, em certa ocasião, sua mãe trabalhara com um grupo de ingleses que estava no Brasil. Eles se comunicavam através de gestos e, a partir dessa experiência, ela sentiu necessidade de aprender o idioma. O relato da professora nos remete à experiência de Prasse (1997), ao compartilhar suas memórias de primeiro contato com o francês: a chegada de famílias francesas ricas, numa pequena cidade da Alemanha. Estranhando o que ouvia, ela brincava com a língua, emitindo sons que se pareciam aos daquelas palavras. Segundo a autora, o desejo de aprender uma língua desconhecida funda-se na diferença existente entre o nosso lugar e o lugar do falante de outra língua, diferença que pode ser sentida nas nossas primeiras experiências de comunicação em uma língua estrangeira.

Histórias como essa, de contato com estrangeiros na Amazônia, instigaram-me a conhecer os caminhos percorridos pelos professores de Parintins, no intuito de realizar o desejo de aprender a língua inglesa. Foi a partir das conversas com os professores de inglês, iniciadas no projeto de extensão, que escrevi o projeto de pesquisa que hoje desenvolvo. Anos depois, nas discussões com minha atual orientadora, fui apresentada a uma forma de olhar esses professores como sujeitos da experiência, tomando como referência a obra *Tremores: Escritos sobre Experiência*, de Jorge Larrosa. Passei, então, a refletir sobre a forma como

determinados acontecimentos tocaram os sujeitos nesse caminho e provocaram novos movimentos.

Nesta tese, quando me refiro à formação do professor a partir da “experiência”, não falo da definição genérica do termo, como prática prolongada de uma atividade, quando se diz, por exemplo, que determinado professor tem muita experiência. A análise da formação de professor com foco em sua experiência é baseada em suas vivências, em seus saberes. Considero que buscar as experiências do professor significa buscar a articulação de seu trabalho com sua vida. Seu viver faz parte de seu saber. É preciso também ressaltar que as experiências que vão constituindo o sujeito professor não acontecem de uma hora para outra. Acontecem por um processo que envolve fases. Nesse processo, podem-se identificar acontecimentos, relacionados a sua vida pessoal ou profissional, que marcam o professor, a ponto de realizar transformações indeléveis em sua vida e em seus saberes docentes.

A experiência pode ser vivida em pequenos sucessos, desde momentos na sua infância até momentos na discência e na docência. Novos encontros, como o encontro com um (novo) livro, podem marcar a vida de um professor, ser algo especial, que toca e fica na memória. A grandeza desse acontecimento pode ser identificada nos dizeres, em poucas palavras, de uma participante da pesquisa:

[...] naquele livro, vi um pouco da minha vida, quanto mais eu lia, mais eu queria ler [...] (Prof.^a Helena – Questionário)

Larrosa (2016) nos ajuda a refletir sobre a forma como determinadas situações –como a leitura de um livro – podem fazer parte da experiência de formação de um professor. Em seu capítulo “Fim de Partida”, o autor discute a relação entre os livros, os jovens e a vida. Larrosa (2016, p. 132) explica:

O que acontece, o que me acontece, é que, quando falo de livros, de meu amor aos livros, não me refiro aos livros escolares: nem aos que sabem (esses que servem para que os alunos, como se diz agora, ‘busquem informação’), nem aos que explicam, nem aos que opinam, persuadem, sensibilizam ou doutrinam. [...] E o que acontece, o que me acontece, é que, quando sugiro ler algum desses livros, desses que me parecem dizer alguma coisa, me custa muitíssimo que não se faça deles uma leitura escolar, que não sejam lidos como um texto informativo, explicador, opinador ou doutrinador, que não seja privado, em suma, de sua potência de vida.

Ao mencionar um dos livros que leu na graduação, a professora Helena nos leva a entender que não foi uma leitura privada de sua potência de vida. Ela se identificou com

aquela história, viu parte de sua vida refletida ali. Certamente, algo em seu viver, pensar ou agir se modificou, ou ainda vai se modificar, após aquela leitura.

Essa força transformadora que advém dos acontecimentos é que considero aqui como experiência. A experiência, enquanto acontecimento singular que toca o sujeito e provoca movimentos, como Larrosa (2016) nos leva a entender, é a força que faz que o sujeito passe por um ciclo de transformações, como na metamorfose. A experiência da metamorfose defendida nesta tese é a força que move o ciclo. É um elemento sem o qual a metamorfose não se completa. O processo de mutação ficará estagnado, se não ocorrer algo que movimente o sujeito e faça que ele prossiga, até completar o ciclo. Para que a metamorfose se concretize, é preciso que o sujeito viva a experiência, que se entregue e se deixe transformar. Uma metamorfose sem experiência não chega ao fim, é interrompida e não encontra sentido. Portanto é na busca dos acontecimentos que se configuram como experiência, nas trajetórias dos professores de inglês de Parintins, que esta tese se debruça.

Como acontece na metamorfose de uma borboleta, as etapas de (trans)formação dos professores estão imbricadas, há entre elas conexões, interseções. Assim, veremos nos gestos de interpretação desta tese que a (trans)formação do professor de inglês de Parintins não ocorre somente durante o período em que ele frequenta a escola ou a universidade, mas também durante a docência no Ensino Básico. Desde já, eu tento transmitir essa imbricação ao leitor, quando, por exemplo, uso o hífen para me referir à formação-atuação, como se fosse um amálgama, em que não se separam os dois momentos, já que na atuação do professor há também formação; nela, ele também se (trans)forma.

Na metamorfose de uma borboleta, identificamos quatro fases: ovo, larva, pupa (ou crisálida) e imago (ou adulto). A fase ovo é o despertar, o início. Na trajetória dos professores, ela representa as origens, o lugar de onde vêm, o início dos seus processos de formação. A fase larva representa o primeiro caminhar, e com ela vêm grandes desafios. O caminhar no percurso dos professores é acompanhado por grandes obstáculos e conquistas. A fase pupa representa um momento de reclusão, em que ocorrem muitas transformações dentro de um casulo. As transformações na vida de um professor ocorrem tanto na discência quanto na docência. A fase imago, em que surge a borboleta, representa o voo, o momento em que o ser ganha asas e busca novos espaços. Os voos de uma borboleta representam os deslocamentos dos professores que, no movimento, deslocam também os seus alunos.

Ganhar asas, todavia, não significa estar pronto, completo. Há novas transformações por vir. A metamorfose continua. Essa borboleta passará por inúmeras outras transformações. Terá seu primeiro voo, enfrentará voos turbulentos, encontrará um bando, em certos

momentos poderá sentir-se só, em outros momentos, suas asas enfraquecerão, depois retomará suas forças, voará mais alto, entre outros movimentos que constituirão sua vida. Essas fases são associadas a momentos específicos das trajetórias dos professores de inglês de Parintins, quando apresento os gestos de interpretação que faço de seus dizeres.

Na Ilha Tupinambarana, como também é conhecida a cidade de Parintins, os espaços sobrevoados são singulares. A borboleta tem seus próprios jardins. Ela passa pelos festivais folclóricos, descansa no Mercado Municipal a observar o fluxo das águas, pousa num barco e com ele vai pelos rios, realiza voos que podem ser simulados, por meio do seguinte vídeo⁹:



<https://vimeo.com/manage/videos/642853504/483b966288>

Esses espaços, assim como as pessoas que pertencem a eles, fazem parte das experiências desses professores e deixam marcas significativas em suas trajetórias. Assim acontece com o professor que atua na cidade. São vários os seus espaços de formação, e muito representativas, as experiências que o marcam pelo caminho, que o fazem vibrar.

Ao desenvolver esta pesquisa, o que defendo, portanto, é que há, nas trajetórias dos professores de inglês de Parintins, acontecimentos singulares, apreendidos como experiência, que agem no sujeito e o levam a um processo de metamorfose. Sabe-se pouco sobre esse sujeito e suas trajetórias, por isso, meu objetivo geral é lançar luz aos saberes e processos de formação de professores de inglês atuantes na rede pública de ensino da cidade de Parintins. E são os seguintes, os meus objetivos específicos:

- i. Identificar, nos discursos dos professores de inglês de Parintins, a busca do conhecimento e os caminhos percorridos nesse processo;
- ii. Analisar os aspectos da vida parintinense/amazonense que singularizam os momentos de formação-atuação desses professores;

⁹ Créditos a Jimmy Pontes

- iii. Problematizar, em seus discursos, acontecimentos que podem ser apreendidos como experiências: aqueles que tocam os sujeitos e provocam novos movimentos;
- iv. Investigar em que momentos das trajetórias dos professores de inglês de Parintins pode-se verificar a (trans)formação, buscando compreendê-la dentro de um processo de metamorfose, de um movimento contínuo de tornar-se professor.

A partir desses objetivos, procuro responder às seguintes perguntas: Quais são os efeitos de sentido, na produção de dizeres dos professores de inglês de Parintins, em relação à sua formação-atuação? De que modo os acontecimentos identificados em suas trajetórias de formação podem ser apreendidos (ou não) como experiência, como algo que toca e provoca novos movimentos?

A busca de respostas para essas perguntas, assim como o exercício de escrita desta tese foram marcados por inúmeros desafios e transformações. Minha trajetória no doutorado foi impactada por uma mudança na direção, na reestruturação de meu projeto, o que representou um desafio na assimilação de novos conceitos, de novas teorias. Nesse percurso, fui encorajada a desbravar o caminho da Análise de Discurso, tomando seus princípios e procedimentos como base para minhas análises. Depois de um longo ciclo, aqui cheguei e apresento, em quatro momentos, os resultados da minha caminhada.

Para condizer com a imagem que foi se desenhando ao longo do percurso, as etapas da tese (Introdução, Estado da Arte, Referencial Teórico, Percurso Metodológico, Gestos de Interpretação) foram sendo associadas a momentos que constituem a vida da borboleta, e nomeadas de acordo com esses momentos. Assim, a Introdução é intitulada **Eclosão**, momento do surgimento, da aparição, é quando explico como minha pesquisa surgiu. O Estado da Arte, em que detecto a produção acadêmica em torno do tema, recebe o nome de **Deteccção**, em alusão à habilidade da borboleta de detectar cores e movimentos próximos a ela. O Referencial Teórico recebe o título de **Nutrição**, uma vez que a assimilação de conceitos teóricos pode ser associada à assimilação de nutrientes. O Percurso Metodológico é intitulado **Orientação**, termo associado ao sistema de navegação da borboleta, que a orienta em seus percursos. Os Gestos de Interpretação recebem o nome de **Fases da Mutação**, pois são elas que serão analisadas nesse momento.

Em Deteccção, procuro mostrar a importância da realização de um estudo sobre a formação de professores inglês no estado do Amazonas, mais especificamente na cidade de Parintins. Para isso, discuto a formação de professores nesse contexto e, em seguida,

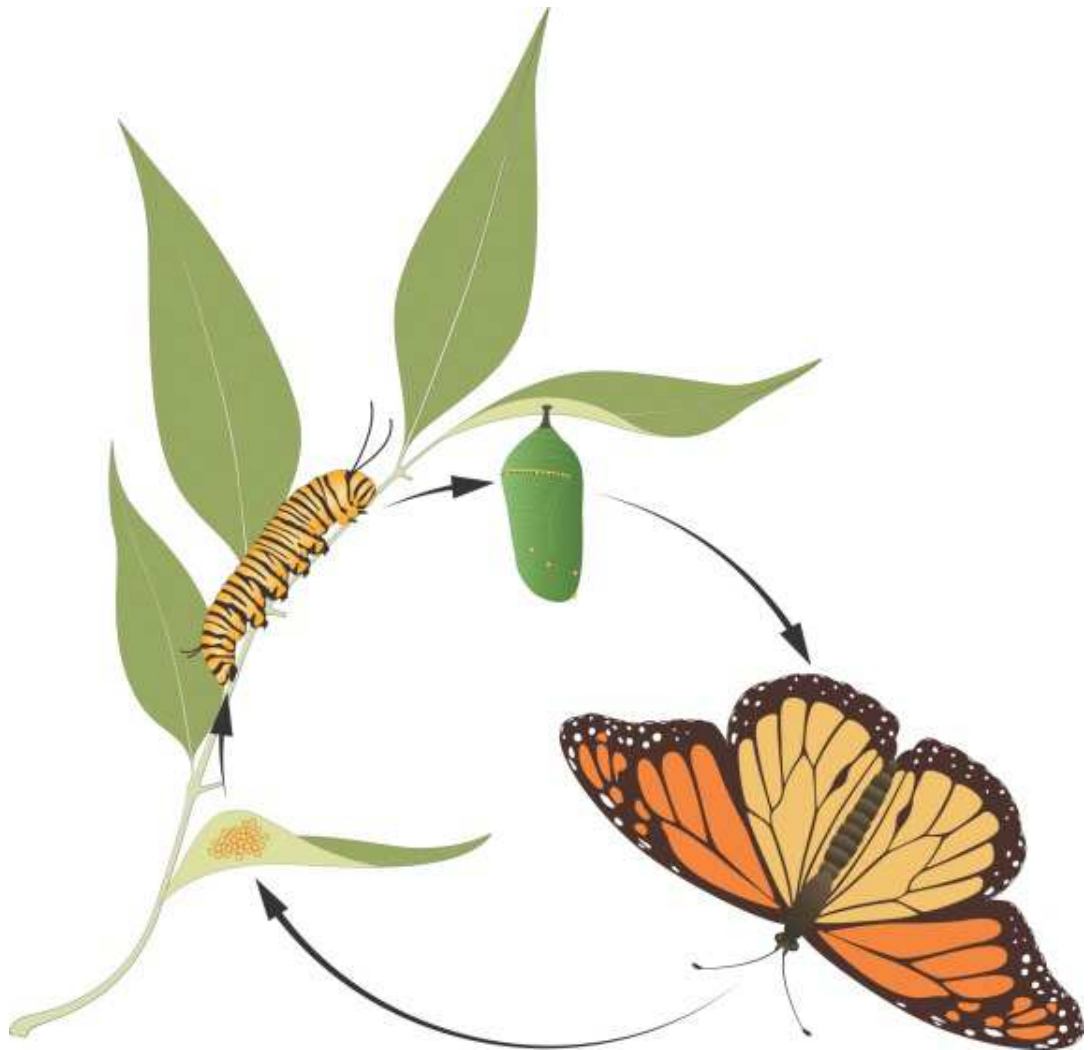
apresento um estudo bibliométrico feito em dois bancos de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, de modo a detectar o estado da arte do tema e delimitar a contribuição do meu trabalho, a partir de suas especificidades. Ao mesmo tempo, delimito a originalidade da minha proposta de pesquisa, com base nos resultados encontrados.

Em Nutrição, apresento a fundamentação teórica que nutre a tese. Retomo alguns dos trabalhos identificados no estudo bibliométrico, apontando quais deles contribuem diretamente para minha pesquisa, pelas noções teóricas que mobilizam. Apresento os principais conceitos teóricos que dão suporte à minha tese, partindo de uma discussão sobre os estudos decoloniais, importantes na identificação do lugar de fala dos professores de inglês de Parintins, passando pelos estudos do discurso, enfatizando o lugar da memória e da identidade nesse trabalho, até chegar ao conceito de experiência e seus desdobramentos.

Em Orientação, especifico a orientação metodológica desta investigação. Primeiramente, faço uma apresentação da natureza da pesquisa, do contexto e dos professores participantes. Em seguida, descrevo o processo de geração do *corpus*, especificando os instrumentos utilizados em sua composição, passando, então, à identificação dos eixos temáticos. Encerro o capítulo, apresentando os procedimentos de análise do corpus.

Em Fases da Mutação, faço a análise discursiva dos dizeres dos professores de inglês de Parintins. O capítulo tem quatro seções, intituladas de acordo com as quatro fases da metamorfose da borboleta: ovo, larva pupa e imago. Cada uma das fases é associada a momentos específicos das trajetórias dos professores participantes da pesquisa. Após a análise, faço minhas considerações finais e, ao final do trabalho, incluo as referências bibliográficas e os apêndices. Seguindo essa divisão, apresento, a seguir, o momento de Detecção, em que discorro sobre a formação de professores no contexto do Amazonas e de Parintins, seguido pelo estudo bibliométrico realizado nos bancos de dados, para justificar e marcar a originalidade desta tese.

2. DETECÇÃO: VOANDO E IDENTIFICANDO BORBOLETAS DE OUTROS JARDINS



*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

Raul Seixas

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO AMAZONENSE

O estado do Amazonas tem sido analisado a partir de diferentes perspectivas, desde os estudos sobre diversidade ambiental e sustentabilidade, até estudos sobre as fronteiras e conflitos regionais (COSTA, 2017). O Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) dedica-se aos estudos científicos do meio físico, sendo referência mundial em Biologia Tropical. É indiscutível a importância dos recursos naturais da Amazônia para o estado, para o nosso país e para o mundo. Outra área do conhecimento que merece destaque no estado é a Antropologia. Existem programas voltados para a análise dos povos e costumes que investigam as diversidades e adversidades encontradas na Amazônia contemporânea (BELTRÃO; LACERDA, 2017).

Em relação aos estudos na área de Letras, há trabalhos voltados à pesquisa da literatura e mitologia amazônicas (KRUGER, 2011), das línguas em contato e das línguas indígenas da região (OLIVEIRA; VASCONCELOS; SANCHES, 2019). Esses estudos, porém, precisam ser expandidos, focalizando não apenas a descrição e revitalização das línguas, mas destacando a formação dos professores que atuam na região, sejam eles docentes de língua materna ou de línguas adicionais. É importante incluí-los nos estudos nacionais, para que tenham mais visibilidade e não sejam ignorados na elaboração de políticas públicas para a formação de professores. O linguista aplicado pode contribuir para a inclusão de sujeitos invisibilizados nos estudos nacionais, ao decidir por pesquisas que problematizem a condição do professor do norte do país, levando em conta questões como identidade e diversidade local.

Na apresentação de um livro cujos autores discutem as trajetórias e práticas de professores universitários de inglês, podemos observar uma considerável diferença no número de representantes de cada região, a partir do seguinte comentário:

Inicialmente, convidamos 38 docentes das cinco regiões do país. Escreveram o texto 22 docentes, sendo 3 da região Nordeste, 8 da região Centro-oeste, 9 da região Sudeste e 2 da região Sul. Reconhecemos, e lamentamos, a ausência de representação da região Norte, bem como a discrepância no número de autoras/es entre as regiões do país (PESSOA; SILVESTRE; MONTEMÓR, 2018, p. 6).

Um dos motivos para a discrepância entre as regiões pode ser o baixo investimento nos programas universitários. É necessário reconhecer que um maior

investimento em recursos humanos nas universidades locais poderia ampliar o quadro de professores universitários de inglês, ampliando as chances de representação em nível nacional. Embora seja vasta em extensão, a região Norte é ainda pequena em sua representatividade nos estudos nacionais.

Podemos perceber a diferença entre as regiões brasileiras em relação às oportunidades de educação e pesquisa, a partir de uma comparação entre os números de programas de pós-graduação avaliados e reconhecidos pela Capes, por região. De acordo com os últimos dados da Plataforma Sucupira, enquanto a região Sudeste conta com 2005 programas, a região Norte conta com 284 (BRASIL, 2020).

Algumas providências vêm sendo tomadas, para amenizar as diferenças e fortalecer a pesquisa na região Norte. A Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), ciente dessas disparidades, criou o Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Instituições fora do Estado do Amazonas, para que professores da região possam estudar em programas de outros estados, a fim de retornarem qualificados na área, e assim contribuir para o avanço das universidades locais. As universidades do estado, uma vez fortalecidas, terão melhores condições de propor projetos aos professores que atuam na rede escolar.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PARINTINENSE

Parintins tem hoje duas universidades públicas: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Na cidade de Parintins, A UFAM oferece atualmente seis cursos de graduação: Administração, Artes Visuais, Comunicação Social – Jornalismo, Educação Física, Pedagogia, Serviço Social e Zootecnia. A UEA oferece atualmente oito cursos: Pedagogia, Geografia, Matemática, Química, Física, História, Biologia e Letras (Língua Portuguesa). Observa-se que os oito cursos ofertados pela UEA vêm ao encontro das necessidades de formação de professores para a educação básica. Para a disciplina de Língua Inglesa, porém, a universidade ainda não oferece formação, já que o curso de Letras tem habilitação somente em Língua Portuguesa.

Em termos de produção acadêmica, a cidade de Parintins é, na maioria das vezes, objeto de estudos culturais, pelo impacto que o Festival Folclórico dos Bois Caprichoso e Garantido tem em todo o país. Entre os trabalhos nesse campo, podemos citar, a título de

exemplo, Bentes (2018), Carvalho (2014), Nogueira (2013), Silva (2005)¹⁰. Na área de formação de professores, realizei a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o tema “formação de professores de Parintins”, sem estabelecer recorte temporal, para que os resultados incluíssem o maior número possível de trabalhos na área. A seguir, apresento uma síntese das produções acadêmicas encontradas.

Quadro 1: Teses e dissertações sobre a formação dos professores de Parintins

Autor e ano	Assunto	Tipo de trabalho
Araújo (2019)	O pensamento crítico na formação dos professores. Pesquisa com moradores do município, docentes de cursos de licenciatura e egressos de uma universidade local.	Tese
Assis Júnior (2017)	A formação inicial de professores de Química.	Dissertação
Costa (2015)	A atuação dos professores presenciais no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Parintins	Dissertação
Cunha (2018)	As implicações de um programa de alfabetização na formação e prática do professor alfabetizador.	Dissertação
Hatta (2016)	Pesquisa na área da Psicologia, observando as representações de estudantes e professores do Ensino Médio sobre sexualidade.	Dissertação
Leão (2019)	Reflexões sobre a formação do professor de Educação Física	Dissertação
Lima (2019)	A formação continuada de professores de Língua Portuguesa.	Dissertação
Milhomem (2017)	Investigação sobre a temática ambiental no contexto escolar.	Dissertação
Natividade (2016)	O curso técnico em informática no ensino médio integrado.	Dissertação
Noronha (2019)	A extensão universitária como espaço de formação nos cursos de Serviço Social.	Dissertação
Palma (2017)	Pesquisa no curso de Serviço Social de uma	Dissertação

¹⁰ Importante mencionar que os trabalhos desses autores não foram desenvolvidos em universidades de Parintins, mas que há TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso) sobre o tema, escritos por graduandos das instituições locais.

	universidade pública local.	
Pinto (2019)	A formação do professor de Pedagogia.	Dissertação
Silva, S. S. (2017)	Políticas de formação inicial de professores do campo.	Tese
Vasconcelos (2016)	Pesquisa sobre formação de professores, levando em conta discursos e práticas dos docentes do curso de Pedagogia de uma universidade local.	Tese
Vasconcelos (2017)	Estudo sobre a Educação Básica Ribeirinha, com foco numa escola municipal local.	Tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa bibliográfica.

A partir do quadro apresentado, pode-se observar que todas as teses e dissertações encontradas na BDTD pertencem ao período de 2015 a 2019, mostrando que são conquistas recentes, as pesquisas de mestrado e doutorado entre os acadêmicos que estudam a formação de professores de Parintins. A formação do professor de inglês ainda não foi contemplada nesses estudos, e esta tese pretende ocupar essa lacuna, trazendo mais um trabalho para o grupo de pesquisas sobre o contexto educacional parintinense. Na próxima seção, apresentarei um estudo bibliométrico realizado em dois bancos de dados, com o intuito de confirmar a inexistência de trabalhos voltados para a formação do professor de inglês de Parintins, em nível de doutorado, e confirmar o grau de ineditismo desta tese.

2.3 UMA PESQUISA NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Para conhecer melhor a produção acadêmica sobre a formação de professores de inglês no Brasil e, mais especificamente, no Amazonas, fiz uma consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, buscando os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros. Foi necessário realizar um estudo bibliométrico na área de ensino e aprendizagem de inglês e formação de professores por dois motivos: em primeiro lugar, para verificar o estado da arte, conhecer melhor a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Letras e Linguística nos últimos anos. Em segundo lugar, a pesquisa foi realizada para fundamentar a necessidade de mais estudos, em nível de doutorado, sobre a

formação de professores e o ensino e aprendizagem de inglês em Parintins, no Amazonas e na região Norte em geral.

Os critérios adotados para realizar tal estudo foram os seguintes:

1. Repositórios: BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.
2. Recorte temporal: não delimitado
3. Programas: não delimitado
4. As palavras-chave que indexam as obras: ensino e aprendizagem de inglês; formação de professores.

Uma observação importante a ser feita é que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) não informa números precisos. Sua incompletude é apontada por pesquisadores como Carvalho (2019), ao verificar que nela não estão registradas as teses e dissertações de todos os programas de pós-graduação em Letras. Outro fator que compromete a precisão dos resultados obtidos na plataforma é o fato de algumas teses e dissertações não listarem, no campo “assuntos”, nenhuma das palavras buscadas: nem ensino e aprendizagem de inglês, nem formação de professores. Consequentemente, não aparecem na lista gerada. Ainda assim, a busca realizada apresentou um considerável número de trabalhos, de universidades como o Mackenzie, PUC/SP, PUC/RJ, UEL, UFAL, UFC, UFG, UFMG, UFPB, UFRGS, UFSC, UFSCAR, UFTM, UnB, UNINTER e UNESC. O resultado da busca está no quadro apresentado no Apêndice A.

Pensando em situar a formação do professor tanto na escola quanto na universidade, fiz uma nova busca, explicitando as instituições “universidade” e “escola”, a qual gerou os acréscimos apresentados no quadro do Apêndice B. Os quadros ilustram grande parte dos trabalhos escritos na área de formação de professores de inglês e são relevantes para o conhecer o que vem sendo pensado e produzido nas instituições acadêmicas brasileiras. Além disso, os resultados nos permitem comparar as produções nas diferentes regiões do país, e conhecer os trabalhos defendidos do estado do Amazonas.

Das instituições universitárias constantes nos quadros, seis são da região Sudeste (Mackenzie, PUC/RJ, PUC/SP, UFMG, UFTM e UFSCar); cinco, da região Sul (UEL, UFRGS, UFSC, Unesc e Uninter); três, da região Nordeste (UFAL, UFC e UFPB); duas, da região Centro-oeste (UFG e UnB); e não há nenhuma da região Norte. Interessada em aprofundar a busca, para localizar trabalhos sobre o tema defendidos nas universidades da região Norte, especialmente do estado do Amazonas, realizei uma consulta ao Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, que apresentarei a seguir.

Nessa nova consulta, foi possível fazer um levantamento quantitativo dos trabalhos publicados, a partir das áreas de concentração dos programas de pós-graduação brasileiros. Para realizar a busca, considerei não apenas a área de conhecimento de Linguística Aplicada, em que minha pesquisa se insere, mas também outras três áreas: Letras, Linguística e Línguas Estrangeiras Modernas, por também abrigarem pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre as 160 áreas de concentração ligadas às quatro áreas de conhecimento da Capes, escolhi as 60 áreas que apresento no Apêndice C. Essa seleção de áreas de concentração resultou em programas de pós-graduação pertencentes a 77 universidades. Entre elas, oito pertencem à região Norte:

1. Fundação Universidade Federal de Roraima (103)
2. Universidade do Estado do Amazonas (42)
3. Universidade Federal de Rondônia (109)
4. Universidade Federal do Acre (152)
5. Universidade Federal do Amazonas (23)
6. Universidade Federal do Pará (133)
7. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (1)
8. Universidade Federal do Tocantins (115)

O número que aparece entre parênteses ao lado do nome da universidade refere-se à quantidade de trabalhos encontrados. Uma vez que o estado do Amapá não aparece na lista, procurei verificar, junto ao programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá, qual seria sua área de concentração. Identificada a área, “Linguagens no Amazonas”, confirmei sua inexistência entre as listadas no Catálogo da Capes, e resolvi, então, procurar as áreas de concentração ligadas à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A busca resultou em 13 áreas de concentração, nenhuma delas ligada à área de Linguística, Letras e Artes. As áreas encontradas foram: Biodiversidade Tropical, Biodiversidade e Biotecnologia, Ciências Ambientais, Ciências Farmacêuticas, Ciências da Saúde, Desenvolvimento Regional, Direito Ambiental e Políticas Públicas, Educação, Estudos de Fronteira, Ensino de História, Inovação Farmacêutica, Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional e Matemática em Rede Nacional. Consultando o site do Programa de Pós-graduação em Letras da UNIFAP, na seção “Dissertações”, não encontrei nenhum trabalho listado. Na data de 28 de setembro de 2020, a seção estava ainda “em construção”.

Outra universidade da região Norte não citada na lista gerada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi a Universidade da Amazônia (UNAMA). No catálogo, ela é

associada à área de concentração Comunicação, Linguagens e Cultura, que leva o mesmo nome do programa. Dos 106 trabalhos listados nessa área, não aparecem trabalhos relativos ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Além disso, a universidade não se enquadra na lista gerada, pelo fato de sua grande área do conhecimento ser multidisciplinar, abrangendo os Estudos Sociais e Humanidades. Elegi, como parâmetro de busca para minha pesquisa, os estudos em Letras, Linguística e Artes. Os programas da região Norte que se enquadram nessa área e desenvolvem pesquisas em Linguística são os seguintes:

1. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFAC
2. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFT
3. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPA
4. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – UEA
5. Programa de Pós-Graduação em Letras – UNIFESSPA
6. Programa de Pós-Graduação em Letras – UNIR
7. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFAM
8. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRR
9. Programa de Pós-Graduação em Letras – UNIFAP

Recentemente, todos os programas da região se uniram para criar uma rede de cooperação acadêmica. A notícia foi publicada em julho de 2020, na página do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Acre. No site criado pela rede de cooperação, encontramos os objetivos da parceria¹¹:

- Desenvolver ações de curto, médio e longo prazo, com o envolvimento de docentes e discentes de cursos de Mestrado e Doutorado dos programas.
- Assegurar a integração dos PPGs, de modo a constituir uma rede de solidariedade e intercâmbios, para mitigar assimetrias regionais.
- Estabelecer parcerias em atividades de ensino (disciplinas compartilhadas, trânsito de produtos bibliográficos) e extensão (eventos, seminários abertos, publicações).
- Formar redes de grupos de pesquisa em temas e interesses comuns à região (línguas e literaturas indígenas, tradução cultural, educação intercultural).

A iniciativa dos programas reflete os desafios enfrentados, devido aos poucos recursos humanos e financeiros existentes. A necessidade de diminuir as diferenças entre os programas

¹¹ Fonte: <https://www.ppgsnorte.org/> Acesso em 3 dez 2020.

também aparece como argumento para essa união. Interessada em conhecer os programas e suas publicações sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professores, direcionei a busca no Catálogo da Capes para as oito instituições encontradas.

2.4 TRABALHOS DAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO NORTE

Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), encontrei 109 trabalhos na área de concentração Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas. Entre esses trabalhos, seis dissertações estão relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professores (LIMA, 2016; LOBATO, 2016; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA, 2018; SANTOS, M. L., 2017; SILVA, D. S., 2017)

Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), dos 103 trabalhos da área de concentração Estudos de Linguagem e Cultura Regional, foram encontradas três dissertações sobre o tema em questão (LIMA, 2015; SILVA JUNIOR, 2019; SANTOS, 2019). Na Universidade Federal do Acre (UFAC), encontrei 152 trabalhos relacionados a três áreas de concentração: Identidade, Linguagem, Linguagem e Cultura. Cinco desses trabalhos estão diretamente ligados ao ensino de inglês (ALMEIDA, 2018; CAVALCANTE, 2013; CORREIA, 2018; OGANDO, 2017; VIEIRA, 2014). Outro trabalho, identificado numa área de concentração sem nome (FRANÇA, 2010), aborda a aprendizagem de inglês no sétimo ano do Ensino Fundamental.

As duas universidades da região Norte com maior número de trabalhos encontrados na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professores de inglês foram a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Diferente das três primeiras, estas têm teses de doutorado, como parte das suas produções. Uma das linhas de pesquisa da UFPA é Ensino e Aprendizagem de Línguas, enquanto a UFT tem como área de concentração o Ensino e Formação de professores de Línguas e de Literatura.

Da Universidade Federal do Pará, entre os 133 trabalhos encontrados, nove dissertações e duas teses relacionam-se ao ensino de inglês (BARBOSA, 2014; BORGES, 2018; BORGES, 2019; CARVALHO, 2018; LOPEZ, 2019; MARTINS, 2015; MORHY, 2015; PEREIRA, 2017; RABELO, 2016; RIBEIRO, 2018; SOUZA, 2014). Dos 115 trabalhos encontrados na Universidade Federal do Tocantins, 17 são dissertações e quatro são teses relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professores de inglês

(ALMEIDA, 2017; AOKI, 2014; ARAUJO, 2014; BARBOSA, 2018; COSTA, 2014; CRUZ, 2017; DUARTE, 2017; MACEDO, 2014; MELO, 2015; MENDES, 2014; MILLER, 2018; MIRANDA, 2018; NICHIDA, 2018; OLIVEIRA, 2017; PEREIRA, 2018; ROSA, 2018; SANTOS, 2017; SILVA, A. R. R., 2018; SILVA, E. R., 2018; VIDAL, 2017; VIEIRA, 2017).

O estado do Amazonas é representado na lista gerada pelo Catálogo da Capes por duas instituições: a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A área de concentração do mestrado em Letras e Artes da UEA é Representação e Interpretação Artística, Literária e Linguística. Já a UFAM tem duas áreas de concentração: Teoria e Análise Linguística e Estudos Literários. Da área de Teoria e Análise Linguística, que tem uma linha de pesquisa em Linguística Aplicada, são os seguintes os trabalhos que se relacionam à formação de professores e ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, encontrados sem nenhum recorte temporal.

Quadro 2: Dissertações relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês e formação de professores, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM

Dissertação	Autor(a)	Ano da defesa
Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica	Antônia Martins Ferreira	2019
Representações de alunos do Proeja sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos – leitura: um estudo de caso no Ifam	Elaine Lima de Sousa	2019
Os temas transversais nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental: um estudo de caso	Érica Kelly Nogueira Amorim	2019
Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso	Luana Augusta de Araújo	2019
Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua franca: um estudo de caso na UFAM	Daniela de Brito Branquinho	2017
Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do Ifam	Josibel Rodrigues e Silva	2017

A influência da língua materna na produção de textos em língua inglesa de alunos do curso de letras do IEAA – UFAM	Laura Miranda de Castro	2017
Análise comparativa entre os livros didáticos para ensino de Inglês em Ensino Médio e a Proposta Curricular da Seduc-AM	Ricardo Ernesto Cadena Valdés	2017
Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas	Mirley Tereza Correia da Costa	2014
O papel da língua materna na sala de aula de línguas estrangeiras	Sérgio Armstrong Russo da Silva	2012

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa bibliográfica.

Até 28 de setembro de 2020, os trabalhos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês, encontrados nos programas das faculdades de Letras do estado do Amazonas, restringiam-se a dissertações. Os programas de pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas ainda não oferecem o curso de doutorado na área. Porém, no Programa da UFAM de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, encontrei uma tese sobre formação de professores de inglês no Amazonas. A tese, defendida por Corrêa (2018), intitula-se “A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública” e analisa a formação de professores de inglês, graduados em Letras – Língua Inglesa, no período de 2004 a 2010, atuantes nas escolas municipais e estaduais de Manaus. A relação entre o trabalho desenvolvido por Corrêa (2018) e a minha pesquisa será apontada mais adiante, junto a outras teses que apresentarei na próxima seção.

2.5 AMPLIANDO O ESCOPO: TRABALHOS DE OUTRAS UNIVERSIDADES

Ciente de que nem todo trabalho sobre o ensino na região Norte é desenvolvido nas universidades locais, procurei identificar, em outras instituições brasileiras, a existência de teses sobre a formação de professores de inglês da região Norte, mais especificamente do estado do Amazonas e da cidade de Parintins.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações listou 19 obras sobre formação de professores de Parintins. Entre elas, 16 estão diretamente relacionadas ao ensino, porém nenhuma aborda a área específica de ensino de inglês. Os trabalhos, em sua maioria, foram

desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação e estão voltados para a formação do professor do campo e de outras áreas, como a Educação Física e a Matemática. Por isso, minha busca seguinte foi expandida um pouco mais e direcionada à formação de professores de inglês no estado do Amazonas. Como resultado, encontrei a tese defendida por Monteiro (2014), no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Intitulada “Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)”, a tese analisa a formação de professores-alunos do Curso de Licenciatura em Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, 2ª Licenciatura do Parfor, da rede municipal e estadual de quatro localidades do interior do Amazonas: Anori, Beruri, Caapiranga e Manacapuru.

Por meio de uma nova busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontrei outra tese voltada ao estado do Amazonas. Eis o caminho para encontrá-la: numa busca em cinco áreas de concentração ligadas à Linguística Aplicada, foi gerada uma lista de trabalhos relacionados a oito universidades brasileiras (com o número de teses encontradas):

1. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (139)
2. Universidade Católica de Pelotas (53)
3. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/São José do Rio Preto (51)
4. Universidade Federal de Minas Gerais (65)
5. Universidade Federal de Pelotas (4)
6. Universidade Federal de Santa Catarina (37)
7. Universidade Federal de Uberlândia (68)
8. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (79)

Todavia nem todas as teses listadas abordam o ensino e aprendizagem da língua inglesa no estado do Amazonas. Das teses encontradas no Catálogo da Capes, além das duas citadas, já identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, aproxima-se desses estudos a tese de Cassemiro (2018), defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São José do Rio Preto). Intitulada “Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural”, a tese tem como foco a construção de conhecimentos teórico-práticos de um grupo de professores em formação em uma universidade pública do estado do Amazonas.

As autoras das três teses encontradas mobilizam os dizeres dos professores participantes de suas pesquisas, mas seus procedimentos de análise diferem: Cassemiro

(2018) faz uma análise de conteúdo, Corrêa (2018) faz uma análise descritiva e discursiva dos dados, e Monteiro (2014) faz uma análise crítica dos discursos. As três teses, no entanto, dialogam com minha pesquisa.

A pesquisa de Cassemiro (2018) foi desenvolvida em uma universidade pública do estado do Amazonas e teve como objetivo investigar a (co)construção de conhecimentos teórico-práticos, na formação inicial de professores de inglês, a partir de uma perspectiva sociocultural. Para explicar a perspectiva adotada, a autora contrasta três termos (língua, ensino e aprendizagem), nas perspectivas tradicional e sociocultural. Se, na tradicional, a língua é entendida como um sistema linguístico, na perspectiva sociocultural, ela é vista como discurso/prática social. Ensino, entendido na tradicional como transmissão de conhecimento/facilitação de aprendizagem, é entendido na perspectiva sociocultural como colaboração sistemática entre professor e aprendiz (mediação). Aprendizagem, entendida tradicionalmente como aquisição de conhecimentos/formação de hábitos, é entendida na perspectiva sociocultural como processo que desencadeia o desenvolvimento. A síntese apresentada por Cassemiro (2018) é importante para minha pesquisa, pois aponta entendimentos identificados nos dizeres que analiso. As formas como os professores lidam com o conhecimento e como se posicionam frente a ele podem ser observadas em seus discursos. O ensino, como colaboração entre professor e aluno, por exemplo, é um dos entendimentos que meus gestos de interpretação me levam a problematizar.

Corrêa (2018) tem como objetivo analisar a formação de professores de inglês, a partir de sua atuação na rede pública de ensino na cidade de Manaus. A autora faz uma importante contextualização histórica, traçando a trajetória da língua inglesa na Amazônia, mostrando como ela se fez presente em Manaus, a partir do final do século XIX. Conhecer a história dos ingleses na capital amazonense é relevante para a minha pesquisa, uma vez que ela aponta uma das possibilidades de contato com a língua estrangeira também para o docente do interior do estado. No capítulo em que apresento meus gestos de interpretação, discuto como Manaus está presente na formação do professor parintinense, e como a relação interior-capital constitui suas experiências. Corrêa (2018) contribui para a minha tese, trazendo informações sobre a participação dos ingleses no desenvolvimento econômico do estado, levando-me a refletir sobre a relação entre esse grupo e a comunidade local, e o sentido da língua inglesa nesse contexto.

Monteiro (2014) tem como objetivo investigar a formação de professores no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), à luz do Letramento Crítico, em quatro localidades no interior do Amazonas: Anori, Beruri, Caapiranga e

Manacapuru. Considero de grande importância a pesquisa de Monteiro (2014), uma vez que o Parfor representa uma das poucas possibilidades de formação acadêmica em língua inglesa, para o professor do interior amazônico. Embora este não seja o foco principal de minha pesquisa, procuro observar se o Parfor aparece nas trajetórias de formação que analiso, e como pode ser apreendido (ou não) como experiência nos discursos dos participantes.

Para aprofundar um pouco mais o estudo bibliométrico, segui a lista de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, elaborada por Carvalho (2019), com base no Painel Dinâmico de Consulta – Resultado da Avaliação Quadrienal 2017 da Capes. Segundo a autora, as notas de avaliação dos programas não foram levadas em conta na elaboração da lista. Todos os programas em Linguística Aplicada foram considerados, por constituírem o campo de estudo de sua pesquisa. A seguir, listo as universidades que hospedam esses programas: Universidade Estadual do Ceará, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), Universidade de Taubaté e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

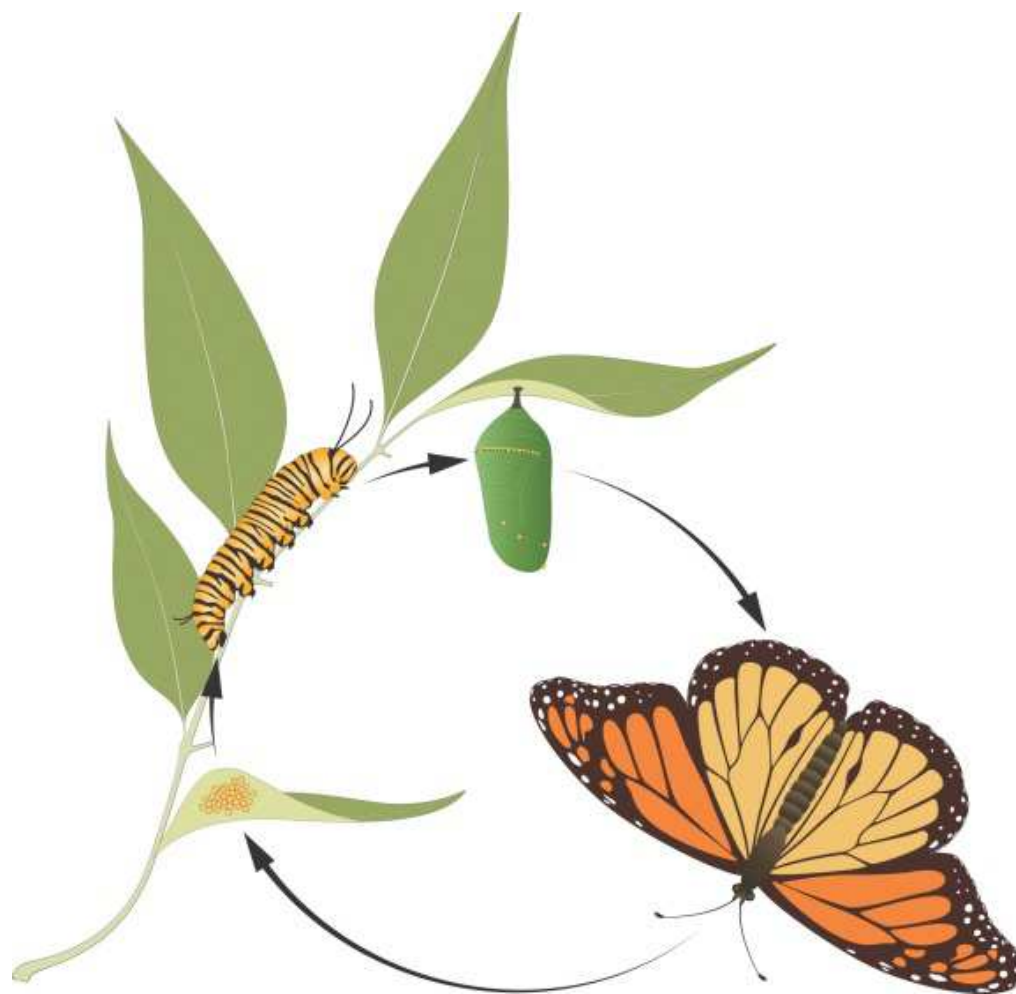
Os Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e da Universidade de Taubaté são programas de mestrado. Na produção de teses das quatro universidades com programas em nível de doutorado, não foram encontradas, até setembro de 2020, teses que tratassem da formação do professor de inglês no estado do Amazonas. A busca exaustiva por teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes representa um esforço para descobrir estudos que descrevam e problematizem o ensino de língua inglesa e a formação dos professores no estado do Amazonas. O estudo bibliométrico realizado até aqui não esgota as possibilidades, uma vez que a busca automática pode ser revisada com novos termos, novas áreas de concentração e novas instituições.

O que gostaria de ressaltar é que, para o propósito da minha pesquisa de doutorado, o levantamento realizado informa sobre o estado atual das produções em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, voltadas para a experiência do professor de inglês do estado do Amazonas. O resultado sinaliza os caminhos percorridos pelos pesquisadores e me permite traçar meu caminho com mais exatidão, considerando o que já foi publicado e visualizando o que ainda precisa ser produzido.

Ao destacar os trabalhos produzidos no norte do Brasil, e principalmente no estado do Amazonas, vou ao encontro do meu objetivo nesta tese, que é lançar luz aos processos formativos do professor local. Este estudo vem dar destaque aos professores de inglês de Parintins, sendo inédito entre as pesquisas de doutorado até então desenvolvidas. O exercício

de trazer para discussão os trabalhos sobre ensino de inglês e formação de professores no Amazonas acrescenta, aos estudos da Linguística Aplicada, novos nomes, novas pesquisas, ampliando o seu escopo e tornando-a mais abrangente e menos excludente. Além disso, as teses e dissertações encontradas por todo o Brasil ilustram diversas abordagens nas pesquisas sobre formação de professores de línguas e, quando reunidas, exemplificam e fortalecem as linhas de pesquisa da Linguística Aplicada. Entre elas, há trabalhos que se fundamentam em conceitos teóricos que também se aplicam à minha pesquisa, como procurarei mostrar no capítulo que segue.

3. NUTRIÇÃO: FOMENTANDO O BORBOLETÁRIO



Na fragilidade da borboleta, esconde-se a força da renovação.

Edna Frigato

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitos pesquisadores têm contribuído para o debate sobre a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Entre eles, cito Almeida Filho (2005), Alvarenga (2000), Barcelos e Coelho (2010), Bohn (2005), Castro e Neves (2020), Coracini (2015), Dias e Pimenta (2015), Façanha et al (2018), Forster e Leite (2014), Gimenez (2013), Goodson (2010), Jucá (2016), Kleiman, Vianna e De Grande (2019), Leffa (2008), Marins-Costa (2012), Mateus (2009), Mattos (2013), Menezes de Souza (2011), Monte Mór (2019), Neves (2020), Paiva (2006), Reis et al (2019b), Sól (2014), Tardif (2000), Telles (2002) e Xavier (2014).

Para esta pesquisa, tomo como ponto de partida as considerações de Kleiman, Vianna e De Grande (2019), sobre a possibilidade de abrir espaço na Linguística Aplicada para estudos que visibilizem as vozes e saberes de professores:

Uma agenda de pesquisa em LA que assuma a continuidade na transformação, que hoje caracteriza as vertentes linguístico-enunciativo-discursivas numa perspectiva etnográfica e interpretativista, abre espaço para projetos que permitam ouvir a voz dos participantes de pesquisa na esfera acadêmica e valorizar seus conhecimentos, mesmo quando eles pertencem a grupos historicamente excluídos da produção de conhecimento legitimado na sociedade, i.e. grupos social e economicamente vulneráveis — mulheres, negros, indígenas, surdos, grupos homoafetivos, transexuais e, também, professores e alunos de escolas públicas — com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 738).

Defendo, portanto, que tomar como objeto de análise os saberes, os letramentos e os processos de formação dos professores significa valorizar os sujeitos mais que os métodos, significa buscar compreender o universo escolar a partir das experiências, e não tanto através das técnicas e métodos utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, vejo que analisar a formação e atuação dos professores de inglês de Parintins, nessa perspectiva, implica conhecer os caminhos trilhados pelos sujeitos, as experiências que marcaram suas trajetórias e as memórias individuais e coletivas.

Ao propor uma investigação sobre o professor de inglês em Parintins, considero, então, importante discutir sobre o lugar que esse sujeito ocupa no cenário local de pesquisas. Pensar no professor como um sujeito que ocupa um lugar invisibilizado significa pensá-lo em um dos polos de uma separação epistêmica entre Sul e Norte, separação discutida nos estudos decoloniais que, a seguir, apresentarei.

3.2 O PENSAMENTO DECOLONIAL

A divisão epistemológica entre Sul e Norte tem origem em trabalhos como o de Sousa Santos (2007), para quem uma linha abissal divide o pensamento moderno ocidental e causa exclusões nas relações políticas e culturais do mundo contemporâneo:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal, que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Neste sentido, o invisibilizado, o marginalizado, o excluído são associados ao Sul, enquanto ao Norte são associados aqueles em situações sociais opostas. O autor analisa as implicações dessa divisão para a ciência e propõe uma reflexão sobre a diferença entre a ciência como pensamento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes. Sousa Santos nos leva a entender que a construção epistemológica de uma ecologia de saberes é uma tarefa bastante difícil e precisa ser feita de forma coletiva. É preciso que nos integremos por meio de um “pensamento pós-abissal”, que tenha por premissa “a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 85).

Pensar a formação de professores na perspectiva decolonial significa distanciar-se de ideias formadas na Modernidade (MIGNOLO, 2018; QUIJANO, 2005; SOUSA SANTOS, 2007; dentre outros). Segundo Mignolo (2018), a decolonialidade é a resposta de pessoas que não querem ser oprimidas, exploradas e espoliadas por uma matriz de poder fundada na Modernidade, que privilegia determinadas línguas, culturas e povos. O autor enfatiza que os rótulos que as pessoas hoje recebem, em relação à cor ou à orientação sexual, por exemplo, e as classificações daquilo que é ou não é conhecimento válido são heranças da Modernidade, que chegaram até nós por meio de diferentes formas de enunciação, como discursos científicos e midiáticos, educação e pedagogia, do jardim de infância até a universidade. O confronto travado entre conhecimento local e o conhecimento que os

especialistas consideram válido (aquele produzido na academia) é também discutido por Rajagopalan (2004) e por Canagarajah (2005), que propõe uma reconstrução das práticas e conhecimentos locais.

Quijano (2005) sugere uma reconstituição epistêmica para a decolonização dos saberes, uma vez que somos dominados por uma epistemologia colonial que se desdobra em várias áreas das nossas vidas. A proposta de Quijano é um convite para nos desprendermos da “matriz colonial do poder”, para repensarmos o saber e o ser. Nesse movimento, outros saberes são visibilizados, e outros sujeitos, evidenciados. Pensando no contexto brasileiro, a decolonização do conhecimento vem valorizar os saberes dos professores de regiões que se distanciam do Norte global, aqui entendido como um grupo privilegiado e excludente, em oposição ao Sul, formado pelos grupos minoritarizados. Eu não poderia deixar de ressaltar que, no Brasil, Freire (1997, 2002), embora não receba a classificação de “decolonial”, é um dos principais nomes para se pensar a educação fora do centro, nas regiões periféricas, muitas vezes apagadas, esquecidas.

Do mesmo modo, há questões levantadas por outros autores, não necessariamente decoloniais, que aqui merecem ser discutidas, por reconhecerem diversas formas de conhecimento, e não somente uma única, que exclui as demais. Para Nóvoa (1992), por exemplo, o conhecimento em si não é a única aquisição do professor, em seu processo de formação. Por isso, é preciso valorizar o momento de configuração profissional do aluno de Letras durante sua graduação, e não somente seu desenvolvimento linguístico. Considerar somente este aspecto no estudante estabeleceria uma linha divisória entre aqueles que teriam e os que não teriam determinada habilidade linguística, sem levar em conta outros aspectos da aprendizagem, que os uniriam. Nóvoa (1992) destaca o papel da Universidade no processo de formação docente e enfatiza a importância de uma educação contínua que leve o professor a uma reflexão crítica sobre sua atuação. Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Esse momento de “configuração profissional”, apontado por Nóvoa, precisa ser pensado como um momento de construção/transformação pessoal também. A formação do professor de inglês de Parintins não é compreendida nesta tese como uma formação unicamente acadêmica. É uma formação apreendida também nas origens, nas vivências e no trabalho dos professores. Ao falar de formação, não estou falando necessariamente de formação técnica, que vem de fora para dentro; falo de uma formação completa, que pode ser

observada ao longo da vida dos professores. Nesse sentido, é importante considerar propostas como a de Zeichner (2014), de valorização de uma carreira docente que não seja tecnicista, mas humana e aberta a diferenças e diversidades. O autor discute o papel para o qual diversos programas têm preparado professores, questionando quem deve prepará-los, quando e onde essa preparação deve acontecer, e qual deve ser o conteúdo desse programa de preparação. Discute ainda o fato de professores de determinadas comunidades receberem formação diferente dos demais (p. 563). Nesse aspecto, a preocupação do autor se compara à minha. É importante que as políticas públicas no Brasil sejam fortalecidas, a fim de garantir a todos os professores, do Oiapoque ao Chuí, formação inicial e continuada com a mesma qualidade.

Outras questões importantes para a formação de professores de línguas, como as levantadas por Nóvoa (1992) e Zeichner (2014), podem ser identificadas nas teses e dissertações encontradas no estudo bibliométrico apresentado no primeiro capítulo desta tese. Na próxima seção, esse estudo será retomado, para que conheçamos os diversos assuntos que vêm sendo discutidos na Linguística Aplicada, e para que eu aponte os trabalhos que contribuem mais especificamente para a fundamentação teórica desta tese.

3.3 AS DIVERSAS ABORDAGENS NOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Os resultados do estudo bibliométrico apresentado incluem análises da formação de professores em diversos espaços: centro de estudos de línguas (BALESTRINI, 2015), cursos livres de inglês (LIMA, 2014), escola pública (ANDRADE, 2007; ANDRADE, 2015; OLIVEIRA, 2011; PEREZ, 2008) e universidade (KIRSCH, 2017). Os pesquisadores analisam a atuação do professor desde a Educação Infantil (PEREIRA, 2016), até a Educação Superior (SIMÕES, 2010), tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade à distância (BARRETO, 2017; SALES, 2015). A Educação Inclusiva é também tema de estudo em dois dos trabalhos encontrados (CÉSAR, 2013; SOUSA, 2004). Em relação aos tipos de formação de professores, alguns focam a formação inicial (EL KADRI, 2014; NASCIMENTO, 2017), enquanto outros analisam processos de formação continuada (ALMEIDA, 2009; ARRUDA, 2008; CAMPOS, 2019).

Considerando a prática pedagógica dos professores, há trabalhos voltados para o ensino de gramática (SILVA, 2009; SOUZA, 2008), para a produção de material didático, recursos pedagógicos e planejamento de curso (FIDELES, 2009; GONÇALVES, 2019; LOPES, 2009; RODRIGUES, 2016), para o estágio supervisionado (ANGELO, 2015;

ARAÚJO, 2019; PEREIRA, 2013), para os processos avaliativos (ANGELO, 2015; DONADIO, 2007) e para o uso de novas tecnologias (BURIAN, 2009; DIAS, 2014; FRANÇA, 2007; PINHEIRO, 2017; RAPAPORT, 2016). Pesquisas sobre Fonética e Fonologia também aparecem nos estudos sobre a formação de professores de inglês (AGUENA, 2006; CESAR, 2005).

Outros trabalhos voltam-se para o sujeito e suas subjetividades. Há teses e dissertações em que se dá ênfase às identidades dos professores (SÓL, 2014; REZENDE, 2006), às suas emoções (OLIVEIRA, 2019), crenças (BORGES, 2007; LOPES, 2007; MAGALHÃES, 2006; SILVA, 2014) e concepções (DIORIO, 2006; PASTA, 2003; VIANA, 2010), o que reflete a tendência de valorização do sujeito e seus discursos (LOURES, 2007), nos estudos da Linguística Aplicada.

Nesses trabalhos, ganham destaque o sujeito, suas identidades e seus conflitos, e é comum que o pesquisador procure investigar, a partir dos próprios questionamentos, o que os discursos desse sujeito sugerem sobre ele e seu mundo. Em 2006, Alastair Pennycook anunciava o despertar da Linguística Aplicada para este tipo de estudo: “as compreensões do papel do discurso na constituição do sujeito, do sujeito como múltiplo e conflitante, da necessidade de reflexividade na produção do conhecimento estão vagarosamente começando a emergir na LA” (PENNYCOOK, 2006, p. 78). Hoje, passada mais de uma década, ao analisar o discurso na constituição do professor de Parintins, pretendo reforçar esse grupo, não só ressaltando os discursos, as vozes dos professores participantes, mas valorizando também as experiências que fazem parte de sua formação.

Relacionados à experiência, estão os trabalhos de Alonso (2011), Lima (2014), Santos (2017) e Zolnier (2011), porém nenhum deles está ancorado na Análise de Discurso franco-brasileira, vertente adotada nesta tese. Analisar a formação de professores nessa perspectiva envolve a compreensão de conceitos como discurso, memória e identidade, noções que pude encontrar em trabalhos como o de Loures (2007), Oliveira (2019), Sól (2014) e Rezende (2006). Como esses autores trabalham com conceitos teóricos que também fundamentam a minha pesquisa, seus trabalhos contribuem indiretamente para o suporte teórico desta tese, não só por mobilizarem os mesmos conceitos, mas também por servirem de modelo para as análises discursivas que realizarei. Feitas as conexões entre minha fundamentação teórica e outras pesquisas na área, passo, então, para a apresentação da relação entre discurso, memória e identidade.

3.4 DISCURSO, IDENTIDADE E MEMÓRIA

Segundo Orlandi (2009), o sujeito, ao dizer algo, não tem controle sobre o modo como os sentidos se constituem nele. O sujeito é formado por seus discursos. Ao responder uma pergunta, o professor compartilha não somente suas palavras, mas parte do que é como sujeito. Além disso, analisar seus dizeres envolve o entendimento de que o autor do discurso nunca é neutro, é sempre ideológico. Segundo Orlandi (2009), a análise de discurso nos leva a uma reflexão sobre as relações entre o que é dito, o sujeito e seu posicionamento ideológico. Nessa análise discursiva, em que observo o movimento dos dizeres, confirmo que sentido e sujeito “escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (Orlandi, 2009, p. 53).

Conceitos importantes para que compreendamos a questão dos sentidos no discurso são o de formação imaginária (ORLANDI, 2009) e o de representação (CORACINI, 2015). Como resultado da nossa formação social, criamos imagens das pessoas, das instituições, de tudo ao nosso redor. Orlandi explica a força dessas imagens na constituição do dizer:

É bom lembrar: na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brotar” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (ORLANDI, 2009, p. 42).

Seguindo a linha de raciocínio de Orlandi (2009), é possível concluir que as imagens, que “não caem do céu”, que “não brotam do nada”, fazem parte da constituição dos dizeres dos professores de Parintins e serão identificadas a partir da análise dos seus discursos. Além de serem explicadas pelo interdiscurso, isto é, pelo “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito e que está na base do dizível” (Orlandi, 2009, p. 31), elas também são compreendidas por meio do conceito de representação. Com Coracini (2015), entendemos que as representações, imagens de si e do outro, “são sustentadas tanto por conhecimentos oriundos da experiência cotidiana, quanto pela reapropriação de significados historicamente consolidados” (p. 139). Entendo que as representações manifestadas nos dizeres dos professores é que ilustrarão a maneira como a formação imaginária conduz os seus discursos.

Também importante na Análise de Discurso, é a compreensão da Formação Discursiva (FD) que, segundo Pêcheux (1997), pode ser entendida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...], determina o que pode e deve ser dito” (p. 160). É importante compreender em que formação discursiva os dizeres dos sujeitos da minha pesquisa se inscrevem. O fato de serem fundados numa determinada formação discursiva, ou seja, terem “possibilidades do dizer definidas por um contexto sócio-histórico dado” (MEGID; CAPELLANI, 2007, p. 29) faz que tenham determinado sentido, e não outro.

Esse entendimento é um dos elementos que formam a base para os meus gestos de interpretação, pois me leva a observar se os dizeres dos professores participantes pertencem a uma formação discursiva única, ou se existem antagonismos; se as formulações, mesmo sendo diferentes na forma, estão inscritas numa mesma Formação Discursiva, ou seja, carregam traços discursivos que remetem a um mesmo espaço de memória. Segundo Indursky (2013, p. 96), é isso que as une entre si. Existe na análise discursiva a possibilidade de encontrarmos dizeres alheios a uma formação discursiva dominante. Pode haver uma única FD, ou haver espaço para outras, considerando a FD em Foucault (2008) como um espaço atravessado por outras Formações Discursivas.

Outro conceito importante que será mobilizado nesta tese é o de identidade. Dois grandes nomes se destacam nos estudos sobre identidade na pós-modernidade: Stuart Hall, para quem as identidades atuais estão fragmentadas e descentradas (HALL, 2011), e Zygmunt Bauman, para quem as identidades podem ser entendidas como líquidas (BAUMAN, 2005). Embora existam estudos sobre identidade docente que partem do entendimento de identidade como fragmentação, como em Kumaravadelu (2012), optei por basear o meu estudo num conceito que melhor se aplica à minha pesquisa: o conceito de identidade desenvolvido pelo psicólogo brasileiro Antônio Carlos Ciampa. Antes de apresentar sua definição, é interessante considerar o que afirmam Wonsoski e Domingues (2016) sobre os três pensadores: “apesar da formação distinta – Hall e Bauman são sociólogos, e Ciampa psicólogo – há semelhanças que merecem ênfase: concebem a identidade como um processo de reformulação e mudança que tem sua base nas influências sociais, contextuais e históricas” (p. 3).

Para Ciampa (1984): “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (p. 74). Nessa definição de identidade, percebemos o lugar de encontro entre o Um e um Outro, que nada mais é que o desejo de Um de se tornar o Outro, o que configura o movimento de deslocamento que analiso em minha pesquisa. Nessa constante

mudança de posição, em que o sujeito não é nem Um nem Outro, é um ser em metamorfose, ele está sujeito a inúmeras transformações, que suas experiências vão lhe apresentando.

Embora eu traga a definição de um psicólogo (Ciampa, 1984) para fundamentar esta tese, a noção de identidade como algo mutável vem sendo trabalhada também por estudiosos da Linguística Aplicada, como podemos observar nas palavras de Sól e Neves (2012):

Filiamo-nos à noção de “representação” atravessada pela Psicanálise, na qual as representações constituem o imaginário do sujeito e são de natureza inconsciente. Nesse sentido, temos a definição de sujeito como cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, assim a identidade é entendida como algo em construção, em movimento e modificação constantes (SÓL; NEVES, 2012, p. 207).

O entendimento de identidade, apresentado pelas autoras como algo em movimento, pode ser também relacionado ao texto de Silva (2008), para quem a identidade não é fixa, é móvel, atravessa fronteiras. O autor discute o hibridismo e sua relação com os movimentos demográficos, que permitem contato entre diferentes identidades. O professor de inglês de Parintins é visivelmente marcado pelo hibridismo: tem ancestralidades indígenas (ou ribeirinhas), mas vem se transformando, em contato com pessoas de diversos estados e países que chegam à região. Está se “urbanizando”, aproximando-se do modo de ser de outros professores, mas ainda carrega marcas do modo de vida de seus antepassados. Talvez esta seja uma das situações que desestabilizam e subvertem a tendência da identidade à fixação. O professor do interior amazônico atravessa fronteiras imaginárias, na tentativa de ser como o professor idealizado pelas regiões dominantes. No entanto não tem suporte para realizá-lo na totalidade. Pertence a dois espaços ao mesmo tempo. Está na intersecção. É ambíguo. Nesse sentido, faço uma reflexão sobre a identidade do professor de Parintins, relacionando-a à questão da territorialidade, compreendida da seguinte forma:

As territorialidades são impressões simbólicas/subjetivas das relações sociais e, portanto, produzem e são produtos dos territórios num processo cíclico. Elas representam mudanças e/ou permanências e estão ligadas às temporalidades. As territorialidades são influenciadas pelas técnicas e pelo modo de produção, mas manifestam-se na cultura, no comportamento, ou seja, nas ações de indivíduos e grupos sociais (CANDIOTTO; SANTOS, 2008, p. 323).

Ao apontar, como um objetivo específico desta pesquisa, a problematização de aspectos da vida parintinense que caracterizam o mundo do sujeito da experiência, procuro

justamente compreender a manifestação da territorialidade amazonense no discurso do professor de inglês de Parintins. São as características deste lugar específico que procurarei identificar como constituintes dos discursos, como manifestações singulares de um sujeito marcado pela experiência desse lugar.

Esses discursos são amparados na memória, conceito igualmente importante para trabalhar com a materialidade linguística, numa análise discursiva. Tomo, como referência para esta pesquisa, o conceito de memória em Pêcheux (1999), entendida não no sentido da memória individual, mas “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (p. 50).

A memória de um sujeito é marcada pela polifonia, percebida através das várias vozes que constituem os seus dizeres. Essa polifonia é marca da interdiscursividade que, segundo Ferrarezi e Romão (2007), é caracterizada pela “relação de um dizer com vários discursos que o afetam e que possibilitam, ao sujeito, compor o fio condutor do seu próprio discurso. Esse fio, longe de ser retilíneo e contínuo, é emaranhado de vozes alheias ao sujeito, marcado pela polifonia” (p. 256). Assim, a memória de um sujeito é constituída por tudo aquilo que, ao longo de sua existência no mundo, chegou até ele, seja pelas conversas informais, pela TV, pelos assuntos discutidos no trabalho, na rua e na sua própria casa. O sujeito é concebido como produto das instituições, e todas as suas experiências constituem sua memória discursiva.

Contribui também para o entendimento de memória discursiva, o estudo de Coracini (2003a). A autora explica:

Ora, se considerarmos o sujeito enquanto constitutivamente cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e, portanto, pouco afeito ao controle de si e do outro, já que é habitado por outros – sujeito psicanalítico, em que o outro é visto como inerente à própria identidade do sujeito (ou à própria subjetividade) – e se considerarmos que a manifestação do inconsciente se dá via simbólico, através da linguagem, materializado pela língua, então, compreenderemos que a primeira língua é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva (CORACINI, 2003a, p. 150).

Essas palavras de Coracini (2003a) são importantes porque fundamentam os discursos dos professores. As vozes que precedem os seus dizeres podem ser notadas, quando eles emitem opiniões ou expressam entendimento de determinado assunto. Seguindo a mesma linha de pensamento, Orlandi (2009) afirma que memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na

base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (p. 31). Portanto, nesta tese, entendo que os participantes nunca falam “sozinhos” e, por isso, procuro levar em conta diversos fatores que determinam seus dizeres, sejam eles sócio-históricos, afetivos ou culturais. Feitas estas considerações, passo então ao próximo conceito teórico que fundamenta esta tese, o conceito de experiência e suas implicações.

3.5 EXPERIÊNCIA

Compreender o que significa “experiência” é um dos primeiros passos para adentrarmos o universo de formação do professor de inglês de Parintins. Jay (2005) apresenta distintas elaborações da ideia de experiência, desde Montaigne até Foucault. Comentarei algumas de suas considerações sobre a experiência em diversos momentos da história e sob distintos ângulos, começando com o período clássico, até o momento considerado por alguns pensadores (ADORNO; HORKHEIMER, 2016; AGAMBEN, 2005; BENJAMIN, 1987) como o empobrecimento e destruição da experiência.

De acordo com a discussão apresentada em Jay (2005), no pensamento clássico, a experiência se opõe à tradição racionalista das ideias, do intelecto e da pureza da forma, e é denegrida por ser associada à desordem e incertezas da vida cotidiana. Por se opor à razão, a experiência foi desprezada até o século XVII. Platão, por exemplo, via na experiência um obstáculo para o verdadeiro conhecimento. Ele a descartou, por estar mais ligada aos costumes e hábitos, do que às explicações racionais; ao acaso e às possibilidades, do que às certezas da ciência (JAY, 2005, p. 13).

Outro período analisado por Martin Jay foi a Renascença, em que destaca Michel Montaigne (1533-1592) como representativo. A experiência, nesse período, foi estendida às pessoas comuns e aos eventos mundanos. Montaigne inaugura uma ideia que Jay (1995) discute em outro momento: a questão do limite da experiência. Para Montaigne, a morte, por significar o limite de toda experiência, pode ser alcançada, mas não experienciada. Uma interpretação possível para a tese de Montaigne é que é preciso haver um “após” o acontecimento, para que a experiência se realize.

No mesmo capítulo, Martin Jay discute Bacon, e a experiência como experimento científico, abordagem que se distancia daquela que guia esta tese, por posicionar a experiência fora do indivíduo: em instrumentos e números (JAY, 2005, p. 37). Em outro capítulo, o autor discute a experiência religiosa, que muitas vezes vem acompanhada pela ideia de que o

homem precisa passar pela experiência radical da conversão para alcançar a salvação. Ela é marcada por uma intensidade emocional de natureza involuntária: o sentimento de sermos tomados por algo que não conseguimos controlar (JAY, 2005, p. 99).

Jay (2005) argumenta que filósofos como Kant consideravam a religião uma experiência moral. Para Kant, a experiência moral é o fundamento sobre o qual a religião deveria ser formada e não vice-versa. Kant coloca a obrigação moral acima de outras possíveis formas de experiência religiosa (JAY, 2005, p. 84). Por outro lado, Bataille (1973) acredita que a experiência não pode estar presa a um dogma, a uma atitude moral. Para o escritor, o dogmatismo impõe limites à experiência, impedindo que o homem vá além de um horizonte conhecido. A libertação desses limites pode, por exemplo, acontecer quando fazemos uma viagem literária, seja por meio da escritura ou leitura de um poema. Alguns dogmas podem limitar a experiência da leitura, limitando também o corpo, a voz, o sentir. Já uma experiência livre de imposições morais alcança horizontes para além do conhecido. Segundo Lazzarei e Spritzer (2017):

A experiência da qual trata Bataille se refere primeiramente à poesia que, para ele, é um acontecimento soberano, distinto da vida organizada e controlada, faz a linguagem trair a si e destitui o seu poder sobre o sentido das palavras (já que na escuridão que deseja não há sentido). A poesia violenta os significados fixos, retira o vestido e o invólucro das palavras, que, nuas, produzem uma relação de sentido autônoma. Trata-se de uma violência a favor de nós, que não faz vítimas para exemplo de castigo, mas desestabiliza as imagens instituídas e subverte os domínios do pensamento”. (p. 186)

Além de associar a experiência à poesia, Georges Bataille a compara a uma viagem que cada pessoa pode ou não fazer, mas, se a faz, isso supõe que ela negue as autoridades e os valores existentes que limitam o possível (BATAILLE, 1973, p. 17). Entende, por exemplo, que um poema, ao nos transportar, poderá representar viagens diferentes para cada leitor, segundo como aquela experiência o toca. Poderá ser uma viagem longa ou não. O leitor poderá ou não transformar-se no percurso. Tudo dependerá da forma como os limites do possível agem nele. A libertação desses limites seria, no processo de metamorfose, a libertação do casulo, do exoesqueleto que se formou na larva. É o ápice do ciclo, nele revela-se a grandeza da experiência.

No seu quarto capítulo, Martin Jay discute a experiência estética, que é marcada pela transição da ideia de beleza, como uma qualidade objetiva dos objetos, para a ideia de beleza como algo formado a partir de uma valorização subjetiva, um julgamento. A experiência

estética é entendida como algo que pode ser aprendido: somente um homem cuja sensibilidade tenha sido educada poderia verdadeiramente passar por uma experiência estética (JAY, 2005, p. 137). Assim, conclui-se que a estética de uma obra de arte não se localiza no objeto apreciado, e sim no sujeito que passa pela experiência e faz seu julgamento.

Outra elaboração do conceito de experiência está nos capítulos em que Martin Jay trata da vida na esfera pública, seja na política ou na história. Politicamente, o homem tem usado o poder da experiência para legitimar seu status. A retórica da experiência sempre esteve presente, no discurso dos fundadores de nossa história, desde pensadores políticos, até ativistas, para legitimar suas posições. Um episódio histórico que abriu espaço para a observação da experiência da vida privada foi o movimento de libertação feminina. Neste caso, a valorização da experiência aparece pela forma como esta passou a ser considerada na vida cotidiana, na vida privada, ao contrário do foco nos grandes feitos da esfera pública (JAY, 2005, p. 244), tradicionalmente dado pelos historiadores.

Ainda em relação com a história, Martin Jay nos lembra que movimentos como o Fascismo, o Stalinismo ou o próprio racismo envolvem pessoas que a vivem a experiência não somente como ideias e pensamentos, mas como sentimento (JAY, 2005, p. 145). Podemos observar, por exemplo, a experiência na manifestação dos sentimentos das vítimas dos movimentos de opressão, em suas culturas, artes e crenças religiosas. É por meio dessa experiência, enfatiza Jay (2005), que o sujeito entra novamente para a história (p. 207).

O pertencimento dos sujeitos à história depende muito da maneira como os fatos históricos são contados e por quem. Martin Jay, ao apresentar as ideias de E. P. Thompson, discute como o historiador inglês, de orientação marxista, busca recuperar a experiência perdida dos esquecidos pela história. A proposta de E. P. Thompson, que ficou conhecida como “história vista de baixo” (JAY, 2005, p. 196), procura valorizar a “experiência da classe”, referindo-se às experiências constantes nas tradições, sistemas de valores e ideias da classe trabalhadora inglesa.

Próxima à proposta de E.P. Thompson, podemos considerar a proposta de Walter Benjamin, de “escovar a história a contrapelo”, examinar a história do ponto de vista dos vencidos:

Escovar a história a contrapelo, ou seja, escovar a história em sentido contrário, “às avessas”, significa buscar a contranarrativa dos vencidos, isto é, dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos pobres, daqueles cuja existência fora marcada pela violência e exploração, mas também pela resistência ao longo da História (MEATO, 2018, p. 4).

Ambas as propostas representam passos importantes na reconstrução da historiografia. Considerar a história vista de baixo, a partir das classes apagadas, representa um passo importante nessa reconstrução, e é, de certa forma, complementada pelo ideal de Walter Benjamin, de olhar para a história a partir do ângulo dos excluídos.

O último capítulo de Jay (2005) é dedicado aos pós-estruturalistas, incluído Foucault. Procurando nas fontes referidas pelo autor, encontrei em Foucault (1988) um importante questionamento sobre a experiência: “De que forma aquelas experiências fundamentais da loucura, do sofrimento, da morte, do crime, do desejo, da individualidade estão, mesmo sem estarmos cientes, conectadas ao conhecimento e ao poder?” (FOUCAULT, 1988, p. 71, tradução nossa¹²). Logo em seguida, Foucault afirma que nunca encontrará resposta para a pergunta, mas que isso não significa que não devamos fazê-la. O pensador francês, que se dedicou ao estudo de vários fenômenos sociais, questiona como distintas formas de experiência se relacionam com o conhecimento e poder, elementos recorrentes em suas obras. Foucault (1988), por um lado, instiga à reflexão, e por outro revela a difícil realidade de nossa civilização, marcada por um “sistema de conhecimento complexo” (p. 71) e uma “sofisticada estrutura de poder” (p. 71), que tornam difícil a busca por certas respostas. Com o pós-estruturalismo, Jay (2005) encerra a viagem que começou no período clássico e termina na atualidade.

Uma vez apresentadas distintas elaborações da ideia de experiência, discutirei a seguir, com mais detalhes, o conceito de experiência que elegi para esta tese, estabelecendo relação com alguns pontos discutidos por Martin Jay.

3.5.1 A Experiência segundo Jorge Larrosa

Foram encontrados estudos da primeira metade do século XX sobre a relação entre Experiência e Educação, na perspectiva da Filosofia, no livro de John Dewey, publicado nos Estados Unidos, *Experience and Education*, traduzido para o português e impresso no Brasil em 1979. Desde então, muitas pesquisas sobre experiência na área da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2000; COELHO, 2011; MICCOLI, 2006; TELLES, 1995) apresentam Dewey (1979) em sua fundamentação teórica.

¹² “In what way are those fundamental experiences of madness, suffering, death, crime, desire, individuality connected, even if we are not aware of it, with knowledge and power?”

Na última década, surgiu uma nova referência sobre o tema, com a publicação dos escritos de Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Seus trabalhos se situam nas áreas fronteiriças entre educação, filosofia, cinema e literatura. Nesta seção, em que discutirei a ideia de experiência em seu livro *Tremores*, pretendo esclarecer por que se reconhece nesta o primado sobre outras elaborações sobre a experiência (assim como sobre outras formas de olhar a formação de professores), e por que foi eleita para fundamentar minha pesquisa.

Para Larrosa (2016), o termo experiência escapa a qualquer conceito, não é fácil de definir, nem de identificar. O que considero importante destacar é a relação que ele faz entre a palavra “experiência” e as palavras “vida” e “existência”, relação esta que guia minha pesquisa. Para ele, “a experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros” (p. 43).

Os escritos de Larrosa (2016) sobre experiência dialogam com o estudo de Martin Jay, feitas algumas ressalvas. Há precauções que merecem ser discutidas. A primeira consiste em separar experiência de experimento, em não pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente. Por essa razão, fui breve ao descrever o conceito de experiência em Bacon na análise de Jay (2005). Enquanto o experimento se relaciona à ideia de atividade, a experiência se relaciona à passividade. Buscando nos autores citados por Larrosa (2016), encontrei em Martin Heidegger uma explicação para a forma como a experiência vem ao nosso encontro:

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. "Fazer" não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula (HEIDEGGER, 2003, p. 121).

Outra precaução consiste em tirar da experiência toda a pretensão de autoridade, o que nos faz retomar a retórica da experiência utilizada pelos homens públicos para legitimar suas posições (JAY, 2005, p. 171), mencionada anteriormente, quando apresentei a obra de Martin Jay. Larrosa (2016) argumenta que é preciso tirar da experiência todo o dogmatismo, toda a pretensão de autoridade, e explica:

Vocês sabem que, muitas vezes, a experiência se converte em autoridade, na autoridade que dá a experiência. Vocês sabem quantas vezes nos é dito, a partir da autoridade da experiência, o que é que deveríamos dizer, o que deveríamos pensar, o que deveríamos fazer. Mas o que a experiência faz, precisamente, é acabar com todo dogmatismo: o homem experimentado é o homem que sabe da finitude de toda a experiência, de sua relatividade, de sua contingência, o que sabe que cada um tem que fazer sua própria experiência. Portanto, trata-se de que ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência de outro e de que ninguém possa impor autoritariamente a própria experiência ao outro (Larrosa, 2016, p. 41).

A explicação do autor é importante, por me fazer descartar aqui a ideia que muitos associam à experiência: a ideia da valorização profissional segundo a experiência de uma pessoa. O importante é ressaltar que, para esta pesquisa, experiência não é um parâmetro para definir quem está mais bem preparado, ou quem tem mais autoridade como professor. Não se trata da experiência que o mercado de trabalho procura, daquela que as pessoas buscam aumentar. Trata-se da experiência que nos acontece, que é subjetiva, cujo controle está fora do nosso alcance. Sobre esse caráter incontrolável, Larrosa (2016) explica que a experiência é “sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade” (p. 69).

Essa impossibilidade de controlar a experiência faz do sujeito um ser frágil, vulnerável, impotente, contrário à ideia do ser completo, realizado, terminado. O sujeito da experiência “não é um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo (...) é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (LARROSA, 2016, p. 28). Essa noção se aproxima daquela de sujeito cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente, que Coracini (2003a) enfatiza.

A experiência do sujeito é revelada nos seus saberes, os quais, com base em Tardif e Raymond (2000), são apontados nos dizeres dos participantes desta pesquisa. Saberes que aqui não devem ser confundidos com conhecimento científico, que se situa fora de nós, e sim entendidos como aquilo “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 32). São saberes que configuram o ser humano, que guiam sua maneira de conduzir a vida e responder às adversidades que lhe são impostas e aos acontecimentos que o tocam.

Uma vez descrito o sujeito da experiência e sua relação com o saber da experiência, termino esta seção apresentando o conceito de experiência em Larrosa (2016): “É experiência aquilo que ‘nos passa’, o que nos **toca**, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos **forma e nos transforma**. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria

transformação” (p. 28). A maneira como a experiência nos toca e nos transforma é singular. Podemos vivenciar um mesmo acontecimento, mas a experiência de cada pessoa é única e não irá se repetir da mesma forma. Na próxima subseção, discutirei o que significa pensar a formação de professores a partir da experiência.

3.5.2 Pensar a formação de professores a partir da experiência

A proposta de Larrosa (2016) é pensar a educação a partir do par experiência/sentido. É pensar a educação de maneira diversa à dos positivistas, que veem a educação como uma ciência aplicada, e também à dos críticos, para quem a educação é uma práxis reflexiva. Para o autor, as discussões propostas por esses dois grupos estão esgotadas: “para mim, e falo na primeira pessoa, tanto os positivistas quanto os críticos já pensaram o que tinham de pensar e disseram o que tinham de dizer sobre a educação” (LARROSA, 2016, p. 36). No entanto o autor continua explicando que não propõe desacreditar os positivistas ou os críticos, e que valoriza suas contribuições:

O que não significa que não continuem tendo um lugar no campo pedagógico. Os *experts*, porque podem nos ajudar a melhorar as práticas, e os críticos porque continua sendo necessário que a educação lute contra a miséria, contra a desigualdade, contra a violência, contra a competitividade, contra o autoritarismo, porque é preciso manter alguns ideais para que nossa vida continue tendo sentido mais além de nossa própria vida (LARROSA, 2016, p. 36).

Concordo com a ressalva de Larrosa ao apontar as contribuições dos positivistas e dos críticos para o campo da Educação. Esta pesquisa em si, embora não siga nenhum dos dois caminhos, não é totalmente livre do positivismo, que inevitavelmente constitui o fazer científico, nem pode ser pensada sem uma reflexão crítica sobre o que é ser professor de inglês em Parintins. Existem questões, relacionadas à formação desse professor, que podem ser mais bem problematizadas e compreendidas, quando analisadas à luz dos estudos críticos. Contudo o que Larrosa (2016) me leva a argumentar é que minha tese poderia ter uma abordagem puramente positivista se eu acreditasse em encontrar uma resposta para as questões que levanto baseada no paradigma positivista de fazer ciência. Ou a abordagem da tese poderia ser crítica, se eu optasse por explorar questões que permeiam a formação dos professores de Parintins, problematizando fatores que ameaçam a igualdade ou a cidadania, por exemplo. Todavia aceitei o desafio proposto por Larrosa (2016) de “explorar o par

experiência/sentido como alternativa, ou como suplemento a um pensamento da educação elaborado a partir do par ciência/técnica ou do par teoria/prática” (p. 46), o que implica uma relação entre a minha pesquisa, a vida e a subjetividade de cada participante.

O caminho aceito me leva a uma análise da formação dos professores de Parintins como um processo de transformação, uma vez que entendo a experiência como fato que transforma o sujeito. Pelo fato de ser transformado, o sujeito da experiência pode ser entendido como o efeito de acontecimentos ou de eventos em sua vida, como resultado da experiência.

Essa transformação não ocorre somente diante de um acontecimento histórico ou de um evento grandioso. Na vida do professor em formação e em atuação, essas transformações acontecem nas situações que lhes são apresentadas e nas oportunidades que busca. A Formação Inicial e Continuada dos professores pode representar momentos de ressignificação e transformação na vida dos participantes da pesquisa.

O caráter transformador da Educação Continuada (EC) tem sido discutido em trabalhos como o de Reis, Campos e Oliveira (2018) e Sól (2014), em que as pesquisadoras observam um reposicionamento do sujeito – tanto em relação a sua prática, quanto em suas relações sociais – em resposta à ação da EC em suas vidas.

Segundo Reis, Campos e Oliveira (2018), “professores-alunos podem vivenciar a EC não apenas como um espaço de formação, em que o sujeito participante é impelido ou desafiado a se enxergar em sua prática, mas também como um espaço-experiência da e na linguagem, capaz de transformá-lo” (p. 33). As autoras explicam que a transformação em questão deve ser compreendida como um deslocamento, uma reorganização em meio a relações e experiências do sujeito, e não como uma ação acabada ou definitiva. Neves (2008) entende como deslocamento discursivo “algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças significativas, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações” (p.26).

Assim, compreendo o deslocamento como um movimento que leva à transformação e posso afirmar que as experiências dos professores de inglês de Parintins podem ser entendidas como determinantes dos sujeitos que eles são hoje. De acordo com Reis et al (2019a, p. 188), são as experiências que estimulam o agir que desloca os sujeitos:

o ensino-aprendizagem deve se constituir como experiência capaz de fazer que o sujeito se reinvente, a partir da vivência de acontecimentos transformadores. Dito de

outro modo, as ações que configuram a educação– o ensinar-aprender – podem transformar realidades físicas e subjetivas, se formuladas de forma a levar o sujeito a (se) questionar e a agir. Uma vez verdadeiramente tocado por tal experiência, restará ao sujeito inquietar-se, sendo este o combustível primário para qualquer transformação e reinvenção.

Como afirmado pelos autores, o sujeito verdadeiramente tocado por uma experiência inquieta-se, transforma-se, reinventa-se. As oportunidades de formação que os professores de Parintins tiveram, tenham sido formais ou informais, foram constituindo-os, deslocando-os, num processo em constante movimento. Nesta pesquisa, procuro compreender como isso acontece e de que forma os discursos dos professores revelam essas transformações, essa metamorfose.

Ainda considerando o caráter transformador da experiência, é preciso ressaltar que, na perspectiva de Larrosa (2016), a transformação acontece sem que o sujeito se dê conta, sem que seja percebida por ele. Está ligada a processos subjetivos e não acontece de forma consciente. Dessa forma, procurarei entender a experiência nas entrelinhas dos discursos dos participantes. Distancio da noção de sujeito intencional, dono do seu dizer, e serei guiada por gestos de interpretação, procedimento a ser detalhado na metodologia desta tese.

Para saber identificar a experiência nos dizeres dos participantes da pesquisa, é preciso que eu, antes, acredite na existência da experiência, mesmo sabendo que há quem discuta sobre sua possível destruição. Larrosa (2016) aponta três nomes ligados ao discurso sobre o declínio da experiência: Imre Kertész, Walter Benjamin e Giorgio Agamben.

Nas obras que escreveu sobre o holocausto, Imre Kertész, escritor húngaro sobrevivente de Auschwitz, conta como suas experiências marcaram sua personalidade e confirma o conceito que Larrosa (2016) desenvolve: “a experiência é o que me acontece, e o que, ao me acontecer, me forma e me transforma, me constitui, me faz como sou, marca a minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (p. 48). Kertész descreve sua chegada ao barracão do campo de concentração:

Quando entramos no barracão, no nosso "bloco", comprovamos que estava completamente vazio; não havia nem rastros de móveis, nem sequer luz, apenas um piso de cimento. Teríamos de nos acomodar da mesma forma que havíamos feito no quartel militar; apoiei as costas nas pernas do rapaz que estava sentado atrás de mim, e o que estava sentado à frente fez o mesmo nas minhas. Estava tão cansado, depois de tantas experiências, tantas impressões, tantas novidades, que dormi em seguida. Quanto aos dias seguintes, assim como aconteceu na fábrica de tijolos, só guardo uma impressão geral menos detalhada, um sentimento ou sensação que seria difícil

definir. Não é estranho, pois todos os dias havia algo novo para ver, experimentar e aprender. (KERTÉSZ, 1975, p. 44, tradução nossa¹³).

A vivência num campo de concentração, com todas as formas de violência e opressão, transformou Kertész em um sujeito que não é mais aquele que viveu antes da guerra. Seus escritos são relatos autobiográficos, formas através das quais as experiências do autor são capturadas: “A experiência é o que nos passa, o relato é um dos modos privilegiados de como tratamos de dar sentido narrativo a isso que nos passa, e o sujeito da experiência, convertido no sujeito do relato, é o autor...” (BONDÍA; FERNANDES, 2014, p. 722). Em *Sem Destino*, romance de Imre Kertész publicado em 1975 e adaptado para o cinema em 2005, quem narra é György Köves, que começa contando sobre o dia em que seu pai foi levado para o campo de concentração. Imre Kertész ganhou o prêmio Nobel de Literatura em 2002, e a Academia Sueca explica que sua literatura preserva a experiência frágil do indivíduo contra a arbitrariedade bárbara da história.

Um dos aspectos do romance *Sem Destino* que me chama a atenção é a comprovação das transformações que a experiência do holocausto provoca em György. Basa (2005) explica que a experiência do narrador “assume significado porque ele não a descarta meramente como algo que ele suportou passivamente. Ao contrário daqueles que permaneceram em casa e viveram seus próprios horrores, ele mudou” (p. 15, tradução nossa¹⁴). No romance, o narrador deixa bem claro que muitos eventos aconteceram, mas não só os eventos vieram, as pessoas também “foram”. Foram, no sentido de que, após os acontecimentos, elas não eram mais as mesmas, tinham sido modificadas. As casas marcadas com estrelas (referindo-se à estrela de David, que marcava as casas dos judeus), o dia 15 de outubro (referindo-se à data em que a Alemanha substituiu o governo húngaro, no período da segunda guerra mundial), o partido da cruz flechada (referindo-se ao movimento húngaro semelhante ao partido nazista), o gueto (referindo-se aos bairros dos judeus), as margens do rio Danúbio (referindo-se ao local onde muitos judeus húngaros foram mortos), a libertação (referindo-se ao fim da ocupação nazista) simbolizam tudo o que passou e tocou cada sobrevivente do holocausto. György explica que

13 “Cuando entramos en el barracón, en nuestro «bloque», comprobamos que estaba completamente vacío; no había ni rastros de muebles ni siquiera luz, sólo un suelo de cemento. Tendríamos que acomodarnos de la misma forma que lo habíamos hecho en el cuartel militar; apoyé la espalda en las piernas del muchacho que estaba sentado detrás de mí, y el que se sentó delante hizo lo propio en las mías. Estaba tan cansado después de tantas experiencias, tantas impresiones, tantas novedades que me dormí enseguida. En cuanto a los días siguientes, al igual que me ocurrió en la fábrica de ladrillos, sólo conservo una impresión general menos detallada, un sentimiento o sensación que sería difícil definir. No es extraño, pues cada día había algo nuevo que ver, experimentar y aprender”.

14 “...his experience assumes significance because he does not dismiss it merely as something he passively endured. Unlike those who remained at home and lived through their own horrors, he has changed”.

todas as coisas chegavam, mas que eles também avançavam. E que só agora, olhando para trás, viam que estava tudo acabado (KÉRTESZ, 1975, p. 88).

As experiências resultantes de determinados acontecimentos podem não tomar a forma de palavra, pelo fato de emudecerem as pessoas, de serem incomunicáveis. Larrosa explica que essa impossibilidade de experiência é discutida por Walter Benjamin, ao relatar a volta dos homens que lutaram na Primeira Guerra Mundial:

Os homens viveram a guerra, mas estão mudos, não podem contar nada, ou simplesmente não têm nada para contar. Além disso, quando chegam em casa, tudo mudou ao seu redor, se encontram em um mundo que não compreendem, apenas frágeis e quebradiços corpos humanos, apenas pura vida desnuda, meros sobreviventes. E continuam mudos. No centro de um campo de forças tão devastador como incompreensível, ficam sem palavras. As palavras que possuíam, as que podiam elaborar e transmitir em forma de relato algumas experiências ainda próprias ou apropriáveis, já não servem. E as palavras que podiam servir, ainda não existem (LARROSA, 2016, p. 51).

A experiência benjaminiana está ligada à narração de histórias, à memória, a algo que pode ser transmitido. Para Benjamin (1987), o que aconteceu com os combatentes da guerra foi um empobrecimento dessa experiência: “Na época já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (p. 115). Empobrecimento que pode ser notado também em outros discursos, não somente no contexto de guerra, como argumenta Agamben ao questionar a possibilidade de experiência para o homem moderno:

Todo discurso sobre experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo. Benjamin, que já em 1933 havia diagnosticado com precisão esta “pobreza de experiência” da época moderna, indicava suas causas na catástrofe da guerra mundial, de cujos campos de batalha “a gente voltava emudecida... não mais rica, porém mais pobre de experiências partilháveis” (AGAMBEN, 2005, p. 21).

Constatação importante para a análise que farei, uma vez que me instiga a observar se os discursos dos professores foram esvaziados ou se comunicam transformações. Continua Agamben, com sua reflexão sobre a impossibilidade da experiência:

Porém nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado, nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2005, p. 21).

Lessa (2016) defende que “esta experiência de que falam Agamben e Benjamin, calcada na narrativa, na linguagem, na tradição, ocupa um lugar distinto daquele que ocupa o conhecimento” (p. 10). Fundamentada em Agamben (2005), a autora explica que, dessa forma, a experiência não está relacionada ao conhecimento técnico-científico, mas à sensibilidade, àquilo que se contrapõe ao intelecto, à razão.

Os autores que discutem a impossibilidade da experiência são referências importantes para esta pesquisa, não só porque me mostram como este estudo pode ser um território perigoso, mas principalmente porque abre espaço para pensar a experiência de outro modo, “não como algo que perdemos ou como algo que não podemos ter, e sim como algo que talvez aconteça agora de outra maneira, de uma maneira para a qual, talvez, ainda não temos palavras” (LARROSA, 2016, p. 56).

Walter Benjamin é importante também porque me faz pensar sobre o seu posicionamento ideológico, que, de certa forma, aproxima-se ao de Jorge Larrosa. Ambos trabalham em prol da reconstrução, seja da sociedade, da escola ou da universidade. O desejo de Larrosa (2016) por uma nova universidade pode ser observado quando ele, por exemplo, propõe que nós professores sejamos “desprofessorizados”, ou seja, “não falemos a partir do saber, a partir de nossa posição na ordem desigual do saber, e sim a partir de nós mesmos, como iguais” (p. 158), e que os alunos sejam “desalunizados”, ou seja, que não falemos com eles “porque são capazes de compreender (quer dizer, de obedecer), mas porque são capazes de falar, isto é, porque possuem a capacidade de ver, de sentir, de dizer e de pensar por si mesmos” (p. 159). Percebe-se aí o desejo de ver a autonomia dos estudantes florescer, além de uma nítida insatisfação com o que historicamente se estabeleceu em nossa sociedade, e a consequente necessidade de reconstruir um sistema que há décadas cristalizou. A proposta de

Jorge Larrosa é de mudança, mas não uma mudança revolucionária. Ele propõe pequenas mudanças, na forma como nos relacionamos, como ouvimos e falamos com o outro:

E aí está claro que há formas de falar, de escrever e de ler, formas de se colocar em relação à linguagem (e em relação aos outros na linguagem), que são mais nobres que outras. Certamente, também mais democráticas, mais igualitárias, mais livres, porém, sobretudo, mais dignas. E é a essas às quais vale a pena prestar atenção (LARROSA, 2016, p. 168).

Larrosa busca traçar movimentos de libertação e abertura a outros modos de pensar, sentir e agir. Walter Benjamin, como já citado, também propõe formas mais justas de olhar o outro, de reconstruir o mundo a nossa volta. Silva (2007) argumenta que a perspectiva benjaminiana “está situada dentro de um universo de empatia com a vida e com a história. A sua paixão pela humanidade ultrapassa todos os limites de finitude, abrindo-se para a perspectiva de uma sociedade humanitária” (p. 14). Uma sociedade mais humanitária é marcada pela alteridade, pelo fim da rejeição ao outro, intensificada no período das guerras mundiais, pelo espaço aberto aos que historicamente foram excluídos, pela extinção do modelo em que era preciso ser homem, branco e heterossexual, para falar e ser ouvido.

Uma nova forma de escutar e de conceber a história contada pelo outro é uma das contribuições desses autores para minha pesquisa. Pensar a formação dos professores por esse enfoque significa olhar para o que viveram, para o contexto em que se inserem e para a relação entre suas vidas e o trabalho que realizam. A história do Brasil, e em particular a do Amazonas, foi por muitos anos contada a partir do ponto de vista do colonizador, do viajante, do estrangeiro, e não do colonizado, do amazônida, do indígena. A emergência de novos narradores resulta em novas histórias, que incluem também as narrativas sobre ensinar e aprender. Ouvir os professores de inglês de Parintins significa também ouvir uma versão da história local contada a partir da vivência de cada professor.

Todas as noções teóricas que apresentei até aqui serão mobilizadas nessa escuta dos professores de inglês de Parintins. A relação entre visibilidade, discurso, experiência e identidade pode ser sintetizada nas seguintes palavras:

Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressores, mas não seu funcionamento interno ou sua lógica; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída relacionalmente. Para tanto, precisamos dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências. Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A

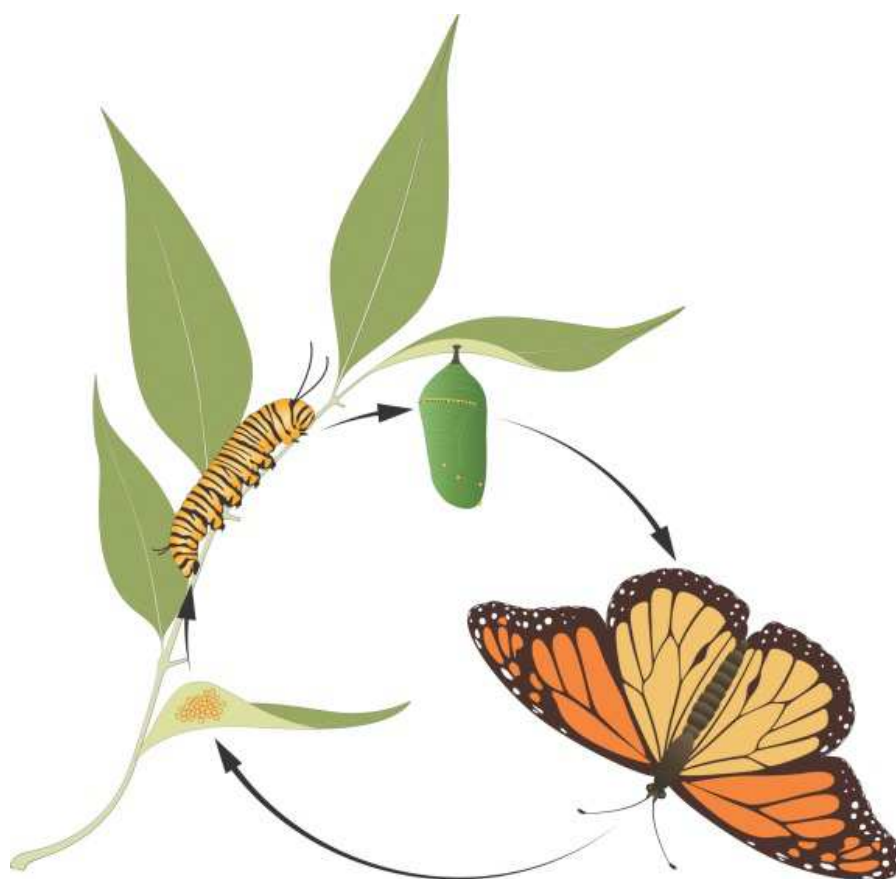
experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz (SCOTT, 1999, p. 5).

A produção da identidade do professor de inglês de Parintins está, então, relacionada à experiência do lugar em que vive e aos processos históricos que o posicionam, ora invisíveis, frente a mecanismos repressores, ora visíveis, quando a história lhe abre brechas. Por meio de seus discursos, poderemos compreender como as identidades que emergem em determinado momento de suas vidas vão ao encontro da ideia de que a identidade é um evento discursivo, em constante construção.

Concluindo este capítulo, retomo as principais ideias que compõem a fundamentação teórica desta tese: os conceitos em torno da noção de discurso, identidade e memória, explorados também em outros trabalhos sobre formação de professores de inglês; o conceito de experiência segundo Larrosa (2016), e a noção de decolonialidade, que insere esta tese nas práticas decoloniais, ou seja, nos movimentos que consideram possíveis outras formas de ser, fazer e formar-se no mundo.

No capítulo que segue, apresentarei o percurso metodológico que me trouxe até os discursos dos professores de inglês de Parintins, especificando a natureza da pesquisa, as circunstâncias da enunciação e os procedimentos para a formação e análise do corpus.

4. ORIENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO



*Com a transformação do mundo,
devemos, assim, substituir as antigas categorias de análise por outras,
que deem conta da explicação do novo e da mudança.
A análise, para ser válida, não pode ser vazia da história concreta.*

Milton Santos

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo (Creswell, 2018; Rossman; Rallis, 2016) que tem, como referência, os procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada, campo de estudos que busca, entre outros objetivos, compreender os fenômenos relacionados à formação do professor de línguas. Segundo Creswell (2018), a pesquisa qualitativa é um meio para se explorar e entender o significado que pessoas ou grupos atribuem a um problema social ou humano. As questões levantadas antes e durante a investigação são respondidas por meio da geração de dados, feita junto aos participantes, seguida da análise, na qual o pesquisador interpreta os possíveis significados dos dados.

Rossman e Rallis (2016, p. 39) explicam que a pesquisa qualitativa começa com perguntas, e que seu objetivo final é a aprendizagem. Os dados reunidos (imagens, sons, palavras e números) são blocos na construção da informação. Segundo os autores, quando os dados são agrupados em padrões, eles se tornam informação. Quando a informação é interpretada e posta em uso ou aplicada, torna-se conhecimento.

Dos blocos de construção citados por Rossman e Rallis (2016), esta pesquisa é formada por: imagens, que utilizo para melhor entendimento do contexto de Parintins e do Amazonas; números, que aparecem nos dados informativos sobre os participantes; e fundamentalmente palavras, que compõem os discursos que analiso.

O *corpus* analisado é formado por fatos narrados pelos participantes da pesquisa, o que faz que também nos aproximemos de princípios da pesquisa narrativa. Baseado em Clandinin e Connely (2010), Cresswell (2018) argumenta que a “pesquisa narrativa é uma estratégia de investigação na qual o pesquisador estuda as vidas dos indivíduos e pede a um ou mais indivíduos para contar histórias sobre suas vidas” (p. 38). Nesta pesquisa, procuro ouvir as histórias que os professores têm para contar, buscando estabelecer relações entre o que dizem e o que a teoria sobre formação de professores e experiência informa.

Segundo Connely e Clandinin (2014), a investigação narrativa está sendo cada vez mais usada nos estudos sobre a experiência educacional, e relaciona-se à construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Nós, professores, aprendizes e pesquisadores, contribuímos para esse processo por meio das histórias que narramos e ouvimos. Por isso, ao narrarem fatos marcantes ou acontecimentos em suas trajetórias de formação, os professores participantes desta pesquisa estão contribuindo com narrativas que serão exploradas, em busca de respostas para as questões que aqui proponho responder.

Esta pesquisa segue também a abordagem interpretativista. De acordo com Moita Lopes (1994), nesse tipo de investigação, a análise não se constitui pela observação direta de um fato a ser estudado, “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta, através da interpretação dos vários significados que o constituem” (p. 331). Sobre essa abordagem, afirmam Kleimann, Vianna e De Grande (2019, p. 734):

As abordagens interpretativistas envolvem a busca por diferentes tipos de dados, particularmente aqueles que permitem fazer-se ouvir na academia a voz dos participantes da pesquisa, com a preocupação ética de inserir essa voz em seu contexto sócio-histórico mais amplo e na situação social imediata da qual emerge. Desenvolver uma pesquisa segundo esses parâmetros demanda do pesquisador um envolvimento maior com os contextos de geração de dados e com os participantes da pesquisa, em comparação com opções que recortam uma parte de uma determinada situação, higienizam os dados e analisam os produtos e não os processos; demanda, em outras palavras, uma pesquisa situada, comprometida com o seu espaço social.

Uma pesquisa interpretativista encontra fundamentos no conceito de rizoma. O rizoma é um modelo epistemológico, caracterizado pela multiplicidade. Na Botânica, quando comparado a uma árvore, vemos no rizoma uma organização caracterizada por múltiplos caules horizontais que crescem sem nenhuma uniformidade. Segundo Deleuze e Guattari (1995), “diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza” (p. 31). Os autores apontam o pensamento rizomático, como algo contrário ao pensamento linear, como uma forma diferente de se compreender a multiplicidade. Pensamento que vem ampliar o entendimento do que é conhecimento e ultrapassar as visões simplistas, baseadas no pensamento positivista, que poderia aqui ser associado à árvore, símbolo da unidade, contrastando com o rizoma, que representa a multiplicidade. Para Martin e Strom, a linha de pensamento positivista é um mecanismo de exclusão, que deixa de fora a interpretação, como possível forma de analisar um objeto de pesquisa (MARTIN; STROM, 2017).

A proposta dos autores nos instiga a abandonar a ideia de pesquisa como um processo linear, que leva o pesquisador a uma verdade absoluta, e a pensar diferentemente na pesquisa rizomática (MARTIN; STROM, 2017, p. 26). Para mostrar que os conceitos de objetividade e universalidade, frequentemente ligados à visão positivista, podem não ser os melhores para analisar um fato, Martin e Strom apresentam um exemplo que merece ser destacado. Nesse exemplo, eles mostram que, como sujeitos, não somos seres isolados, autônomos, somos uma multiplicidade dentro de multiplicidades, marcados por experiências, desejos, crenças e

histórias, “sempre em composição com outros elementos tangíveis e intangíveis, que juntos produzem ação, relações de poder e agência” (MARTIN; STROM, 2017, p. 27).

O exemplo que Martin e Strom (2017) utilizam é de uma professora em sua mesa, numa sala de aula vazia. Segundo os autores, na perspectiva humanista, a professora é uma entidade separada da mesa e do espaço físico. Porém, adotando uma perspectiva rizomática, Martin e Strom descrevem a cena como um amálgama formado por professor-mesa-sala de aula, junto com muitos outros elementos. Quando um elemento do grupo muda, nossa interpretação também muda. A multiplicidade se torna diferente. Se a sala estivesse cheia de alunos, seria diferente. Se fosse em outro horário ou num sábado de manhã, também seria diferente.

Acrescento à análise de Martin e Strom, outra possibilidade: se fosse uma sala de aula noutro espaço físico ou geográfico, também não seria o mesmo. Sendo assim, não podemos simplesmente aceitar que a análise da atuação do professor será a mesma, esteja ele onde estiver. Precisamos de uma forma de interpretação que leve em consideração as condições sociais, econômicas e culturais em torno do professor, ao fazer a leitura de seu modo de atuar e de sua história de formação. Uma leitura simplista, que não leve em conta a multiplicidade dos sujeitos, não cabe na análise que faço. Minha perspectiva é rizomática, por considerar o professor como parte de um sistema complexo, composto por muitos elementos, que se cruzam e se completam. Concordo com Griffiee (2012) em que os dados de uma pesquisa, por si só, não podem nos dizer seu significado. “Somente um contexto significativo, no qual possamos interpretar os dados, pode dizer-nos” (p. 131, tradução nossa¹⁵). A análise dos discursos dos professores de inglês de Parintins é feita considerando a historicidade em que se inserem, dentro de um contexto ampliado, caracterizado por múltiplas experiências e histórias. A seguir, apresentarei o contexto e os autores dessas histórias.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Em Parintins, a língua inglesa é ensinada tanto nas escolas estaduais, quanto nas municipais. Assim, em novembro de 2019, entrei em contato com as Secretarias de Educação da cidade, com o intuito de saber em que escolas, exatamente, trabalhavam os professores de inglês.

¹⁵ “Only a meaningful context in which we can interpret the data can tell us”.

A Secretaria Municipal de Educação informou-me que, na área urbana, sete escolas municipais tinham inglês em suas grades curriculares:

1. Escola Municipal Charles Garcia
2. Escola Municipal Claudemir Carvalho
3. Escola Municipal Irmã Cristine
4. Escola Municipal Lila Maia
5. Escola Municipal Luz do Saber
6. Escola Municipal Santa Luzia
7. Escola Municipal São Francisco de Assis

A Coordenadoria Regional da Secretaria Estadual de Educação informou que o inglês era ensinado em quatorze escolas estaduais de Parintins, a saber,

1. Colégio Batista de Parintins
2. Colégio Nossa Senhora do Carmo¹⁶
3. Escola Estadual Brandão de Amorim
4. Escola Estadual Dep. Gláucio Gonçalves - Ceti
5. Escola Estadual Dom Gino Malvestio
6. Escola Estadual Gentil Belém
7. Escola Estadual Geny Bentes de Jesus
8. Escola Estadual Irmã Sá
9. Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes
10. Escola Estadual São José Operário
11. Escola Estadual Senador Álvaro Maia
12. Escola Estadual Senador João Bosco
13. 13. Escola Estadual Suzana de Jesus Azedo
14. Escola Estadual Tomaszinho Meirelles – GM

Foram aqui listados os nomes das 21 escolas onde o inglês é ensinado em Parintins, porém, para que os participantes desta pesquisa não sejam identificados, optei por não apontar quais delas têm professores colaborando para este estudo. Apenas informo que seis professores atuam na rede municipal e quatro atuam na rede estadual de Parintins. Dois deles trabalham em escolas de ambas as redes.

¹⁶ Tanto o Colégio Batista, quanto o Colégio Nossa Senhora do Carmo são escolas públicas. O Colégio Batista, inicialmente um instituto da Primeira Igreja Batista de Parintins, firmou convênio com Governo do Estado do Amazonas nos anos 80. O Colégio Nossa Senhora do Carmo, pertencente à Diocese de Parintins, firmou convênio com a Secretaria Estadual de Educação nos anos 70 e 80.

Após o contato com as Secretarias de Educação de Parintins, visitei cada uma das vinte e uma escolas, buscando informações sobre seus professores de inglês e deixando, com os gestores, os coordenadores, ou os próprios professores, formulários a serem preenchidos por estes. Nesses impressos, solicitava seus dados pessoais e vias de contato. Pedia também que sugerissem formas de colaboração entre universidade e escola. Esse material havia sido elaborado para servir como *corpus* para as análises, mas posteriormente, ao se apontarem novos rumos para o estudo, foram substituídos por outro questionário, com perguntas condizentes com o novo escopo da pesquisa.

No retorno às escolas, recebi de volta quinze formulários, com os quais montei uma rede de contatos via *Whatsapp* com os professores, muito importante para minha pesquisa, uma vez que, poucos meses depois, qualquer contato físico passaria a ser evitado, devido à pandemia de Covid-19¹⁷ que começava em nosso país. Segundo Souto (2020), a Covid-19 teve início no final de 2019 na China e foi declarada como pandemia em março de 2020, momento em que seus efeitos no Brasil já eram preocupantes e comprometiam o desenvolvimento de atividades em diversos setores, incluindo ensino, extensão e pesquisa. O encontro presencial com os professores, em novembro de 2019, foi essencial para o andamento das etapas da pesquisa, realizadas virtualmente nos meses seguintes.

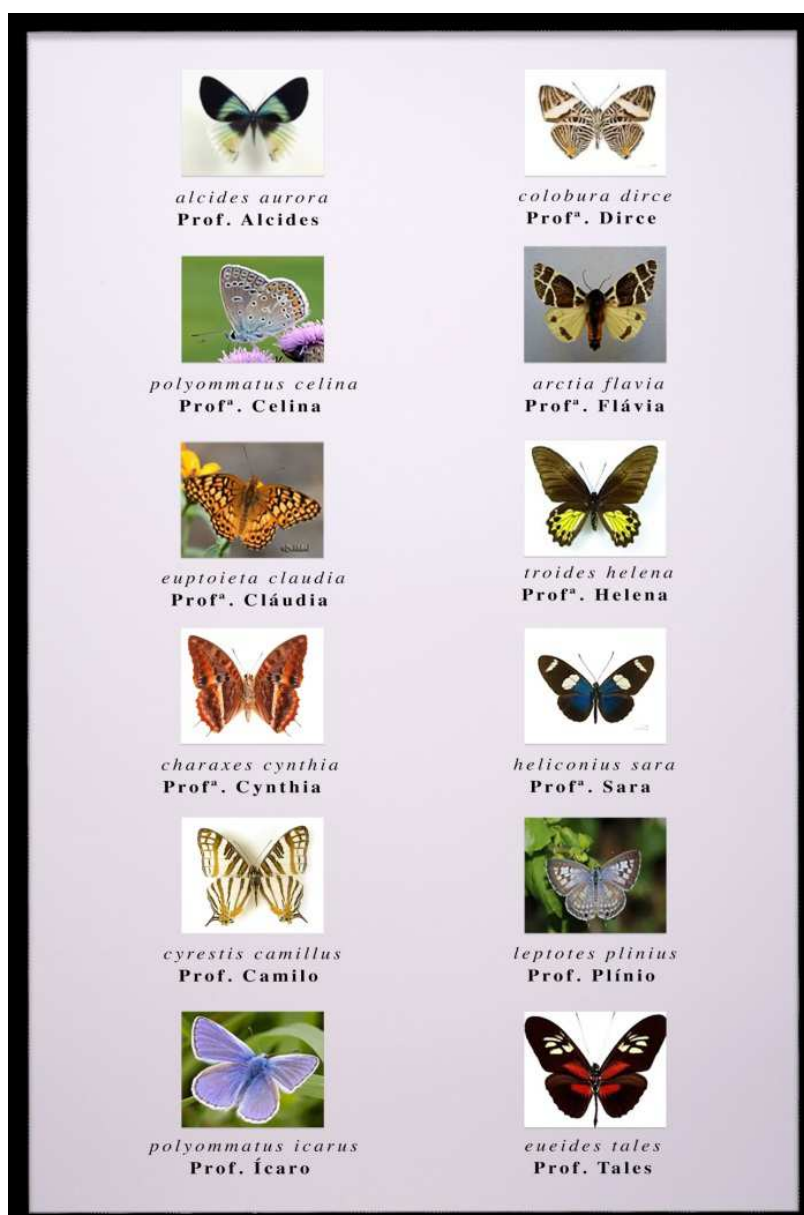
O diálogo via *WhatsApp* levou-me a novos contatos, incluindo docentes de áreas rurais de Parintins, como a Vila Amazônia e a comunidade de Valéria. Assim, ao iniciar a pesquisa qualitativa, contava com um grupo de vinte professores, aos quais enviei o convite para participar do estudo, aceito por doze deles. Todos os doze concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice D), documento em que foi informado o pertencimento desta pesquisa ao projeto intitulado “Não só do verbo to be (sobre)vive o ensino de língua inglesa: o espaço, as ações e atores da sala de aula”, coordenado pela Professora Dra. Valdeni da Silva Reis, aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 69472017.8.0000.5149.

Para manter o anonimato dos professores, seus nomes não aparecem nesta tese. Foram escolhidos doze nomes fictícios, tendo em mente a relação da trans(formação) do professor com a metamorfose da borboleta, imagem recorrente nesta pesquisa. O processo de formação

17 Covid-19: doença respiratória causada pelo coronavírus, que atingiu diversos países do mundo, incluindo o Brasil. Por apresentar grande risco de transmissão, levou à suspensão das atividades regulares nas escolas e outras instituições e estabelecimentos onde costuma haver aglomeração de pessoas. A rede escolar adotou o ensino remoto emergencial, por meio do qual as aulas passaram a ser ministradas virtualmente pelos professores, em isolamento social, a partir de suas próprias casas (Fonte: descrição elaborada pela autora).

do professor é comparado à metamorfose, por representar etapas na evolução do ser, etapas marcadas por desafios, por transformações, e que resulta na fase imago, quando a borboleta ganha asas. Pensando nisto, os nomes fictícios dos professores foram inspirados em doze espécies de borboletas que apresento a seguir.

Quadro 3: Nomes fictícios dos participantes da pesquisa



Vejamos, então, algumas informações específicas sobre os participantes. Segundo os dados informados por eles, quanto à formação acadêmica, dois professores são formados em Letras - Inglês pela mesma universidade federal, sete são egressos de uma mesma universidade estadual, outros dois cursaram Letras em ambas as instituições (sendo

licenciados em Português pela estadual e em Inglês pela federal), e um dos participantes cursou Letras em uma instituição particular.

Todos são de Parintins, informação necessária, por marcar as origens, o lugar de fala e a identidade do grupo. O fato de ser parintinense é uma das especificidades do professor que analiso, e a forma como esse lugar aparece em seus dizeres e o constitui fará parte da análise. A idade dos professores vai de 34 a 48 anos, informação necessária para situar suas narrativas em determinado período histórico e melhor compreendermos a relação entre o que eles contam e o momento em que viveram. Quanto ao gênero, cinco deles são homens e sete são mulheres, o que indica uma representatividade relativamente equilibrada dos dois grupos na pesquisa, tendo em conta a predominância tradicionalmente observada do sexo feminino no ensino de inglês da educação básica.

Dos doze participantes da pesquisa, onze se autoclassificaram como pardos, e uma se autodeclarou branca. O termo “pardo” merece ser, aqui, brevemente discutido com base em estudos em torno do conceito de raça no Brasil. Gomes (2005), ao discorrer sobre termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais, denomina as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como negras. Há também discussões que associam a pardo, aqueles que se classificam como “morenos” ou “mulatos”. Em entrevista ao Portal Geledés¹⁸, o pesquisador José Luiz Petruccelli afirma que essa classificação depende de região. Ele explica que nas regiões Sul e Sudeste, a população que se autoclassifica como parda, geralmente é de origem africana. Porém, na região Norte, muitos pardos são descendentes de indígenas.

Para compreender melhor de que forma determinados acontecimentos podem ser apreendidos como experiência nas trajetórias dos professores, também é objeto de análise seu universo particular, com as pessoas que dele fazem parte: cônjuges, filhos, pais. Assim, o participante desta pesquisa informou seu estado civil, número de filhos e constituição familiar, ou seja, a quantidade de pessoas com quem ele vive. O acesso a esses dados revela que a maioria dos professores tem cônjuges, filhos e outros familiares morando em suas casas, pessoas que poderão aparecer em seus dizeres, pela significância que têm e pelo lugar que ocupam em suas vidas.

O tempo de profissão dos participantes desta pesquisa varia de 3 a 24 anos. Sete participantes têm de 12 a 24 anos na docência, enquanto os outros cinco têm de 3 a 6 anos de

18 Fonte: Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entenda-as-diferencas-entre-preto-pardo-e-negro/> Acesso em: 27 out 2021

profissão. Saber por quanto tempo os professores vêm se dedicando à docência ajuda-nos a compreender suas práticas e a forma como lidam com novas exigências, novas demandas, associadas ao ensino de inglês.

Outro dado importante informado pelos participantes da pesquisa foi a participação no Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), programa voltado àqueles professores que já estão no exercício da docência na rede pública de educação básica e não possuem formação na área em que atuam. Saber sobre a presença do Parfor nas trajetórias dos professores de inglês de Parintins já nos informa de antemão que a formação acadêmica em Língua Inglesa aconteceu quando já trabalhavam como professores, o que representa um ponto relevante a ser considerado nas análises. Todos esses dados estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 4- Dados Informativos sobre os participantes da pesquisa

Nome	Origem	Idade	Sexo	Classificação Étnica	Estado Civil	Filhos	Const. Familiar	Tempo Profissão	Aluno Parfor ?
Alcides	Parintins	34	M	Pardo	Solteiro	3	6	5 anos	Não
Celina	Parintins	43	F	Parda	Solteira	2	4	15 anos	Não
Cláudia	Parintins	35	F	Branca	Solteira	0	4	12 anos	Não
Cynthia	Parintins	39	F	Parda	Solteira	1	3	15 anos	Não
Camilo	Parintins	46	M	Pardo	Casado	2	4	14 anos	Sim
Ícaro	Parintins	48	M	Pardo	Solteiro	1	6	24 anos	Sim
Dirce	Parintins	37	F	Parda	Casada	2	5	18 anos	Não
Flávia	Parintins	42	F	Parda	Solteira	2	2	5 anos	Não
Helena	Parintins	48	F	Parda	Solteira	2	4	5 anos	Não
Sara	Parintins	44	F	Parda	Solteira	0	4	6 anos	Não
Plínio	Parintins	34	M	Pardo	Casado	2	5	3 anos	Sim
Tales	Parintins	39	M	Pardo	União Estável	1	4	14 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com os dados dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa.

Na próxima seção, explicarei como foi feita a comunicação com os participantes e de que forma constituiu-se o *corpus*.

4.3 INSTRUMENTOS DE COMPOSIÇÃO DO *CORPUS*

Uma característica da pesquisa qualitativa é que ela pode fazer uso de diversos instrumentos para se chegar ao ponto desejado. Alguns dos instrumentos apontados por Griffiee (2012) são: transcrições de conversas, avaliação critério-referenciada, a técnica Delphi, diários, documentos, entrevistas, observação, testes de desempenho, testes de nivelamento, questionários e análises textuais.

Para a formação do *corpus*, utilizei dois desses instrumentos: o questionário aberto e a entrevista semiestruturada. Sobre a possibilidade da utilização de mais de um instrumento na geração de dados, Cresswell (2018) comenta que, na pesquisa qualitativa, os dados coletados por meio de um instrumento podem ser ampliados com entrevistas exploratórias detalhadas, estratégia que adotei nesta pesquisa. No primeiro momento, os participantes preencheram formulários através do *Google Forms* (apêndice E) e, no segundo momento, participaram de entrevistas conduzidas virtualmente.

4.3.1 O questionário

O questionário é um dos possíveis instrumentos de geração de dados na pesquisa qualitativa (GIL, 1987; NUNAN, 1992), e a internet possibilitou seu envio aos professores no período de isolamento social. De acordo com Gil (1987, p. 127), o questionário é um instrumento de investigação que leva o pesquisador a conhecer: a) fatos; b) crenças; c) sentimentos; d) padrões de ação; e) comportamento presente ou passado e f) as razões dessas crenças, sentimentos, comportamentos, etc. No caso desta pesquisa, o questionário foi dividido em duas partes. Na primeira, o participante informou seus dados gerais: cidade de origem, idade, sexo, classificação étnica, estado civil, número de filhos, constituição familiar, e-mail, telefone/Whatsapp, faculdade(s) ou universidade(s) onde estudou (curso e ano da formatura), escola(s) onde trabalha e tempo de profissão. Na segunda parte, foram apresentadas aos participantes seis questões abertas, que lhes permitiram expressar-se a partir de reflexões sobre sua formação e prática pedagógica. As perguntas propostas nesta segunda parte foram:

1. Para você, o que é ser professor?
2. O que é ensinar inglês no seu contexto de ensino?
3. Fale sobre sua trajetória profissional (formação acadêmica – fatos marcantes – momentos decisivos, etc.).
4. Se você passou pelo Parfor, conte como foi.
5. Fale sobre sua prática pedagógica (desafios – realizações – objetivos – planos para o futuro, etc.).
6. Comente sobre um fato, algo e/ou alguém importante para sua escolha profissional, para sua formação e para sua prática pedagógica. Fale sobre motivos e circunstâncias de tal evento ou encontro (reflita se há algum livro, filme, letra de música, pessoa, evento, viagem ou outro elemento importante a ser considerado).

Além de responder ao questionário, onze dos doze participantes da pesquisa aceitaram realizar uma entrevista, respondendo sim a uma pergunta sobre termos uma conversa para esclarecimentos de dúvidas e/ou outras perguntas.

4.3.2 A entrevista

A entrevista é umas das possíveis formas de acesso à experiência. É um dos instrumentos da pesquisa narrativa e, segundo Clandinin e Connelly (2015), pode ser entendida como “uma forma de entender a experiência” (p. 53). O ato de compreender a vida e a experiência narrativamente é abraçado pelos autores como um projeto de vida.

Considerando os fatos que as entrevistas nos contam, Portelli (1997) afirma que elas “sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas” (p. 31). O que o autor ressalta, e que é essencial para esta tese, é que, nas entrevistas, mais importantes que os eventos narrados, são os sentidos atribuídos a eles pelos participantes da pesquisa. Com esses apontamentos em mente, em abril de 2021, convidei todos os participantes da pesquisa, através do WhatsApp, para uma entrevista.

A entrevista foi semiestruturada e teve como intuito abrir escuta para questões que os professores haviam mencionado brevemente em seus formulários e que poderiam ser detalhadas na conversa. De acordo com Griffiee (2012), uma entrevista semiestruturada é aquela que parte de perguntas pré-determinadas, mas permite que o entrevistador sinta-se livre para pedir esclarecimentos e acrescentar perguntas complementares.

Dos onze participantes que inicialmente haviam concordado com a entrevista, sete se dispuseram a dialogar sobre suas histórias de vida e formação, quando chegou o momento da conversa. As datas das entrevistas, assim como os recursos tecnológicos utilizados estão apresentados na tabela que segue:

Data	Professor (a)	Meio
21/04/2021	Cláudia	Encontro pelo <i>Google Meet</i>
23/04/2021	Celina	Encontro pelo <i>Google Meet</i>
24/04/2021	Alcides	Chamada de vídeo pelo <i>WhatsApp</i>
27/04/2021	Dirce	Encontro pelo <i>Google Meet</i>
28/04/2021	Camilo	Encontro pelo <i>Google Meet</i>
29/04/2021	Helena	Encontro pelo <i>Google Meet</i>
07/05/2021	Ícaro	Chamada de vídeo pelo <i>WhatsApp</i>

As entrevistas me ajudaram a repensar meus gestos de interpretação em relação ao *corpus* anteriormente construído por meio dos Formulários Google. Conversar com os professores mostrou-me momentos de suas trajetórias que não haviam sido desenvolvidos nas respostas do formulário. Embora a entrevista virtual, utilizada como alternativa no período pandêmico, não permita estar próximo ao enunciador e ter o mesmo contato visual de uma entrevista presencial, ela me possibilitou ver, na tela, as expressões e gestos dos professores enquanto falavam. Momentos ricos, que propiciaram sentir-me mais próxima dos participantes da pesquisa e presenciar o que Silva, P. R. L. (2017) afirma:

Há uma variação de sentidos que é engendrada no ato da narrativa, podemos apreender gestos, sensações, tom de voz, expressão facial, a interrupção de uma fala por um momento de silêncio, uma lágrima que escorre enquanto um dado momento vivido vem à tona, a respiração que muda repentinamente (SILVA, P. R. L., 2017, p. 26).

Nas conversas, pude presenciar a emoção dos professores ao narrar determinado acontecimento de suas vidas, e assim ter um maior entendimento da experiência, da força dos acontecimentos em suas trajetórias pessoais e profissionais. Emoções que não haviam sido transmitidas em sua completude na primeira etapa da geração de dados, e que, a partir de então, passaram a integrar o *corpus* desta pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

Os eixos temáticos que constituem esta tese foram se definindo segundo minhas primeiras interpretações dos dizeres dos professores de inglês de Parintins. À medida que fui assimilando o conceito de experiência como um acontecimento que provoca transformações, passei a enxergar, naqueles dizeres, acontecimentos que provocavam mudanças semelhantes às que ocorrem no ciclo da metamorfose.

As respostas dadas às perguntas do questionário e as conversas que tive com os professores no segundo momento levaram-me à formulação dos seguintes eixos temáticos:

1. Origens e pessoas que marcaram o início das trajetórias dos professores de inglês de Parintins (Fase Ovo);
2. Desafios dos caminhos, na discência e na docência (Fase Larva);
3. Transformações profissionais ou pessoais nas trajetórias dos professores (Fase Pupa);
4. Possibilidades de voos, de deslocamentos dos professores e de seus alunos (Fase Imago).

No próximo capítulo, será apresentada uma explicação mais detalhada de cada fase, relacionando-as aos dizeres dos professores, e meus gestos de interpretação.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS*

Como mencionei no capítulo sobre a fundamentação teórica desta tese, a análise que faço dos dizeres dos professores é ancorada em teorias do discurso e se baseia nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso franco-brasileira, tendo como referência inicial o estudo de Orlandi (2009). A autora parte do entendimento de que a Análise de Discurso trabalha com a língua no mundo, com homens falando, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas. Estabelecido esse foco para meus gestos de interpretação, Orlandi direcionou meu olhar para o “homem falando” em minha pesquisa, como um produtor de sentidos que irei interpretar. Essa interpretação é subjetiva, mas não livre de determinações: não é qualquer uma. Com base em Orlandi (2009), afirmo que ela é “garantida” pela memória, e que “o processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um ‘outro’ possível que o constitui” (p. 79).

O professor de inglês de Parintins é este “homem falando”, e seu lugar de fala é o mesmo de todo professor de inglês do Brasil, porém seu discurso se funda em formações discursivas, imaginárias e ideológicas únicas, que o tornam singular. Eis a explicação de Orlandi sobre os efeitos de sentido e suas condições de produção:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem que apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção (ORLANDI, 2009, p. 30).

Para compreender as condições de produção dos discursos dos professores de Parintins, é necessário conhecer o mundo em que os sujeitos se inserem. É preciso interpretar os efeitos de sentido, observando a relação dos discursos com a história, com a forma como a sociedade local se organiza. As palavras dos professores, como as de todo sujeito constituído historicamente, chegam até nós carregadas de sentidos. Para compreender de que forma os sentidos se constituem nas palavras desses professores, a Análise de Discurso subsidia minhas reflexões, feitas desde que eu ouvia os professores, até o momento em que colocava no papel as interpretações de seus dizeres.

Esse exercício de análise, desde as entrevistas até a redação dos meus gestos de interpretação, envolveu a escuta do corpus e a delimitação dos sentidos que dele emanavam, ou seja, a escolha do que seria apresentado ou não nesta tese. Assim, ficaram de fora vários excertos que, por si, mostraram-se menos representativos das histórias de formação dos professores de inglês de Parintins. Paralelamente a esse exercício de escuta do corpus, as orientações que recebi no período de escrita ajudaram a delimitar meu objeto final de análise e a refinar meus gestos de interpretação.

Orlandi (2013) afirma que, nos processos de apreensão, a interpretação é aberta, a significação é sempre incompleta, e o objeto da análise, inesgotável. A autora explica:

Com a análise, não se objetiva interpretar o objeto submetido a ela, mas compreendê-lo em seu modo de significar. Assim, a análise não é sobre um objeto propriamente, mas sobre o processo discursivo de que ele é parte. Como a análise de discurso, como dissemos, não é uma ciência exata, é uma ciência da interpretação, ela não estaciona em uma interpretação, ela a interroga. Cabe ao analista, na elaboração de sua análise e na explicitação de seus resultados, mostrar a eficácia de seus procedimentos e a consistência teórica com que a conduziu. O ponto de partida de sua análise é sua questão, sendo, esta parte da sua investigação, de sua inteira

responsabilidade. O que não significa que a análise não tenha sua necessidade e balize teoricamente seu campo de validade. Mas seus resultados levam a muito mais do que aquele objeto de que partiu em sua análise, e pode, inclusive, produzir deslocamentos na teoria. (ORLANDI, 2013, p. 4)

Entendo, pelo dizer de Orlandi, que a constituição dos sujeitos e dos sentidos em minha pesquisa é compreendida por meio dos gestos de interpretação, sendo esta minha responsabilidade, e não do enunciador. Na leitura discursiva, só uma parte do dizível é acessível ao sujeito. Até o que ele não diz significa em suas palavras. Os sentidos do que é dito e não dito não estão somente nas palavras e não dependem só das intenções do sujeito. “Ao olhar os textos, o analista defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos. Ele parte desses indícios”. (ORLANDI, 2009, p. 89).

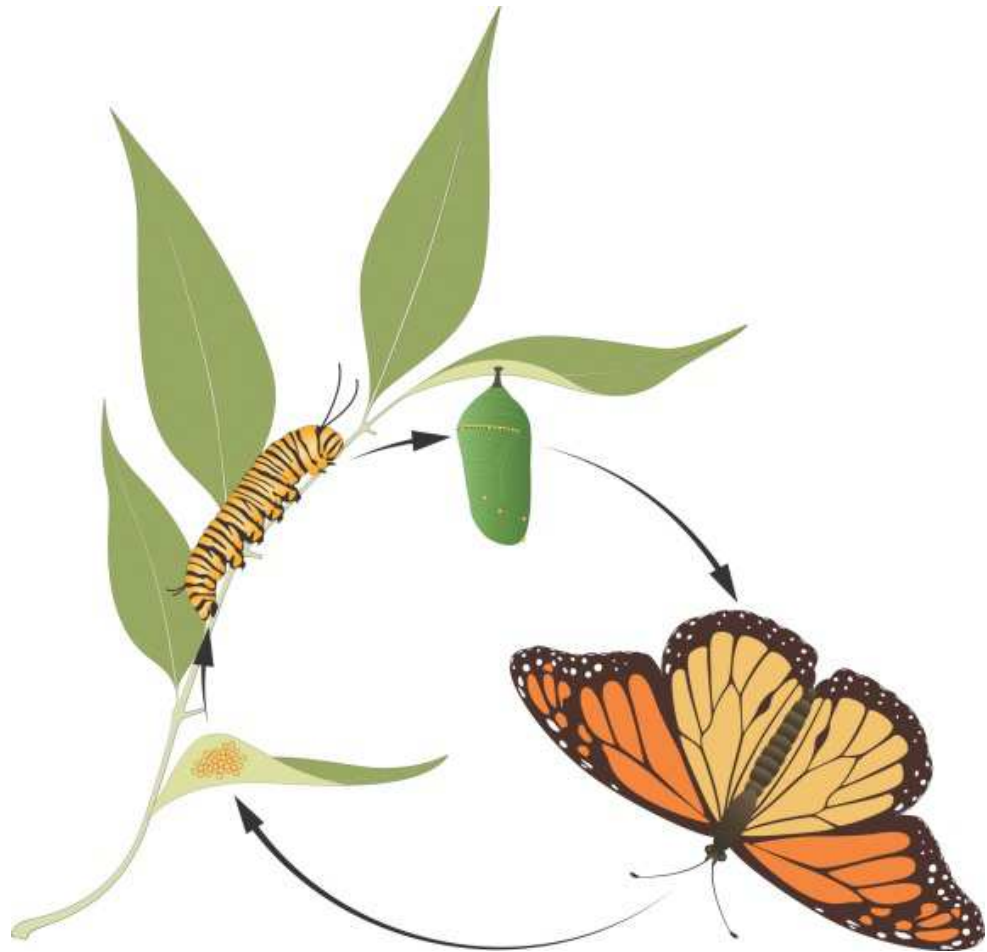
A Análise de Discurso diferencia-se de outros dois tipos de análise geralmente utilizadas: a Análise Linguística e a Análise de Conteúdo. A Análise de Discurso (AD) diferencia-se da Análise Linguística porque “não trabalha com as marcas (formais), mas com propriedades discursivas (materiais) que referem a língua à história para significar (relação língua-exterioridade)” (ORLANDI, 2009, p. 90). Já a Análise de Conteúdo considera o conteúdo do texto como ilustração de algum ponto de vista, ao contrário da AD, que procura compreender de que maneira um objeto simbólico produz sentidos. Vejamos o que diz Orlandi sobre a forma como trabalha a AD:

[...] ela não trabalha com textos apenas como ilustração ou como documento de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade (ORLANDI, 2009, p. 18).

E é na discursividade que a língua é entendida como um sistema sujeito a falhas, e que a ideologia constitui os sujeitos e produz sentidos. Assim, em minha análise, a linguagem não é considerada uma evidência, mas um espaço para descobertas.

Uma vez apresentado o percurso metodológico da pesquisa, tendo especificado sua natureza, seu contexto e participantes, o processo de composição e análise do *corpus*, sigo, então, para o próximo capítulo, momento em que farei a análise discursiva dos dizeres dos professores participantes deste estudo.

5. FASES DA MUTAÇÃO: DO OVO À FASE IMAGO



*Não haverá borboletas, se a vida não passar
por longas e silenciosas metamorfoses.*

Rubem Alves.

5.1 INTRODUÇÃO

Nos gestos de interpretação que passo a apresentar, formou-se uma imagem em alusão às quatro fases da metamorfose da borboleta. Os dizeres dos professores revelam momentos de suas trajetórias que podem ser associados a cada um dos quatro estágios do ciclo e intitulam as seções: Ovo, Larva, Pupa e Imago. A primeira seção, intitulada *Ovo*, representa o início do ciclo. Nela apresento as origens e as principais pessoas que influenciaram a escolha profissional dos professores. Ela está dividida em três subseções: 1) Os pais, 2) Os professores e 3) Os visitantes estrangeiros.

A segunda seção, intitulada *Larva*, representa o longo caminho que esta percorre até sua transformação. Nesse caminho, há muitos obstáculos e, por isso, nessa seção, analiso alguns dos principais desafios nas trajetórias dos professores de inglês de Parintins. A seção é dividida em três subseções: 1) Os desafios do caminho, 2) No meio do caminho tinha o Parfor, tinha o Parfor no meio do caminho e 3) Os saberes.

A terceira seção, intitulada *Pupa*, representa a fase do casulo, quando ocorrem as maiores transformações no corpo da borboleta. Nesta seção, procuro analisar as transformações apreendidas nos dizeres dos professores de Parintins. Ela é dividida em três subseções: 1) A transformação social: contra todas as probabilidades, 2) A transformação na escola e 3) A transformação profissional do professor atrelada à sua transformação social.

A quarta seção, intitulada *Imago*, representa a fase adulta da borboleta, a fase em que ela sai para o voo. Associo a esta fase momentos das trajetórias dos professores que podem ser interpretados como voos, como movimentos em que o professor desloca ou tenta deslocar os seus alunos de um lugar a outro. Essa seção está dividida em três subseções: 1) Os projetos de voo, 2) As dificuldades dos voos e 3) A expectativa do voo na formação e na atuação.

Apresentadas as quatro seções e as questões a elas associadas, passaremos, então, aos meus primeiros gestos de interpretação sobre os dizeres dos professores que revelam momentos de suas trajetórias junto aos pais, professores e estrangeiros que visitam Parintins.

FASE OVO



*Consiste o progresso no regresso às origens:
com a plena memória da viagem.*

Agostinho da Silva

5.2 FASE OVO: PESSOAS QUE FAZEM PARTE DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS DE PARINTINS

O ovo representa o início de um ciclo, está relacionado às origens de um ser, simboliza o começo. Nesta primeira seção em que apresento os meus gestos de interpretação, procuro destacar as origens dos professores e as pessoas que inicialmente contribuíram para a escolha profissional que fizeram. Entre essas pessoas, estão os pais, professores e turistas estrangeiros. Cada um desses grupos compõe uma subseção, que a seguir apresentarei. Ao trazer esta primeira seleção de recortes, pretendo discutir de que forma a passagem de pessoas pela vida dos participantes pode ser apreendida como experiência na formação de cada um.

5.2.1 Os pais

A escolha profissional dos participantes desta pesquisa pode ser discutida a partir da análise da relação estabelecida com seus pais, tendo em conta suas origens e as condições em que cresceram. O conhecimento das características que envolvem o passado de cada professor pode nos ajudar a compreender melhor as razões de suas escolhas, como discutido por Valle (2006, p. 179):

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (VALLE, 2006, p. 179).

As palavras de Valle (2006) se aplicam a este estudo, por apontar elementos que precisam ser considerados na reflexão sobre a formação dos professores de inglês de Parintins. Na conversa com a professora Celina, por exemplo, pude aprender um pouco sobre

suas origens e as condições em que cresceu, como poderemos observar no primeiro recorte discursivo¹⁹ que, a seguir, apresento. Ela relata:



RD 01

Uma pessoa que me ajudou, nunca deixou de me amparar, nunca, é, me desmotivou, foi a minha mãe... **nós somos de família, assim, bem carente –éramos de família bem carente** quando eu tinha doze anos... O meu pai, ele **foi embora** [pausa] **foi embora pra trabalhar e ajudar a família**, eram seis filhos... então daí **nunca mais... nunca mais nós...** nós tivemos contato, assim – eu tive mais contato com ele uma vez ou outra, mas ele praticamente **abandonou** a gente – **abandonou** minha mãe com seis filhos... **nós passamos muita necessidade**, então o **meu objetivo sempre foi esse de me formar, ter o curso superior, que era o sonho da minha mãe e também passou a ser o meu objetivo – de CRESCER, né... porque a única coisa que a minha mãe tinha deixado pra mim era justamente a educação** [pausa] Então **ELA, pra mim, foi a grande referência...** nesse sentido (Prof.^a Celina – Entrevista).

O período de infância da professora Celina ocorreu entre os anos 70 e 80, considerando a idade por ela informada no formulário, no início da pesquisa. Para discutir o significado do abandono por seu pai, apontado por ela, é importante contextualizar o momento narrado. Os anos 70 foram marcados por um grande fluxo de migração interna no estado do Amazonas. Assim explica Pinto et al (2009, p. 1):

A década de 70 destacou-se como um dos períodos de maior fluxo migratório interno no estado do Amazonas. Ao mesmo tempo, as áreas de várzea foram inundadas, principalmente nos anos 71, 73, 74 e 76, por dez grandes enchentes: sete atingiram cotas máximas entre 28 e 29 m sobre o nível do mar, e três foram consideradas excepcionais, pois ultrapassaram os 29 m. Esses fenômenos, associados aos problemas decorrentes da desestruturação socioeconômica das populações ribeirinhas, especialmente, de pecuaristas e agricultores, contribuíram para a migração das populações das várzeas para as sedes dos municípios mais próximos. O mais atrativo foi Manaus, pois, na época, experimentava um processo de desenvolvimento econômico, representado pela Zona Franca de Manaus, hoje o Polo Industrial de Manaus (PIM), que atraiu grande parte dessa população e daquela de outros estados. Esse processo migratório fez a população de Manaus-Amazonas crescer acentuadamente, e trouxe problemas sociais como o surgimento de moradias em locais de risco.

¹⁹ Recorte discursivo (RD) é “uma operação descritiva que permite recortar, fragmentar o objeto de pesquisa, e cada fragmento é tratado como uma unidade de análise, constituída por uma forma material” (SCHNEIDERS, 2014, p. 104).

Para confirmar o impacto da Zona Franca de Manaus no crescimento da economia do estado, Lyra, Pinheiro e Sarmento (1995) comentam que, entre 1970 e 1985, o PIB do Amazonas multiplicou-se por 4, representando uma notável expansão econômica local. Se, por um lado, a Zona Franca de Manaus representava um porto seguro para os amazonenses desempregados, que saíam do interior do estado por causa das enchentes, por outro lado, a cidade não oferecia estrutura para todos. Os recém-chegados ocupavam locais não sempre seguros, como foi apontado por Pinto et al (2009), o que representava um motivo de preocupação e incerteza para os familiares que porventura tivessem ficado no interior.

Ao dizer que o pai “foi embora pra trabalhar e ajudar a família”, a professora Celina inscreve sua família numa prática comum nos processos migratórios: a transformação da família tradicional em uma família monoparental. É importante ressaltar que esse novo arranjo familiar poderia ter sido temporário. Segundo Gois (2013), “mesmo quando a família não migra conjuntamente, são projetadas as possibilidades para a migração do restante da família” (p. 158). O que acontece, muitas vezes, é a partida do pai para se estabilizar no novo lugar, e depois levar a família. No período entre sua partida e a estabilidade no novo local, muito pode acontecer, desde o sucesso nos arranjos para receber a família, até fatos inesperados que acabam mudando os planos traçados.

Pesquisas que contribuem para o entendimento da experiência da migração identificada nos dizeres da professora Celina são, entre muitos outros, os trabalhos de Maciel (2012), Nogueira (2010) e Silva, P. R. L. (2017). São pesquisas que consideram as subjetividades dos migrantes e os sentidos que eles dão ao processo em que se inserem. No entanto os sujeitos entrevistados são, na maioria das vezes, aqueles que migram, não sendo dada muita ênfase às subjetividades dos que ficam. Ficar à espera de alguém que partiu, ou não ver novamente alguém que migrou pode marcar a vida de uma pessoa de forma particular e ser um elemento constituinte de sua identidade. As marcas da subjetividade nos dizeres da professora Celina não podem ser ignoradas, mesmo quando temos outros focos, outras questões que se destacam no seu discurso.

O abandono pelo pai, como acontecimento que marcou a vida da professora Celina é, em sua trajetória, uma experiência que a fez deslocar-se, que a impulsionou a buscar um rumo, um preenchimento para a lacuna que se abriu em sua vida. Esse movimento marca sua trajetória desde o ovo até o momento em que se torna borboleta, momento apreendido em seus dizeres como a realização de tornar-se professora. No sonho da mãe, de vê-la formada, a estudante Celina encontrou o conforto e, ao mesmo tempo, a inquietação que marcou seu caminho de (trans)formação. Aquele sonho tornou-se seu ponto de apoio. Ponto de apoio que,

como os pés de uma borboleta, não oferece só o suporte, mas também transmite sabores, permite uma relação mais próxima com o mundo, devolve a sensação que deixa de existir, quando se perde o chão.

Essa interpretação confirma a importância dos traços das subjetividades, das emoções dos enunciadores, no momento de análise dos seus dizeres. No capítulo em que comento as diferentes abordagens nas pesquisas sobre formação de professores de inglês, encontradas no meu estudo bibliométrico, destaco alguns trabalhos nos quais se dá ênfase aos sujeitos e suas subjetividades (BORGES, 2007; DIORIO, 2006; LOPES, 2007; LOURES, 2007; MAGALHÃES, 2006; OLIVEIRA, 2019; PASTA, 2003; REZENDE, 2006; SILVA, 2014; SÓL, 2014; VIANA, 2010). É importante considerar esses trabalhos aqui porque as noções de sujeito, identidade, representação e discurso, trabalhadas pelos autores dialogam com as minhas. Sobre a subjetividade e seu lugar na narrativa oral, comenta Portelli (1996, p. 60):

A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados.

Sendo a subjetividade uma parte que não se pode excluir da história narrada, é importante que nós a compreendamos como parte da constituição da identidade da professora Celina. Não sabemos o real motivo do abandono, nem o destino de seu pai, uma vez que seus dizeres não oferecem pistas nesse sentido, mas é nesse desconhecimento que reside o que Portelli (1997) diz sobre as fontes orais. O autor argumenta que as fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos sobre determinado acontecimento, mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos. A hipótese aqui levantada para a partida do pai da professora Celina é baseada num fato histórico que marcou o estado do Amazonas durante sua infância. Seja esse ou não o motivo, o certo é que o significado atribuído, os sentidos que ela dá à partida do pai podem ser apreendidos, em seus dizeres, nas palavras que usa e na forma como se coloca na situação: “éramos de família bem carente”, “ele praticamente abandonou a gente”, “nós passamos muita necessidade”. Situações em que a mãe ocupou o lugar do pai e se tornou um modelo para a filha. Em contrapartida, a filha Celina esforçou-se para honrar todo o esforço despendido pela mãe. O fato de passar “muita necessidade” não a desmotivou. Pelo contrário, impulsionou-a à realização do sonho de sua mãe, sua grande referência. O

relato da professora nos leva a entender seu desejo como o desejo de outra pessoa. Sobre o sujeito e suas identificações, explica Coracini (2003b):

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do outro é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje (p. 203).

Há indícios, nos dizeres da professora Celina, que nos apontam para a conclusão de Coracini: o que a professora deseja é que sua mãe a deseje, que tenha orgulho da filha que ela desejava que fosse. Ao ser bem sucedida nos estudos, ela estará vindo ao encontro do que sua mãe almejava para ela, e nisso encontra a satisfação que a motiva. A figura da mãe é muito forte no discurso da professora: ela “foi e continua sendo” sua principal fonte de inspiração. Ao partir deste mundo, a mãe deixa com a filha um desejo, que ela abraça e que, com o tempo, a transforma. Ainda sobre sua mãe, ela diz:



RD 02

Minha mãe com certeza foi e continua sendo principal fonte de inspiração para minha vida profissional, apesar de não estar mais entre nós. **Foi por ela que entrei na Universidade, mas por mim que houve a transformação em minha vida.** Ela queria que todas nós fôssemos mulheres independentes, infelizmente, de 5 irmãs e 1 irmão, **apenas meu irmão e eu conseguimos essa meta** (Prof.^a Celina – Questionário).

A mãe da professora Celina transmite-lhe o desejo, mas sua concretização se dá por seu próprio esforço. Vemos aí um sujeito ativo. Ao dizer “foi por mim que houve a transformação em minha vida”, ela coloca-se na posição de alguém que buscou alcançar suas metas e confirma que a experiência desse percurso a transformou. O modo de dizer da professora indicia o sujeito da experiência. Suas palavras sugerem que aquilo que acontece a ela provoca transformação, faz dela o que é, constitui-a, marca sua maneira de ser, configura sua pessoa e sua personalidade (LARROSA, 2016, p. 48).

O RD 02 sugere que nem todas as larvas tornam-se borboletas, algumas ficam no meio do caminho: as quatro irmãs da professora Celina não se tornaram borboletas, como a mãe

queria. Foram filhas do mesmo abandono pelo pai e do mesmo desejo da mãe, mas a experiência não foi a mesma para todas, a algumas faltou algo que tocasse e provocasse o movimento. Como revela a professora participante, não bastou que a mãe incentivasse, foi preciso uma força interior, para que a transformação acontecesse. Vale repetir o que ela disse: “Foi por ela que entrei na Universidade, mas por mim que houve a transformação em minha vida”.

A resposta ao desejo do outro é também observada na trajetória da professora Cláudia. Em seu caso, o desejo veio do pai. Ela relata:



RD 03

Meu pai, apesar de não ter terminado o antigo 1º grau, **sempre quis que algum de seus filhos se empenhasse em aprender algum idioma**, fosse inglês, espanhol ou LIBRAS. Segundo ele também essas **seriam áreas muito boas para arranjar emprego**. Ele realmente estava certo. Há uma carência enorme de **profissionais habilitados e capacitados** para conduzir um processo contínuo de aprendizado (Prof.^a Cláudia –Questionário).

O olhar do pai para o ensino de inglês como uma possibilidade de entrada no mercado de trabalho guiou a professora em sua escolha profissional. A expressão “arranjar emprego” é significativa nesse contexto. O verbo arranjar, que tem sua etimologia no francês, tem significados ligados à organização do espaço, como “pôr em ordem” ou “adornar”. Porém seu uso se popularizou, e hoje seu sentido coloquial é o de “conseguir meios para um fim proveitoso” (NOGUEIRA; SILVA, 2017, p. 15). Nesse sentido, a interpretação de “arranjar emprego” é a de que é preciso ter “meios” para se chegar a um emprego, que é preciso fazer arranjos para obtê-lo, não sendo uma tarefa passiva. De acordo com a sugestão do pai da professora Cláudia, um dos “meios” seria o conhecimento de uma língua estrangeira.

A oferta de empregos que tenham como exigência o conhecimento de uma língua estrangeira é algo que se tornou comum nas últimas décadas, como uma das marcas do mundo globalizado. No momento histórico referido pela professora Cláudia, Parintins já se inseria neste contexto, porém essa inserção se dava de forma incompleta, já que a formação de seus profissionais ainda dependia de Manaus, sendo a professora uma das profissionais que buscou formação na capital. Vemos aí uma interseção entre duas Parintins: a que existe e uma que surge. Trata-se de uma cidade metamorfoseada, híbrida, que sinaliza novas mudanças, mas que continua imbricada noutra Parintins. O que os dizeres da professora nos levam a entender é que o sujeito em metamorfose traz consigo o movimento de transformação do lugar em que

vive. A experiência da metamorfose é particular daquele território, e específica para um determinado grupo. Não se pode pensar nesse fenômeno como um acontecimento igual para todos, pois é diferente o modo como ele toca cada um. É na interseção entre as duas Parintins que se encontra o professor de inglês local. Sua identidade é marcada por uma territorialidade em movimento, é construída numa cidade em mudança de fases.

As territorialidades, segundo Candiottto e Santos (2008), “representam mudanças e/ou permanências e estão ligadas às temporalidades” (p. 323). No caso de Parintins, percebe-se que mudança e permanência coexistem: há sinais de mudanças, como sugerem os dizeres do pai da professora Cláudia, ao apontar a necessidade de saber uma língua estrangeira para arranjar emprego, mas há também a permanência, por se tratar de uma cidade onde há carência de profissionais habilitados para esse fim.

Em busca de maiores chances de formação no idioma, a aluna Cláudia mudou-se para Manaus e relata, como vemos no excerto abaixo, suas primeiras oportunidades no mercado de trabalho:



RD 04

Tive a oportunidade de lecionar em algumas escolas de idiomas na capital, durante minha formação na faculdade, em que as turmas de estudantes da língua inglesa tinham duas características peculiares: **o propósito e turma menor**. O interesse de se matricular em um curso particular de inglês, por haver alguma exigência profissional ou acadêmica, me permitiu notar que havia motivação. Ou seja, uma abertura consciente da necessidade de se qualificar para fazer jus a uma demanda imediata. E outro ponto foi a **quantidade reduzida de estudantes**, em média **12 a 15 alunos por turma**, o que possibilitava maior interatividade entre os estudantes, havendo maior envolvimento de todos nos estudos e, da minha parte, uma prática docente mais direcionada. E **esses aspectos me chamaram bastante a atenção**, principalmente, **no momento em que iniciei o meu estágio de campo**, pois o **Estágio Supervisionado foi destinado às escolas públicas**, que possuem especificidades próprias e **clientela** diversificada, tanto no aspecto socioeconômico, quanto heterogênea na idade (média de 9 anos a 14 ou 15 anos, dependendo da série matriculada). Isto é, **uma realidade oposta ao que se pode ter com uma escola de idiomas**. Na escola regular, há outras disciplinas, um **clima organizacional** diverso, tem a problemática da indisciplina, **perde-se aquela atmosfera de imersão na cultura inglesa**, de se pensar o inglês como o centro das atenções (Prof.^a Cláudia – Questionário).

Nos dizeres da professora, há indícios de um modo de olhar a profissão pautado numa visão mercadológica, na relação cliente-fornecedor, marcado pelo uso de palavras como “clientela”, para se referir aos estudantes da escola, e “clima organizacional”, para descrever o

ambiente escolar. Modo de falar que não brotou do nada, que é estimulado pelo mundo mercadológico, mas que pode vir também de vivências com outras pessoas, como seu pai, como pudemos observar no RD 03 e na discussão subsequente sobre a experiência da territorialidade/temporalidade no sujeito.

A passagem da professora por escolas de idiomas em Manaus fez que considerasse o trabalho naquele local como parâmetro para as outras oportunidades de trabalho que viriam. Parâmetro comumente adotado por professores de outros contextos, como percebemos, por exemplo, em Coelho (2005), no momento em que a autora discute o fato de que as participantes de sua pesquisa acreditam que “o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender a LI” (p. 118). No caso da professora Cláudia, a comparação entre a escola pública e o curso de idiomas veio à tona no momento do estágio supervisionado, quando as diferenças entre um e outro ficaram mais nítidas. Diferenças como o número de alunos foram apontadas pela professora e mostram que ela se pauta no formato da escola de idiomas, que não corresponde ao do Ensino Básico.

O discurso da professora é marcado pela representação da escola de idiomas como o lugar da “imersão na cultura inglesa”, atmosfera que, segundo ela, perde-se na escola pública. O ambiente propício para essa imersão provavelmente engloba “salas de aula ambiente, pequenas, com poucos alunos, nas quais as pessoas estejam cercadas por cartazes e imagens da língua inglesa, com pôsteres nas paredes e quadros brancos com canetas – ao invés do giz da escola”, características apontadas por Jordão (2010, p. 433) como parte das idealizações de professores que comparam o ensino de inglês na escola pública com o ensino de inglês nos cursos de idiomas. A autora argumenta:

O contraste feito frequentemente entre o ensino de inglês nas escolas públicas e em institutos privados de idiomas parece acentuar o baixo desempenho ou déficit das escolas públicas, aparentemente evidenciando que aprender inglês é possível apenas mediante certas condições mínimas a serem atendidas pelas escolas, professores e alunos, dentre elas salas de aula pequenas e devidamente equipadas, alunos com o mesmo nível de conhecimento prévio da língua, professores absolutamente fluentes em inglês (JORDÃO, 2010, p. 433).

O que estudos como o de Jordão (2010) defendem é que a escola pública deve buscar objetivos para além dos usos instrumentais da LE, em que os institutos de idiomas alegam ter sucesso em transmitir aos alunos/clientes. E que a tentativa de reproduzir os mesmos

objetivos, dentro de uma estrutura totalmente diferente, gera frustração, gera consequências para o fazer docente.

A análise dos dizeres da professora Cláudia aqui foi importante, em primeiro lugar, para refletirmos sobre a projeção dos pais na formação de um professor e, em segundo lugar, para pensarmos sobre as diferentes identidades que podem constituir os professores de Parintins. Veremos mais adiante que outros professores não tiveram essas mesmas oportunidades de formação em língua inglesa, tendo, portanto, outros olhares para o ensino de inglês. Trata-se de outros sujeitos, com outras histórias, com outras visões de mundo. O que acontece, o que passa, o que toca cada um tem efeitos diferentes em seu modo de atuar e sua maneira de ser.

Outros professores terão as mesmas, ou talvez outras, representações do que é ser professor, representações que são sustentadas “tanto por conhecimentos oriundos da experiência cotidiana, quanto pela reapropriação de significados historicamente consolidados” (CORACINI, 2015, p. 139). Os comportamentos e a forma de comunicação desses professores são definidos pelas representações que eles têm do mundo, representações que provêm “da cultura, dos valores, crenças e saberes midiáticos ou conhecimentos científicos de um dado grupo social, em constante movimento, ainda que imperceptível, ou, como diria Foucault (1969), das formações discursivas em que se inscrevem os sujeitos sociais” (CORACINI, 2015, p. 139). Essas representações eventualmente emergirão nas análises que seguem nas próximas páginas.

5.2.2 Os Professores

Além dos pais, os professores também foram citados como pessoas importantes, na trajetória de formação dos participantes desta pesquisa, tanto aqueles da escola, quanto os da universidade. Nesta subseção, ao referir-se a episódios que viveram, os professores contam como foram inspirados por práticas de ensino, ou como o encontro com outros professores, em determinados momentos da vida, marcaram suas trajetórias. Iniciemos com a professora Cláudia, que fala das memórias que tem de seu professor de inglês. Ela relata:



RD 05

Eu tive **meu** professor de inglês desde o ensino primário até o Ensino Médio, que ele era formado em Biologia, mas, é... ele foi chamado pra tá trabalhando com a Língua

Inglesa – ele tinha, assim, **conhecimentos bem básicos mesmo em relação ao conteúdo** que ele estaria explanando e eram... **conteúdos gramaticais...** e... **eu percebia, é... na fala dele** uma... uma **vontade** de fazer com que os alunos também, é, tivessem dedicação e, acima de tudo, **aquela paixão pelo que ele tava ensinando – porque eu percebia, assim, bastante envolvimento da parte dele com...** as explicações que eram feitas... a busca, é, para que os alunos também pudessem, é, **experienciar aquela, aquela prática constante em sala de aula**, e eu acho que esse foi um ponto bastante interessante, né, **na atuação dele em sala de aula que me fez, assim... me sentir atraída mesmo por aquela atividade (...)** eu percebia, assim, **a partir da atuação daquele professor, é...** a **insistência – e por ele persistir muito**, mesmo tendo colegas em sala de aula que... ouviu, né, aquele **empenho** todo e... solicitando, né, que tivesse a prática do “*repeat after me*” e não tinha, assim, um pouco de eh... não se alinhavam né, àquela proposta, eh... solicitada pelo professor – aí **eu me colocava, como, né, uma coparticipante nesse processo, vendo que havia bastante – a possibilidade também de depois eu fazer um curso particular e ir me aperfeiçoando...** (Prof.^a Cláudia –Entrevista).

Da experiência com seu professor, marcada de forma significativa pelo uso do pronome possessivo “meu”, podemos observar que muito do que a aluna Cláudia aprendeu foi pela via da percepção. Ela diz: “eu percebia na fala dele”, “eu percebia, assim, a partir da atuação daquele professor” e, assim, fala das maneiras como ela ali se formava, se moldava frente às atitudes do professor. A percepção revelada nos dizeres da professora Cláudia aproxima-se da percepção sensorial que começa a se desenvolver nas borboletas, enquanto ainda no ovo. Portadoras de alta capacidade sensorial, as borboletas nos lembram que nossa forma de sentir o mundo passa pela experiência, por como nos tocam nossas vivências e as relações com o outro. Percepção e experiência são da mesma ordem e se contrapõem à razão e ao conhecimento técnico-científico. A experiência está mais ligada à sensibilidade, como argumentam Agamben (2005) e Lessa (2016).

A observação, a contemplação da aluna Cláudia tornou-a desejante da profissão de professora de inglês, fê-la abrir “novos horizontes”, como explica em seu relato. Ela se sentia atraída pela prática do professor, e naquele lugar desejava estar. Há, entre a estudante e seu professor, uma identificação. Segundo Mannoni (1994), uma identificação é uma captura. Uma vez capturada, a professora movimenta-se rumo à concretização de seu desejo. Reis (2011) explica que, “dada essa captura inicial, é somente na relação que o laço ganha forma ou não. Essa experiência se dá por ações e se transmite fazendo que o outro se movimente e trabalhe” (p. 512).

Por ser hoje a professora de inglês que desejava ser, entendo que movimento e trabalho aconteceram após a captura da aluna Cláudia por seu professor. Vemos, pelo relato, que ela sabia que precisaria de formação linguística futura para ocupar aquele lugar e, para

isso, pensava na possibilidade de “fazer um curso particular”, como afirma no final do excerto. Passos foram dados nesse rumo, e o laço ganhou forma. O desejo não ficou só no momento da captura, ele a acompanhou, e a aluna Cláudia tornou-se uma professora de inglês, como queria, desde o momento em que foi tocada pela experiência de ser aluna daquele professor em particular.

O relato da professora Cláudia, ao mesmo tempo em que contribui para nosso entendimento de como o encontro com o professor de Biologia foi uma captura da ordem da experiência, mostra-nos também a fragilidade da formação acadêmica pelas quais passavam os professores que ensinavam inglês, naquele momento específico da história educacional de Parintins. Ter um professor de Biologia ensinando inglês reflete a falta de professores habilitados para ensinar a língua. O que a professora Cláudia guarda da vivência com seu professor não diz respeito somente à aprendizagem da língua em si, mas a sua maneira de se posicionar, de se envolver com o ensino, que vinha de sua experiência como educador, independente da disciplina que ensinava. Ela apreendia valores ali: “vontade”, “paixão”, “envolvimento”, “insistência” e “empenho”, que a acompanhariam em sua atuação futura.

A captura do estudante pelo professor pode ser observada também no relato do professor Alcides, ao contar sobre sua opção pelo curso de Letras. Ele afirma:



RD 06

Quando cheguei no Ensino médio, no XXXX, tive uma professora que **me fez decidir o que realmente queria**. A professora XXXX. Em 5 meses **sua prática pedagógica me fez escolher Letras** (Prof. Alcides – Questionário).

Nos dizeres do professor Alcides há indícios de que a figura de uma das suas professoras do Ensino Médio foi inspiradora o bastante para que ele optasse pelo curso de Letras. Não só a figura da professora em si, mas sua prática pedagógica, o que inclui seu jeito de ensinar e a forma como lida com o conhecimento e com os alunos. Ao descrever sua trajetória acadêmica, o professor Alcides fala também sobre o período que antecedeu o Ensino Médio. Ele explica:



RD 07

Bom, falar da minha trajetória acadêmica, para mim, é **motivo de orgulho**. **Sou filho de ribeirinho**, portanto eu estudei todo o ensino fundamental na zona rural, da 1ª à 4ª série, **estudei numa escola multisseriada**, na escola São Vicente do Itaboraí,

depois mudei para outra comunidade, Santa Rita da Valéria, onde concluí o Ensino Fundamental. Em 2002, **vim pra cidade cursar o Ensino Médio** (Prof. Alcides – Questionário).

Ao dizer que é filho de ribeirinho, o professor Alcides nos remete ao universo das comunidades rurais de Parintins. Ser ribeirinho significa nascer e crescer à beira do rio e, principalmente, ter suas vivências culturais e sociais pautadas na relação com o rio (VICTORIA, 2016). Isso significa que o rio se faz presente na vida dos ribeirinhos em todos os sentidos, ao prover alimento, transporte, água para higiene e lazer. O uso dos recursos da floresta e dos cursos d'água estão “presentes nos seus modos de vida, enquanto dimensões fundamentais que atravessam as gerações e fundam uma noção de território” (CASTRO, 1998, p. 7). Território em que desenvolvem práticas tradicionais de cultivo, muitas vezes plantando alimentos para o próprio consumo, ou dedicando-se ao extrativismo de produtos locais. Território em que suas identidades se constituem, a partir de modos de vida fundados na cultura e nas relações sociais que ali são estabelecidas.

Em relação à constituição étnica dos povos ribeirinhos, Victoria (2016) afirma que “as populações que habitam o interior do Amazonas, em comunidades formadas às margens dos rios, lagos e igarapés, que formam esse imenso universo das águas, foram sendo constituídas através da junção cultural de índio, imigrantes nordestinos e negros” (p. 6), que contribuem para a diversidade da região em que vivem. É a esse universo que nos remete o professor Alcides, ao dizer que é filho de ribeirinho. Esse laço com a comunidade ribeirinha nos informa de onde ele é e revela parte de quem ele é, enquanto sujeito da experiência.

Uma característica que marca a trajetória do aluno ribeirinho na infância é frequentar a escola multisseriada. Por falta de professores e de infraestrutura para separar os alunos em séries, as escolas têm turmas em que os professores ensinam alunos de diferentes idades e níveis educacionais. Uma vez mencionada a multisseriação, julgo importante refletir sobre a formação docente para esse contexto, já que são os professores dessas escolas multisseriadas que dão início ao ciclo de formação de futuros professores, como no caso de Alcides. De acordo com Souza e Gonçalves (2018), as classes multisseriadas pedem que os professores estejam sempre se reinventando, criando instrumentos pedagógicos que atendam às demandas locais, procedimento que me remete à proposta de Barbosa e Jorge (2007), voltada para os estudantes do campo e ciente das suas especificidades e necessidades. As autoras propõem a produção de material didático em língua inglesa, observando “se o aluno tem contato fora da sala de aula com a língua estudada, para saber como esse contato pode ser mais bem

aproveitado” (p. 4), proposta que inspira trabalhos futuros na área de inglês, junto a professores e estudantes ribeirinhos de Parintins.

Souza e Gonçalves (2018) ressaltam que, “na Amazônia, a singularidade de seus espaços e os desafios que requerem ser superados exigem dos educadores, nem sempre especialistas, o enfrentamento de uma realidade para a qual, talvez, não foram devidamente preparados (p. 245)”. É o educador desse contexto, com suas qualidades e limitações, que o professor Alcides teve como referência, até sua ida à cidade para cursar o Ensino Médio. Lá foi apresentado a novos professores, com novas identidades, novas práticas e vivências. A professora citada no RD 06 foi uma dessas pessoas. Além dela, os seguintes professores foram mencionados:



RD 08

E os professores que, que foram concursados, chegaram bem depois, chegaram acho que uns quatro meses depois (...) chegaram esses **professores malvados** que vieram de outras cidades – eles vieram do Rio de Janeiro, vieram de Manaus, alguns eram daqui de Parintins (Prof. Alcides – Entrevista) .

O uso do adjetivo “malvado” para descrever os professores que chegaram após o concurso público, revela a força da imagem na constituição do dizer do professor Alcides. A formação imaginária (Pêcheux, 1990; Orlandi, 2009) aparece como resultado da nossa formação social: criamos imagens das pessoas, das instituições, de tudo ao redor. Orlandi explica a força dessas imagens na constituição do dizer:

É bom lembrar: na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (ORLANDI, 2009, p. 42).

Assim, ao descrever os professores de um determinado grupo como “malvados”, o professor Alcides revela como as relações de poder, que regem as relações sociais, contribuíram para a construção de seu imaginário sobre aqueles professores. Determinados acontecimentos levaram-no a formar essa imagem do professor. Um estudo sobre como essa imagem foi formada ao longo da trajetória do professor Alcides representa uma possibilidade,

porém significaria, neste momento, desviar um pouco do rumo em que estamos. Dando continuidade ao caminho que nos leva a conhecer as pessoas que marcaram os professores de inglês de Parintins, vejamos os dizeres da professora Celina. A seguir, ela explica o que um de seus professores representou em seu percurso como estudante:



RD 09

[...] eu lembro que o primeiro **ralho nessa universidade, que eu peguei, da minha vida, assim, que foi – do meu crescimento**, foi justamente do professor XXXX [pausa] Nós fizemos um trabalho horroroso – que eu reconheço, eu reconheço mesmo que eu disse até pros meus colega no dia do enterro dele, em que eu falei “o professor me deu um ralho” que foi **AQUELE foi o divisor de água da minha vida** dentro da universidade, porque nós fizemos um trabalho horroroso, e ele foi lá pra – ele deixou a gente lá na frente de castigo, e puxou a nossa orelha que eu não esqueço até hoje as palavras dele “esse trabalho medíocre, **vocês podem mais, vocês podem mais que isso, vocês têm potencial**”, depois do ralho que ele deu, né? Então pra mim aquilo, dentro da universidade, **foi o divisor de água** “pois, quer saber? eu vou estudar, eu vou me preparar, eu vou fazer o meu slide, eu vou dar show lá na frente, eu nunca mais vou pegar um ralho de professor, **nunca mais o professor vai me humilhar lá na frente!**” (Prof.^a Celina – Entrevista).

O julgamento do professor, no episódio narrado pela professora Celina, foi sentido como uma humilhação, como algo que, por assim dizer, foge ao que se espera de uma prática docente. Ter o trabalho de seu grupo criticado frente aos colegas representou uma experiência que poderia ter tido consequências irremediáveis, por fragilizar a autoestima da aluna. Contudo, mesmo em um acontecimento aparentemente traumático, a experiência é transformadora. Guardadas as devidas proporções, é o que vimos a partir da discussão em torno da experiência do holocausto em Kertész (1975). A vivência no campo de concentração, com todas as formas de violência e opressão, transformaram György e, segundo Basa (2005), não foi uma vivência que ele suportou passivamente. Entendo que a experiência foi agindo no sujeito, transformando-o e definindo-o. O mesmo aconteceu com a aluna Celina. O mal-estar daquela situação agiu nela e a redefiniu, de modo positivo e resiliente.

Celina, ao descrever os efeitos da repreensão de seu professor em suas atitudes como aluna, utiliza uma expressão muito significativa nesse contexto: para ela, aquele acontecimento foi o “divisor de águas”. A partir do ocorrido, ela passou a estudar mais, a se preparar melhor, a evitar dar motivos para que o professor a repreendesse, a humilhasse. A humilhação surge, nesse episódio, não como um fato que leva a aluna a desistir ou perder o gosto pela disciplina. Ao contrário, o sentimento de humilhação levou a estudante Celina a se

reposicionar frente ao professor e sua turma. Percebe-se um antes e um depois, separados por um acontecimento marcante que redefine seu agir.

Um “divisor de águas” sinaliza um acontecimento que muda o curso natural das coisas. Geograficamente falando, os divisores de águas são estruturas do relevo que dividem as bacias hidrográficas. São geralmente montanhas, picos, morros, que, por serem estruturas elevadas, definem o curso das águas que correm nas bacias. Assim, o obstáculo encontrado pela professora Celina frente a seu professor pode ser interpretado como uma das estruturas que definem o curso das águas, uma linha que separa a direção para onde elas correm. Como na imagem do Rio Negro que apresento a seguir, percursos não são acidentais, eles respondem ao que lhes acontece.

Acontecimentos que agem como divisores de água continuarão a ser analisados na próxima seção. Desta vez, considerando excertos em que a presença de visitantes estrangeiros nos percursos dos professores de inglês de Parintins os ajudou a definir o rumo a ser tomado.



(20)

Imagem 8: Rio Negro

5.2.3 Os visitantes estrangeiros

Por sua riqueza natural, exaltada no mundo todo, a Amazônia está entre as regiões do Brasil que mais atraem visitantes estrangeiros. Nas narrativas dos participantes desta pesquisa, esses visitantes aparecem como turistas que passam por Parintins e despertam no professor local o desejo pela língua estrangeira. A presença de estrangeiros no estado do Amazonas e a relação que criam com a comunidade local são retratadas na literatura amazonense, como no livro de contos *Cidade Ilhada*, do escritor Milton Hatoum. Seus personagens têm nacionalidades distintas e vivem no estado do Amazonas por diferentes motivos. O fascínio pela floresta, pela natureza amazônica pode ser observado no conto “Um oriental da

20 Imagem 9. Rio Negro. Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/no-amazonas-rio-negro-registra-a-maior-cheia-da-historia/> Foto: Divulgação/GOVBR - Acesso em 06 ago 2021.

vastidão”, em que o professor Kazuki Kurokawa, um biólogo de água doce e professor aposentado da Universidade de Tóquio, faz uma viagem do Japão ao Amazonas, para conhecer o Rio Negro. Kurokawa quer fazer sozinho uma parte do trajeto pelo rio, despertando a preocupação da pesquisadora que o acompanhava: “Temí pelo velho cientista navegando sozinho por aquele mundo de água. Mas era um desejo, um sonho dele. Kurokawa parecia resoluto, desceu do barco para despedir-se de mim” (HATOUM, 2009, p. 32).

O passeio pelos rios, seja por interesse científico ou lazer, faz parte das atividades realizadas pelos turistas, ao visitar a região amazônica. Nesses passeios, eles muitas vezes param para conhecer as cidades, que compõem um itinerário previamente programado. Em Parintins, os navios de turistas aportam no porto principal da cidade, mas também chegam às comunidades rurais cujo acesso se dá pelo rio. É o caso da comunidade de Valéria, onde vive o professor Alcides. A chegada de navios de cruzeiro é um acontecimento para a comunidade local assim descrito por ele:



RD 10

Antes os navios chegavam lá e aí que o pessoal ia pra lá, como diz, assim, pra outra comunidade onde eles ficam mais, né? Lá em Santa Rita, onde eu trabalho, eles vão quando os canoeiros **lá da nossa comunidade** pegam eles e levam lá pra Santa Rita. À canoa. [...]

Mas até então – até eu acho que uns dez anos atrás – eles **chegavam, assim, de surpresa, todo mundo achava – aí eles chegavam lá, né, ninguém sabia** – mas já tinha a rota deles, né, só que a gente não tinha conhecimento, né, dessa rota, quando eles iam chegar ou não... A partir desse... acho que de 2010 pra cá, aí começaram a ter essas escalas. [...]

[...] assim já se prepara melhor, né? **pra esperar os turistas** – até mesmo, assim, a questão do **artesanato** – que é muito presente lá – e aí eles fizeram lá as construções de casas, né, de... pequenas casas, uma do lado da outra pra, é... **colocar os seus artesanato pra vender** – e outros também se preparam com relação à questão da alimentação, à questão da... pra vender pros próprios brasileiros que vão pra lá pra vender esse produto [...]

Mas antes não era assim, eles chegavam lá, e as pessoas iam e deixavam seus... estavam trabalhando na roça, **deixavam suas roças** pra ir lá e, a partir do momento em que eles já sabem, a escala de cada um, de cada navio que chega, aí fica mais fácil (Prof. Alcides – Entrevista).

Os dizeres do professor Alcides vêm nos dar detalhes de como os moradores se organizam para o acontecimento da chegada dos turistas estrangeiros à região de Valéria. Os preparativos são vários: o trabalho na roça é suspenso, o artesanato é exposto, preparam-se as refeições para os artesãos e vendedores, a comunidade desloca-se para o lugar da recepção. E a escola também tem seu papel na recepção aos turistas. Segundo o professor Alcides, ela se prepara assim:



RD 11

Ano passado que eu fiz lá na escola, eu tentei fazer um... tipo **um mural**, né, falando um pouco da nossa escola, né, da comunidade e da nossa escola – isso em inglês, né, **pra quem chegasse lá, visitar e conhecer um pouco**. Mas, pra falar e conversar mesmo em inglês... não é fácil, não... sobre isso, porque às vezes eles perguntam coisas que não vamos saber responder... por mais que eles falem devagar, tem coisas que eles conseguem entender e conversar, mas tem outras coisas que eles não conseguem (Prof. Alcides –Entrevista).

O professor relata o estranhamento que ocorre, tanto do lado do falante de português, ao dizer “eles perguntam coisas que não vamos saber responder”, quanto do lado do falante de inglês, ao dizer “tem coisas que eles conseguem entender e conversar, mas tem outras que eles não conseguem”. Percebe-se aí o contato com a alteridade, momento “no qual o sujeito se reconhece com sua singularidade e sua estrangeiridade, simultaneamente” (CARVALHO, 2019, p. 60). Estranheza com o outro e consigo mesmo.

Nesta cena, em que o turista estrangeiro que visita a escola da comunidade amazonense procura entender o que os brasileiros falam, e os brasileiros procuram entender o que o estrangeiro fala, cena que nos remete à incompreensão linguística da torre de Babel, estão presentes várias representações que cada grupo faz do outro. A construção do mural em inglês e a expectativa de ser compreendido pelo turista que visita a escola revelam a preocupação de que é preciso fazer algo para bem receber o visitante. Na comunidade, há também exposições da cultura local para os turistas. Vejamos o que o professor Alcides diz sobre os moradores de Valéria:



RD 12

Porque, **além do artesanato, eles ainda se vestem de índio**, né? Pras meninas... hoje, lá as crianças já são proibidas de se vestir de índio, pra fazer exposição pros turistas, mas as jovens lá ainda fazem isso, né – mas, **além disso, nós temos o boi**,

né, boi da comunidade lá, o boizinho que chama, o boi... Arretadinho lá – que é a festa do boi [...]

Tudo é baseado nos itens que acontecem no Festival Folclórico de Parintins... nós temos o **Pajé**, nós temos a **Cunhã-poranga, Rainha do Folclore...** (Prof. Alcides – Entrevista)

No relato do professor Alcides, vemos várias características culturais da cidade de Parintins. O vestir-se de índio parece ir ao encontro de uma representação daquilo que o turista quer ver. Os dizeres do professor sugerem que, no imaginário da comunidade local, é preciso vestir-se de índio para ir oferecer o que o visitante estrangeiro deseja encontrar. O indígena, da forma como hoje se veste, com os costumes que ele tem, não vai ao encontro do imaginário estereotipado daquele que visita as terras brasileiras, é preciso fantasiar-se, mostrar-se outro. Sobre a representação, afirma Coracini (2015, p. 142):

Desse modo, é possível dizer que traços de mim representam traços do outro, que traços do outro me representam: o modo como o outro me vê pode se tornar o modo como me vejo, ou seja, como me represento. Nesse caso, o conjunto de representações ou imagens constitui o imaginário, registro do ego, que deseja ser o desejo do outro, fazer o que o outro quer para agradá-lo e/ou para pertencer a um determinado grupo.

O desejo de agradar o visitante estrangeiro mobiliza os moradores da comunidade local, que se organizam para fazer uma recepção em que sobressaem as representações que eles têm de si mesmos. Ao turista, também são apresentados itens do Boi-Bumbá, que em sua comunidade recebe um nome próprio, mas segue a tradição dos bois Caprichoso e Garantido. São esses aspectos da vida em Valéria que marcam a experiência do professor Alcides.

A recepção ao turista no Amazonas é também ilustrada por Milton Hatoum, no conto “Dançarinos na última noite”, em que o personagem Miralvo trabalha num hotel de selva e é um dos responsáveis por entreter os turistas. Destaco um trecho do conto em que se descreve seu trabalho:

De manhã cedo, Miralvo levava um grupo de turistas estrangeiros para passear de canoa no lago do Ubim. Pescava com eles, falava dos botos, do rio, contava lendas. Um intérprete traduzia para o inglês e, quando um turista não entendia inglês, Miralvo gesticulava, fazia mímica; depois do almoço, ele caçava e pescava, e vendia por uma pechincha peixe e carne de caça para o restaurante do hotel. Às vezes, para ganhar uns trocados, ele passeava com uma cobra viva no bar do hotel, ou então pendurava bananas nos braços esticados para atrair macacos e divertir as crianças. À

noite os mesmos turistas do passeio matinal viam Miralvo dançar no salão de festas do New Horizon. Poucos o reconheciam, porque o corpo do dançarino estava pintado com figuras geométricas. Com um pouco de sorte, embolsava dois ou cinco dólares de hóspedes estrangeiros, que jogavam a cédula numa cuia (HATOUM, 2009, p. 114).

O convívio de Miralvo com grupos de turistas que visitam o Amazonas vem ao encontro das situações apresentadas pelo professor Alcides. São situações que nos permitem refletir sobre como o turismo representa um espaço para o contato linguístico entre amazonenses e estrangeiros. Pedindo informações ou fazendo negociações com os moradores, os turistas podem despertar nestes o desejo pela língua estrangeira. É o que observamos no relato do professor Camilo, ao falar sobre seus primeiros contatos com a língua. Ele narra:



RD 13

Eu venho de uma família de artesãos, né? Meus pais eram artesãos e aí eles produziam os artigos – os artesanatos – e aí nós íamos vender – eu com meu irmão... (...) **Então, a gente ia vender esses produtos lá pela frente lá – pela cidade – E... e aí às vezes deparava com uns gringo andando por ali, né? E não – nós não entendíamos** – eles olhavam lá o que o papai fazia com paisagens.., ele, o papai sabia esculpir, né, a madeira, aí fazia o banquinho com umas paisagens com – com também com animais, com araras e essas coisas todas, né? (...) E aí nós não entendíamos bem tudo que eles falavam, e aí eu dizia pro meu irmão – meu irmão era mais velho que eu – **“mas um dia eu vou aprender com esses cara, vou entender o que que esses cara fala”, e aí meu irmão dizia “não, cara, isso não é pra nós, isso não é pra nós”** e aí foi, foi, eu fui crescendo e foi isso aí, **vontade de aprender – pra VENDER até o nosso produto, né?** Era o contato assim com o nativo, né? Mas eu não entendia, na época eu era criança, ainda...E naquela época podia vender, né? Hoje não pode mais tá na rua vendendo nada. **Mas eu agradeço muito de tá lá vendendo, né? É... talvez se eu não tivesse vendendo eu não ia despertar esse lado pra aprender o idioma...** (Prof. Camilo – Entrevista)

O desejo de aprender a língua do outro é explicitamente revelado nas palavras do jovem Camilo: “mas um dia eu vou aprender com esses cara, vou entender o que que esses cara fala”. Palavras que não eram sustentadas pelo irmão, cuja voz era “Isso não é pra nós”. Voz que reproduz os dizeres de outrem, voz que hierarquiza, que estabelece o que é para quem. Esse discurso é constituído por discursos anteriores e, para entender melhor esse processo, é importante o entendimento de que “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós” (ORLANDI, 2009, p. 35). Segundo Orlandi (2009), “os sentidos se constituíram ao longo de uma história a que já não temos acesso e que ‘fala’ em nós. Isto é a memória, o interdiscurso” (p. 38).

Mesmo em meio a vozes contrárias ao seu propósito, o jovem Camilo, com vontade de aprender, encontrou brechas que lhe permitiram deslocar para um novo lugar. Guiado por uma determinação maior, ele buscou o caminho que o irmão acreditava que não era pra ele, e provou o contrário. Com o tempo, tornou-se professor de inglês. Sobre essa determinação, Orlandi (2015) explica:

Muitas vezes, tem-se confundido a *determinação* das condições históricas de constituição dos sujeitos, e dos sentidos, com *determinismo*. É preciso não confundir a noção de determinação (que é histórica e faz com que haja tanto a possibilidade da repetição como a de deslocamento) com o determinismo (biológico, antropológico etc.), que se produz como inexorável (relação de causa e efeitos sem falhas) (ORLANDI, 2015, p. 192).

No caso do professor Camilo, foi a determinação que estabeleceu seu lugar na história, desviando-o da repetição da voz do irmão, levando-o ao deslocamento. A carreira como professor de inglês marca o desvio de uma trajetória que, para muitos, já estaria traçada. A possibilidade de ensinar o idioma representou uma abertura para o novo, para o não previsto, provocou um deslocamento na posição do sujeito.

Assim como o professor Camilo, o professor Tales também teve contato com estrangeiros, enquanto trabalhava em Parintins. Na época, era aluno de Letras. Vejamos o impacto desse contato na sua formação acadêmica:



RD 14

Durante a minha primeira graduação, eu trabalhava em uma loja de departamentos na frente da cidade, e foi **no trabalho** que percebi **a importância que a Língua Inglesa faz na vida das pessoas que a dominam**, pois em algumas ocasiões **a loja era frequentada pelos turistas que abarcavam na ilha** e sempre todos os vendedores fugiam do contato, por não terem conhecimento algum em inglês. Em uma dessas situações, **eu fui chamado para intervir** (eu era o único universitário), uma turista francesa fez uma compra de lingerie e não compreendia o procedimento para finalizar a compra e a diferença de valores do dólar para o real, ela estava com pressa, falando em francês e tentava falar inglês, **naquele momento eu consegui trocar frases curtas em inglês e explicar os valores para finalizar a compra. A partir desse momento, em todas as ocasiões que entrava um turista na loja, eu era chamado para acompanhar e ajudar, e, exatamente por isso, eu procurei aprender mais e dar mais atenção nas aulas de inglês na universidade, esse fato mudou minha vida** (Prof. Tales – Questionário).

Há nos dizeres do professor Tales, indícios de que o contato com um visitante estrangeiro pode incitar alguém a conhecer melhor a língua do outro. Seu desejo de aprender mais exemplifica essa influência e mostra como ela gera uma transformação significativa em sua vida. A partir da experiência com a turista estrangeira na loja, o professor, que na época era um estudante universitário, procurou aprender mais. Como ele afirma, ao final do excerto, aquele acontecimento mudou sua vida. Sua atitude nas aulas de inglês foi modificada, pois passou a prestar mais atenção. Tal mudança de comportamento é um exemplo dos efeitos de um acontecimento na vida de alguém que, em resposta, procurou aperfeiçoar seus conhecimentos, com o desejo de poder se comunicar melhor em uma língua estrangeira. Vemos aí a ação da experiência no sujeito, desencadeando uma metamorfose, a passagem de uma fase a outra, rumo à transformação.

Prasse (1997), citada na introdução desta tese, faz-nos compreender a posição do sujeito como “desejante” de uma língua que desconhece, desejo que se funda na diferença entre o nosso lugar e o lugar do outro, do falante de outra língua. As memórias que Prasse (1997) compartilha, do primeiro contato com o francês, retratam uma pequena cidade da Alemanha onde ela, perplexa com os novos sons que ouvia, emitia sons parecidos, brincando com a língua. Da mesma forma, experiências com a língua inglesa, em situações de contato com estrangeiros, pertencem à memória do professor de Parintins. Esse contato não se refere apenas aos estrangeiros que visitam a cidade como turistas, mas também àqueles estrangeiros que, por uma razão ou outra, se estabelecem no estado do Amazonas. A obra de Milton Hatoum nos apresenta personagens que pretendiam ou que passaram a morar em Manaus. O cientista suíço Lavedan e sua esposa inglesa Harriet, personagens do conto “A casa ilhada”, após uma viagem aventureira pela Amazônia, entusiasma-se com a possibilidade de morar em Manaus: “Lavedan deixou seu currículo de cientista no Instituto de Pesquisa da Amazônia; Harriet chegou a oferecer seus préstimos de poliglota às empresas estrangeiras da zona industrial de Manaus” (HATOUM, 2009, p. 73).

A personagem inglesa Harriet e a referência às empresas estrangeiras em Manaus nos remetem a um momento específico da história econômica e social do Amazonas: a presença dos ingleses e sua contribuição para o desenvolvimento local. A tese de Corrêa (2018) nos ajuda a compreender esse momento. Segundo a autora, obras como o porto de Manaus, o abastecimento de luz elétrica, os bondes, entre outras construídas e instaladas, tiveram a participação dos ingleses e contribuíram para o crescimento da cidade. Com base em Dias (1999), a autora mostra que esses avanços levaram a capital do Amazonas a ser chamada, à época, de “a Manaus dos ingleses”.

Para mim, inicialmente, a classificação de Manaus como uma cidade “dos ingleses” relacionava-se apenas ao progresso, não tinha nenhuma implicação negativa, até que, levada pela curiosidade, encontrei em outra autora motivos para entender a presença inglesa como indicadora de uma relação de poder no território amazonense. Em Pinheiro (2014), encontrei dados que me levaram a uma reflexão sobre o lugar ocupado pelo imigrante inglês em Manaus. A autora, ao discorrer sobre as referências documentais que a apresentam à realidade dos migrantes estrangeiros no trabalho portuário de Manaus, afirma:

Uma importante referência veio da constatação de que as grandes firmas que atuavam no porto de Manaus, como a Manáos Harbour Limited, concessionária dos serviços portuários, era administrada pelo capital inglês e mantinha apenas ingleses no comando e gerenciamento da firma, enquanto empregos e trabalhos intermediários eram assumidos por estrangeiros de outras nacionalidades e, em menor escala, por trabalhadores nacionais (PINHEIRO, 2014, p. 811).

O cenário apresentado por Pinheiro (2014) nos revela uma hierarquia em que o amazonense ocupa o lugar menos prestigiado. Conhecer esse fato faz que pensemos na relação entre ingleses e manauaras, no período em que o porto de Manaus estava em seu auge, e os desdobramentos dessa relação naquele momento, até os dias de hoje. A forma como a comunidade local percebeu o grupo de ingleses que se estabelecia em sua cidade, e o que a língua falada por esse grupo representava são pontos importantes para se pensar o sentido de falar inglês, de estudar e de ensinar inglês, naquele território. Questões que podem vir a ser consideradas em investigações futuras, como um desdobramento desta tese.

Outros personagens da obra de Milton Hatoum nos remetem à presença de estrangeiros em Manaus. É o caso de Armand Verne e Felix Delatour, do conto “A Natureza ri da cultura”. Os dois estudavam e ensinavam línguas em Manaus. Armand Verne era um estudioso de línguas indígenas e falava vários idiomas. Felix Delatour ensinava a língua francesa e “era o francês mais excêntrico do Amazonas” (HATOUM, 2009, p. 96). Para ele, pensar que se pode dominar totalmente um idioma estrangeiro é um equívoco. Ele acredita que “não se pode dominar totalmente um idioma estrangeiro, porque ninguém pode ser totalmente outro” (HATOUM, 2009, p. 97), ideia que nos remete ao pressuposto de que “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o eu da língua materna” (REVUZ, 1998, p. 225).

O falante nativo no Brasil e a possibilidade de ensinar a língua mãe, como fazia Felix Delatour, também aparece nos dizeres dos professores de Parintins. O professor Camilo fala da presença de uma estrangeira que ensinava inglês em sua comunidade:

RD 15



Aqui eu **convivi por três anos com uma indiana**. Ela falava inglês. Aqui da paróquia. Ela tentou dar aula para as crianças, de Língua Inglesa. Ao lado da igreja, tem uma escolinha... Nossa Senhora das Graças. Lá trabalha artesanato... trabalha... preparação pra uma profissão, né? E ela **veio pra tentar trabalhar com a língua inglesa com as criancinhas**. E aí, então, de certa forma **a Igreja também contribui**. Um pouquinho, mas contribui, nessa parte aí, **nesse contato das crianças com essas missionárias que vêm de fora** (Prof. Camilo – Entrevista).

Um aspecto sobre o qual a presença de uma estrangeira numa comunidade parintinense pode nos levar a refletir é o possível estranhamento ou curiosidade dos moradores locais, em relação à língua daquela estrangeira e de sua identidade. Que borboleta seria aquela que ali pousou? Em um dos contos de Milton Hatoum, vemos as descobertas que a comunidade local faz em torno do estrangeiro. As irmãs Doherty, personagens do conto “Uma estrangeira da nossa rua”, são filhas de um engenheiro cuja verdadeira nacionalidade permaneceu um mistério. Não se sabe se ele era inglês ou irlandês. Sobre a mãe, Alba, eis o que diz o narrador: “Eu pensava que Alba, a mãe, fosse amazonense, pois suas feições indígenas eram familiares; mas a manicure da tia Mira contou que Alba era peruana, e só depois entendi que a língua, e não a nacionalidade, nos define” (HATOUM, 2009, p. 16).

Os dizeres do professor Camilo sobre a missionária estrangeira em sua comunidade, além de nos instigarem a pensar sobre sua presença, levando em conta questões como língua e nacionalidade, mostra-nos que o visitante não chega a Parintins só por meio do turismo, mas também pela Igreja. Neste sentido, as missões religiosas contribuem para o contato entre a comunidade local e o falante de uma língua estrangeira. Vejamos os dizeres da professora Dirce:

RD 16



Tem a igreja batista aqui em Parintins [pausa], que o pastor – ele é fluente, ele morou nos Estados Unidos, né? Ele morou lá e **sempre vêm missionários...** pra igreja, que passam um tempo aqui, eles têm um núcleo de jovens muito grande, assim, muito participativo e... e teve uma época que eu vi muitos jovens... e eu ouvi também de muitos jovens que queriam ir pra batista, queriam ir pra atista – teve uma época que a batista, assim, ENCHEU – aqui em Parintins todo mundo queria ir pra batista – teve um naufrágio aqui em Parintins, e muita gente ficou fragilizada, morreu muita gente de Parintins nesse naufrágio... e a **igreja batista fez um programa de acolhimento** – e eu lembro que muita gente se converteu lá pra batista, né? E TAMBÉM, é, incentivados pela questão dos **missionários que vinham** – eu não sei como é que tá essa questão agora, mas **eles vinham com mais**

frequência – inclusive **eles até foram na escola em 2019... 2018**, né?(Prof.^a Dirce – Entrevista).

A relação entre missionários e a comunidade local não fica só dentro da igreja, ela se expande e alcança a escola, como apontado pela professora Dirce. A visita de um falante de língua estrangeira na escola poderá marcar a experiência dos alunos e do professor que o recebe. A (im)possibilidade de comunicação com o visitante poderá despertar o interesse pela língua estrangeira e dar início a uma busca pela aprendizagem. São situações como essa que despertam o interesse, o desejo do professor e do aluno parintinense pelo outro, pelo falar do outro, pelo modo de viver do outro. Como os contos de Milton Hatoum me ajudaram a ilustrar, o contexto amazonense está marcado por encontros entre pessoas, nativas e estrangeiras, que se entrecruzam, provocando movimentos, transformações, mudanças nos rumos e nas metas. O desejo de se formar professor ou de se (trans)formar enquanto professor pode ter surgido a partir de vivências com falantes de outras línguas. Assim, vejo o professor de inglês como resultado dessa experiência. Na próxima seção, comentarei os excertos em que os professores falam dos caminhos trilhados rumo a essa (trans)formação, seja buscando o aperfeiçoamento da língua inglesa, ou a formação acadêmica.

FASE LARVA



*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho*

Carlos Drummond de Andrade

5.3 FASE LARVA: O CAMINHO RUMO À (TRANS)FORMAÇÃO

A fase larva é o momento que reúne os maiores desafios. É um período relativamente longo, marcado por perigos e obstáculos, como o caminho do sujeito da experiência. Para Larrosa (2016), esse caminho nunca é tranquilo. Ele desafia, faz do sujeito um ser frágil, vulnerável, impotente, contrário à ideia do ser completo, realizado, terminado. O sujeito da experiência “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (p. 26).

Nesse sentido, a presente seção traz excertos em que a experiência do professor de inglês de Parintins é apreendida em momentos desafiadores de suas trajetórias de formação. A larva que percorre as plantas hospedeiras, alimentando-se e se fortalecendo, um dia iniciará um caminho à procura de um canto onde se abrigará e dará início à sua transformação. Nessa busca, os caminhos trilhados apresentam obstáculos, mas também superações e reinícios.

5.3.1 Os desafios do caminho

Os caminhos trilhados pelos professores em busca de conhecimento têm sido analisados, na Linguística Aplicada, por pesquisadores que se interessam tanto pela formação inicial, quanto pela formação continuada dos professores. Dentre as teses e dissertações encontradas no estudo bibliométrico, aponte aqueles trabalhos que analisam a formação inicial dos professores (EL KADRI, 2014; NASCIMENTO, 2017, por exemplo) e outros em que se investiga a formação continuada (ALMEIDA, 2009; ARRUDA, 2008; CAMPOS, 2019, por exemplo). No Amazonas, entre as dissertações identificadas e apresentadas no Quadro 1, encontramos Silva, J. R. (2017), que analisa narrativas de professores de inglês em atuação em um instituto federal, e Branquinho (2017), que analisa a formação inicial de um grupo de professores em uma universidade federal. Seja qual for o momento analisado pelos pesquisadores, seus estudos problematizam o que acontece aos professores nesse processo, trazendo para discussão características dos caminhos que chamam sua atenção.

O que chama minha atenção nos caminhos dos professores de inglês de Parintins é a maneira como eles enfrentam as adversidades que surgem. O caminho de um professor, com todos os seus desafios, é marcado por momentos em que ele precisa sair de seu lugar de conforto, precisa se arriscar. É esse movimento que gera transformação, nesse arriscar-se, o

sujeito se (trans)forma. A partir da análise de excertos que nos levam a conhecer os caminhos trilhados pelos professores de inglês de Parintins na busca por conhecimento, discuto nesta seção alguns acontecimentos que passaram a constituir-los. Procuro também identificar aspectos locais e relacioná-los à experiência do sujeito nesse percurso.

No primeiro momento, analiso as dificuldades encontradas por duas participantes atuantes na zona rural de Parintins; no segundo, analiso os dizeres de quatro professores, destacando os obstáculos enfrentados por eles, principalmente por um deles, durante a participação no Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

Das dificuldades próprias do professor de Parintins, pude observar, nas entrevistas, que o trabalho nas comunidades rurais pode representar um grande desafio, principalmente para os que diariamente saem da cidade, para ensinar nessas localidades. O transporte fluvial é o meio utilizado por professores para o acesso às escolas, como conta a professora Helena, ao narrar sua trajetória para a Vila Amazônia. Ela relata:



RD 17

Eu ia e voltava... meu horário... eu saía esse horário aqui de... cinco horas... daqui da cidade. Pegava barco... e chegava mais ou menos...o barco saía cinco e meia, né? Chegava lá seis horas – dependendo do tempo... seis e quinze... [pausa] **Se tivesse transporte, nós íamos de transporte...** né? Sempre a gente pagava um rapaz pra nos deixar na escola... então, a distância do porto pra escola, mais ou menos, mais **uma hora andando...** é longe... e **fiz várias vezes esse trajeto andando** [risos] Tanto indo, quanto voltando, né? Que **não tinha transporte** aí... aí geralmente a aula **ia até... nove e meia, né? – quando terminava eh... a merenda deles, aí já era liberado porque... por causa do transporte, né? Pegávamos o barco de volta e vínhamos pra cidade.** [pausa] **Toda noite a mesma coisa – todo dia a mesma coisa... Na qual eu também... nós sofremos, é...** [pausa] **É... risco de vida, né? Eh... escapamos assim, de ir pro fundo com o barco, umas três vezes...** [pausa] **Três vezes assim – arriscando nossa vida mesmo, né?** Quando passou o navio, **o barco quase foi pro fundo...** Eh, bem próximo já da cidade... **entrou água no barco...** e... isso era mais ou menos umas **onze horas da noite,** né? É, outra vez o barco tava com um buraco... embaixo, o dono não viu... e quando prestou atenção o barco já tava cheio de água na máquina, e tivemos que voltar pra Vila Amazônia... quando chegou lá, o **barco sentou mesmo, foi pro fundo,só não foi mais pro fundo porque tava amarrado, o barco... ficamos lá até meia-noite** pra retornar pra cidade [pausa] e... **temporal** também que a gente enfrentou, entendeu?... escapamos de ir pro fundo também [pausa] Trabalhei lá dois anos... praticamente, né? Acho que dois ou três anos mais ou menos... Aí de lá eu pedi pra mim vim pra cidade, né? E aqui eu já tô... acho que uns dois ou três anos na cidade (Prof.^a Helena – Entrevista).

A rotina de atravessar para a Vila Amazônia, num barco, anoitecendo, e fazer o mesmo percurso de volta, no meio da noite, marcou a vida da professora Helena, faz parte de quem ela é hoje. No período em que precisou fazer esse trajeto, foi posta à prova, sua coragem foi desafiada, seu corpo sentiu os impactos de estar ali, exposta aos perigos do rio e aos temporais. Os pensamentos que passavam por sua cabeça, as conversas que tinha no trajeto para a escola, os sustos, as emoções, tudo isso ela leva em sua trajetória de vida. Faz parte dela e constitui sua identidade. A experiência na Vila Amazônia age na sua ressignificação do ato de sair para trabalhar. O sentido dado ao trabalho vai se transformando naquela vivência, seja pelo movimento cíclico: “Toda noite a mesma coisa – todo dia a mesma coisa...”, ou pela repetição dos fatos: “escapamos assim, de ir pro fundo com o barco, umas três vezes...”. A passagem por esse lugar marca o sujeito de forma singular. Produz o sujeito da experiência (LARROSA, 2016).

A professora Sara, que também trabalha na Vila Amazônia, relata algumas das dificuldades enfrentadas:



RD 18

Os **desafios** de ser professora na zona rural são muitos. E um deles é a **dificuldade de materiais** de língua inglesa, que são escassos. Por exemplo, um simples dicionário, o aluno não tem, e vamos **improvisando** assim mesmo. E, apesar dessas carências, conseguimos incentivar os alunos a gostar da língua inglesa (Prof.^a Sara – Questionário).

A alternativa encontrada pela professora, na ausência do material que necessita, é improvisar. Assim, ela impede que a falta de um dicionário comprometa sua aula, e não deixa de incentivar o gosto pelo inglês. A palavra “improviso” vem do latim “In Promptu”, que significa “em estado de atenção, pronto para agir”, etimologia que pode ser associada à “ação” que faz parte de “formAÇÃO”, ou seja, o professor forma-se nesses momentos em que se vê pronto para agir. É através do improviso que a professora Sara vai se formando; a partir das necessidades locais, das faltas, muitas vezes existentes por causa do descaso à educação, dos desafios do dia a dia intensificados pela falta de políticas públicas, assim, ela vai se constituindo, ao mesmo tempo em que coloca-se em estado de atenção frente aos seus alunos e à sua própria prática.

Essa ação, que leva à formação, leva também o professor à transformação. Cada pequeno desafio que a professora Sara enfrenta transforma-a de alguma maneira. Pensando na

professora como um ser em constante mutação, é importante apontar a relação entre as palavras ação, formação e transformação: a ação constitui a (form)ação, que por sua vez constitui a (transform)ação, conceito fundamental para o entendimento da experiência. A experiência é um acontecimento que transforma, não é somente um mero acontecimento na vida de alguém. Significa passar por situações em que nós, enquanto professores, somos valorizados ou não, temos condições ideais de trabalho ou não, vivemos situações que, de forma positiva ou negativa nos ensinam e nos (trans)formam.

5.3.2 No meio do caminho tinha o Parfor. Tinha o Parfor no meio do caminho

Formulo esse subtítulo em alusão à “pedra no meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, pensando principalmente na conclusão a que o poeta chega no poema: “Nunca me esquecerei desse acontecimento, na vida de minhas retinas tão fatigadas”. É um acontecimento assim marcante na trajetória do professor de inglês de Parintins que poderá ser apreendido nos dizeres que analisarei nesta subseção.

Uma das principais etapas, na caminhada desse professor, é sua passagem pela universidade, a obtenção do diploma em nível superior. Se pensarmos no percurso de uma larva, esse seria um dos mais íngremes trechos que percorre. Ele representa o avanço para o alto, mas também o peso da subida. Para alguns professores, a licenciatura em Língua Inglesa veio quando já lecionavam, e já tinham algum tempo de experiência em sala de aula. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi um dos meios pelo qual quatro participantes desta pesquisa obtiveram o grau de licenciados em Letras/Inglês. Um deles, o professor Tales, relata:



RD 19

No início de 2009, **surgiu a possibilidade** de cursar Língua e Literatura Inglesa na UFAM, através de um processo para a **aquisição da segunda licenciatura**, oportunizado pela Plataforma Freire, programa do governo federal via Ministério da Educação e que priorizava os **professores que lecionavam disciplinas fora da sua formação**. Depois de conseguir passar pelo processo de inscrição e aprovação documental, fiz minha matrícula na UFAM e **cursava Língua e Literatura Inglesa no período de férias, de forma integral**. Assim inicia a minha segunda graduação, estudando de janeiro a março e entre os meses de junho e julho, no período de 2009

a janeiro de 2012. Foram longos períodos de estudo, aperfeiçoamento e capacitação, comandada por excelentes professores oriundos de **Manaus** (Prof. Tales – Questionário).

Antes de focar na participação do professor no Parfor, farei uma breve contextualização, a partir do que ele diz sobre os professores que teve no programa: “professores oriundos de Manaus”. Para apreender o sentido de ter professores vindos da capital para trabalhar no interior, é preciso compreender a relação Manaus – Parintins. Mais uma vez, a literatura amazonense nos ajuda a entender o que está por trás da opacidade do discurso. O escritor Milton Hatoum retrata Manaus como a urbe, onde o personagem principal realiza seus negócios e onde o “progresso” chegou primeiro. Já Vila Bela – a fictícia Parintins – é onde ele tem uma fazenda que herdou de sua família. Vejamos um trecho de “Órfãos do Eldorado”:

Ele passava a maior parte do tempo em Manaus. Ia de bonde ao escritório e trabalhava até quando estava dormindo, como ele mesmo dizia. Mas vinha com frequência pra cá. Meu pai gostava de Vila Bela, tinha um apego doentio pela terra natal. Antes de morar na Saturno, fui duas ou três vezes de férias para Manaus. Não queria voltar para Vila Bela. Era uma viagem no tempo, um século de atraso. Manaus tinha tudo: luz elétrica, telefone, jornais, cinemas, teatros, ópera (HATOUM, 2008, p. 17).

O contraste entre capital e interior pode ser apreendido no discurso do professor Tales, ao apontar Manaus como local de onde saem os professores formadores. Como em toda cidade pequena, o ritmo de vida em Parintins é tranquilo, porém as oportunidades de trabalho e estudo muitas vezes não satisfazem seus moradores. O imaginário local é constituído por um vai e vem entre Parintins e a capital do estado. Para Manaus, viaja-se à procura de melhores oportunidades de emprego, de estudo, negócios, ou se buscam melhores tratamentos de saúde. Para Parintins, viaja-se para descansar, para participar do festival folclórico, ou para oferecer serviços que a cidade requer. Tudo isso faz parte de uma formação imaginária. São discursos que antecedem os discursos dos professores e que não estão sendo ditos pela primeira vez aqui.

A chegada da universidade em Parintins possibilitou a formação de muitos profissionais para atuação nas escolas locais, e aos poucos a cidade foi tornando-se “independente” da capital. A professora Celina conta como a universidade impactou sua vida:

RD 20



A vinda da UEA **foi um marco importantíssimo em minha vida**. Antes das Letras, cursei três períodos de Matemática, mas não era **minha vocação**. **Prestei vestibular para Letras e não me arrependo da decisão**. Passei pela Universidade, mas não me envolvi em muitos projetos, pelo fato de trabalhar o dia todo e estudar à noite, foi muito difícil vencer o cansaço físico, mental e os problemas de saúde de minha mãe. Tive muitas propostas de trabalho, mas preferi concluir curso, e **foi a melhor decisão**. (Prof.^a Celina – Questionário).

O excerto aponta os obstáculos do caminho da professora Celina rumo à formação universitária, acontecimento marcado por dificuldades, como o cansaço e problemas de saúde da mãe. A interpretação que podemos fazer dos dizeres da professora é que sua formação veio ao encontro de sua “vocação”. Ao dizer que o curso de Matemática não era sua vocação, ela sugere que sua escolha seguinte, o curso de Letras, responderia melhor a um suposto “chamado”. Segundo Larrosa (2018), é desse chamado, vindo de outro lugar e direcionado a nós, que parte a aprendizagem. Esse chamado nos passa a convicção de “ter como destino fazer na vida precisamente o que se faz” (p. 24). É o que faz a vida ter sentido. O autor explica:

Toda vocação é uma chamada, mas uma chamada “que designa o sujeito que a recebe para qualificá-lo, para inclusive defini-lo”. A vocação, portanto, adquire uma entidade na medida em que é ouvida e seguida, na medida em que dá uma entidade ao sujeito que a ouve e que a segue. A vocação é também uma oferenda “do que se faz e do que se é”. Por isso, a vocação é o que faz com que “a vida se substancialize e se realize”, saindo de seu ensimesmamento e vertendo-se no mundo. Uma vida que não encontrou sua vocação seria uma vida “dessubstanciada”, solipsista (LARROSA, 2018, p. 39).

Podemos interpretar que foi para não permitir que sua vida fosse “dessubstanciada”, que a professora Celina optou por escolher sua área de atuação com base em sua vocação. Precisou que um chamado a levasse por outro caminho, que fizesse sua vida ter sentido.

Retomando o RD 19, voltemos à chegada da universidade em Parintins e o que ela representa para os professores. O professor Tales diz que “no início de 2009, surgiu a possibilidade de cursar Língua e Literatura Inglesa na UFAM, através de um processo para a aquisição da segunda licenciatura oportunizado pela Plataforma Freire”: o Parfor. A tese de Monteiro (2014) nos informa sobre a abrangência do programa no interior do estado do Amazonas. Segundo a pesquisadora, o programa foi uma oportunidade de formação em Língua Inglesa, para professores atuantes em Manaus e também nas seguintes localidades do

interior: Autazes, Coari, Eirunepé, Iranduba, Itacoatiara, Jutai, Manacapuru, Novo Airão e Parintins.

O “surgimento” da possibilidade de cursar uma segunda licenciatura, para os professores que já atuavam no Ensino Básico do Amazonas, segundo Santos e Oliveira (2016), deu-se em maio de 2009, para oferecer formação aos professores que atuavam sem diploma em nível superior, ou sem a habilitação específica na área que exerciam. Para os autores, o Parfor é uma ação afirmativa, pelo fato de agir como um mecanismo de promoção da igualdade de oportunidades. Com base nos dados da Capes, Santos e Oliveira (2016) apresentam a porcentagem de matrículas por região nos cursos do Parfor, entre 2009 e 2013 (Norte: 48,86%; Nordeste: 38,18%; Centro-Oeste: 1,38%; Sul: 7,76%; Sudeste 3,81%) e comentam:

Entre 2009 – 2013, um total de 70.220 professores da rede pública efetuou matrícula em 2.145 turmas implantadas. Como já foi visto, a região Norte teve o maior índice de matriculados, por uma série de fatores, o principal deles o descaso com a região Norte, ratificando uma desigualdade histórica em nosso país (SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 96).

Segundo os autores, a região Norte tem o maior número de professores matriculados no Parfor, pela falta de investimento na educação, que, com o passar dos anos, resultou na necessidade de uma formação emergencial daqueles que atuavam na escola pública. Na trajetória profissional do professor Ícaro, o Parfor foi um acontecimento que lhe permitiu consolidar sua formação. Ele explica:



RD 21

Antes do Parfor, eu já vinha trabalhando na rede estadual, **mas não como efetivo**. Sempre passei como chamado “uma modalidade integrado”, certo? Eu não saía de folha, no entanto eu não tinha **os direitos** como uma pessoa efetiva. Então o Parfor, é claro, com a graduação concluída... né, no Parfor, fez com que eu **fizesse o concurso do estado** em dois mil e...na época em dois mil e quatorze, se não me falha a memória. E graças a Deus fui aprovado, certo? E aí isso veio, **MAIS AINDA**, a consolidar a minha realização profissional no trabalho... Então, foi isso daí, **foi marcante** (Prof. Ícaro – Entrevista).

O Parfor possibilitou a efetivação do professor Ícaro na rede estadual, por lhe dar os requisitos para o concurso público. Acredito que seja nesse sentido que o programa tenha o efeito de uma ação afirmativa. Ele insere o professor onde, até então, não lhe era acessível. A

partir desse momento, ele passa a ter “os direitos como uma pessoa efetiva”, usando suas palavras. Como ele enfatiza, esse acontecimento veio consolidar sua carreira “mais ainda”, expressão que mostra que a conclusão do curso representou um acréscimo importante na sua trajetória e “foi marcante”. Em outro momento, o professor assim descreve o Parfor:



RD 22

O PARFOR foi uma **grande ação** na minha formação acadêmica. (Prof. Ícaro – Questionário).

Ao dizer que o programa foi uma grande ação, o professor sugere que houve um movimento na sua trajetória, que o Parfor foi um acontecimento transformador, que o deslocou de um lugar para o outro. Vemos sua formação sendo movimentada, não por uma mera ação, mas por uma “grande ação”. O valor do Parfor no processo de formação dos professores de inglês de Parintins pode ser apreendido também nos dizeres de outros professores que participaram do programa. O professor Camilo diz:



RD 23

Foi uma **conquista**, pois era a oportunidade para **realizar o sonho de atuar de fato** como professor de inglês (Prof. Camilo – Questionário).

O professor confirma que o programa provocou mudanças expressivas em sua trajetória, porque, a partir dele, pôde atuar “de fato” no ensino de inglês. Essa expressão reforça a afirmação e sugere que até então o professor atuava de forma incompleta, já que não possuía formação na área. Para o professor em atuação, graduar-se em Língua Inglesa significou uma conquista, a subida de um degrau com o qual vinha sonhando, sem muitas perspectivas de realização. Vejamos a reflexão que faz Coracini (2015, p.151) sobre o ato de sonhar:

O verbo sonhar introduz o que Freud (1911) denominou princípio do prazer, por oposição ao princípio de realidade, que o sonho esconde, abafa... Sonhamos com o que não corresponde à realidade, mas que constitui parte de nossos desejos.

A autora argumenta ainda que a afirmação ligada ao verbo “sonhar” carrega consigo sua negação, argumento que faz sentido, quando aplicado aos dizeres do professor Camilo: o

sonho com uma graduação nega a possibilidade de sua realização numa dada circunstância. Assim, para compreender o sentido de “sonho” e “conquista”, é preciso enfatizar a história da educação superior de Parintins: antes da oportunidade de formação pelo Parfor, as universidades locais (muito novas na cidade) não ofereciam nenhuma outra oportunidade de formação para o professor de Língua Inglesa. Era preciso sair da cidade para estudar. Com a chegada do Parfor, a formação, que até então era sonho, passa a ser conquista. Geralmente, o termo conquista se relaciona a esforço, a empenho. Se a realização de algo almejado for de fato uma conquista, certamente um caminho foi desbravado. Certamente a larva venceu os obstáculos.

O professor Ícaro também teve sua passagem pelo Parfor marcada por esforços e conquistas. Em sua entrevista, ele narra um episódio em que foi posto à prova em uma das disciplinas do programa e conta como foi sua superação. Considero importante relatar o que passou com o professor naquele momento, para refletir sobre uma das maneiras como se dão as relações entre professor, aluno e seus saberes, no contexto educacional de Parintins. Antes de apresentar esse episódio, é importante conhecer um pouco de suas origens e sua história como estudante. Ele começa contando sobre o momento sócio-histórico em que nasceu, e em seguida fala da educação escolar em sua comunidade:



RD 24

Eu nasci, ainda... vamos dizer assim, estava no **auge da juta**, mas depois foi a decadência... A juta foi a terceira economia da história aqui do Amazonas, certo? A borracha foi a primeira, depois a pecuária, ou, melhor, veio a juta e depois veio a pecuária, então **eu nasci, assim, no período do auge da juta**, mas tão logo, eh... decaiu esse ciclo econômico do Amazonas, certo? [...] (Prof. Ícaro – Entrevista)

Observaremos, pela narrativa do professor Ícaro, que expressões como “certo?”, identificada duas vezes no excerto apresentado, e “né?” são marcas retóricas recorrentes em seu discurso. Em alguns momentos, o professor talvez faça uso dessa expressão em busca de uma pausa para pensar e seguir com mais precisão, como num diálogo com uma outra voz, formadora de sua heterogeneidade subjetiva (ORTIZ, 1995). Por outro lado, essas expressões podem revelar, como veremos nos próximos excertos, uma necessidade constante de buscar concordância em relação aos fatos narrados, como se não estivesse seguro das próprias respostas. Uma verificação da qual depende a continuidade de seu discurso. O que o uso dessas expressões sugere é que o ato de contar a própria história, mesmo sendo ele o

conhecedor máximo do que diz, pode representar um momento de estranhamento. O ato de compartilhar com o outro fatos de sua vida pode significar uma novidade para o enunciador, que, de forma recorrente, busca sintonia com o ouvinte. Para ele, é importante que o ouvinte seja partidário das ideias que tem e que sinalize, caso discorde. Feita esta observação, continuemos, então, com a descrição de seu lugar de origem:



RD 25

O local onde eu nasci é conhecido como, eh... Comunidade... eh.. Ilha das Guaribas, se bem que **lá não tem nada mais de guariba**. Eu nasci, e **não tinha mais nada de guariba**. Diziam os nossos pais que tinha bastante, mas com o tempo foi desaparecendo, certo? Um local muito bonito, que eu tenho muita saudade. E eu nasci nesse local... E a minha, assim, **as minhas primeiras AULAS... foram com a minha irmã mais velha**, que foi a professora. **Na década de oitenta não tinha, assim, exigência de formações para os professores. Eles tinham um treinamento**, tinham uma base, é claro, de conhecimento, é, gramatical, de matemática, e depois recebiam o treinamento **e eles eram designados** para dar aula nas comunidades, certo? E assim foi... o meu início como estudante (Prof. Ícaro - Entrevista).

O local de nascimento do professor Ícaro recebe o nome de uma das espécies de primatas em extinção nas matas do Brasil: os macacos guariba. Uma característica própria desses animais é o som forte que emitem, de modo que podem ser reconhecidos a distância. Ao serem extintos, percebe-se uma modificação no ambiente, não só visual, mas também sonora. Chamar a atenção para essa transformação ambiental também é importante nesta tese. A metamorfose do espaço habitado representa a transformação do meio em que o sujeito se insere e, se estamos falando do sujeito da experiência, ele tende a se distanciar do mundo da experiência, quando o progresso avança, quando as matas dão lugar a construções, quando a fauna se extingue.

Entendo, pelos argumentos de Larrosa (2016), que o mundo do sujeito da experiência é um mundo que se aproxima mais da natureza e se distancia da frieza da urbe. Segundo o autor, é um mundo em que as pessoas param, dão-se tempo e espaço. É um mundo contrário àquele em que as pessoas estão sempre aceleradas, em que tudo passa demasiado depressa. No seguinte excerto, o professor Ícaro descreve sua comunidade como o lugar da experiência:



RD 26



Não tinha energia elétrica, como tem hoje... vamos dizer assim “energia para todos”, certo? Energia vinte e quatro horas, né? E não tinha e **tudo era na simplicidade**, mas, assim, simplicidade... mas como... vamos dizer assim, mas como VIVÊNCIA de pessoas de respeito, de reconhecimento de pares, é... reconhecimento de tios, a gente se abraçava, **a gente... tinha toda consideração...** é... era, assim ÁRDUOS – os trabalhos, lógico, certo? Lógico, a gente estudava de manhã, o meu estudo era pela manhã, pela tarde eu trabalhava, eh... na roça, assim, **diz roçado aqui, mas é mais conhecido como roça, né?** E muitas vezes, à noite, eu ia com meu pai pescar... certo? Enfim, professora, era assim, NO GERAL, era assim, certo? E **as pessoas se reuniam de domingo na sede da igreja...** a comunidade, a padroeira de lá... Se bem que aqui o catolicismo é muito forte, a padroeira dessa comunidade é chamada, é, SAGRADA família, e o nome da escola, também, do município, até hoje é Escola Municipal Sagrada Família (Prof. Ícaro – Entrevista).

A vida na Ilha das Guaribas, com seu clima interiorano, marca a experiência do professor Ícaro enquanto criança. A grande família formada nesse lugar marca também a história da escola que lá foi fundada. Suas primeiras aulas com sua irmã mais velha e depois a passagem por uma escola que tinha a família como referência revelam características do mundo a que pertencia o aluno Ícaro, nos anos iniciais de aprendizagem.

Ouvir a história contada pelo professor da Ilha das Guaribas, que nos apresenta as especificidades de seu lugar e modo de vida, permite-nos compreender suas trajetórias de aprendizagem, do ponto de vista do sujeito daquela experiência. Não é uma história contada por quem a observa, mas por quem a vive, e, por isso, traz consigo marcas significativas do que é aprender e ensinar inglês naquele território. Não lhe foi possível estudar de forma contínua, devido à necessidade de andar e trabalhar com seu pai. Ao dizer que nasceu no “auge da juta”, informa-nos que nasceu num período próspero do Amazonas, período de muito trabalho para aqueles que se dedicavam à juticultura. Por trabalhar muito com o pai, só concluiu a antiga quarta série, quando foi para a cidade, com a idade de 15 anos, como veremos no próximo excerto:

RD 27



[...] eu vim estudar em Parintins por volta de... por volta de **quase quinze anos de idade [pausa], dessas idas e vindas, lá na comunidade da Ilha das Guaribas**, devido não concluir, muitos professores não concluíam o ano letivo, e devido **viajar com meu pai, eu fui pra outra comunidade**. Também não concluí e com isso, **próximo de quinze anos, quando nós nos mudamos para a zona urbana que fica em Parintins, aí que eu fui continuar meu estudo [...]**.



[...] eu estudei na escola Ryota Oyama, mas, assim, já no segundo semestre do ano de mil novecentos e oitenta e...oitenta e cinco, oitenta e seis... DE OITENTA E

SEIS – segundo semestre de mil novecentos e oitenta e seis, aí eu fiz, é, UM TESTE na escola em que, se eu passasse no teste, eu já faria – a **modalidade do estudo era chamado integral**, estudo integral, mas, mesmo assim, **comparado como se fosse a EJA** do dia de hoje, certo? E... eu lembro que o gestor pediu pra minha mãe me levar no dia seguinte, para fazer um teste. Caso eu passasse nesse teste, **eu já faria a terceira e a quarta série**, certo? Ao mesmo tempo... E graças a Deus eu fiz o seletivo, né, o teste seletivo. Passei e **cursei, em aproximadamente em cinco meses, a terceira e a quarta série**, professora (Prof. Ícaro – Entrevista).

A modalidade de estudos para jovens e adultos permitiu que o aluno Ícaro tivesse duas séries escolares compactadas em menos de um semestre e, assim, possibilitou-lhe iniciar a quinta série após pouco tempo de sua chegada à cidade. A quinta série representava o ano em que o inglês era introduzido na maioria das escolas públicas e marca o início da trajetória de aprendizagem do professor Ícaro. Ele relata:



RD 28

Minha trajetória no desafio da Língua Inglesa começou ao despertar o interesse em saber os nomes de objetos neste idioma. Como nesse período, no meu simples lar, não havia dicionário de inglês, e as escolas raramente tinham, **eu me dirigia, em fim de semana, para a biblioteca municipal**. Então **eu construí o meu primeiro dicionário de Língua Inglesa, de forma manuscrita**, embora **com o conhecimento de raríssimas pronúncias** (Prof. Ícaro – Questionário).

A confecção de um dicionário na biblioteca municipal é uma das memórias de aprendizagem do professor Ícaro que nos revelam parte de seu passado como estudante. Voltar a esse passado ajuda-nos a compreender como seus conhecimentos em língua inglesa foram construídos, para então entender sua relação com os saberes que mais tarde lhe seriam apresentados no Parfor. Veremos que sua professora cobra dele um saber que lhe é alheio, não por sua culpa, mas por sua história de vida e oportunidades que a vida (não) lhe proporcionou.

A experiência estudantil do aluno da Ilha das Guaribas recém-chegado à cidade de Parintins é marcada pelo encontro com o novo. Novo ambiente de ensino, novo trabalho, novos saberes. O encontro com o inglês na escola foi uma novidade que representou um obstáculo em sua trajetória. Vejamos como o professor relata seu encontro com a língua inglesa, dentro e fora da escola:



RD 29

Quando meu pai **me deixou**, ele disse que deixou pra eu trabalhar e estudar, certo? Então, como nós não tínhamos renda, eu procurava, de dia, fazer outros serviços, e, quando foi uma certa vez, **eu estava, assim, muito preocupado mesmo**, certo? **Em desistir EM FUNÇÃO da língua inglesa. Olha só! A história como é que é! EM FUNÇÃO da língua inglesa, eu cheguei, assim, a ponto de quase desistir mesmo...** aí, quando estava exatamente nesse período, **preocupado em ser reprovado em função de não aprender a língua inglesa**, eu... vendendo sorvete, passei no centro daqui de Parintins, no centro comercial, e vi numa livraria que hoje já não existe mais... na rua João Melo, no centro aqui da cidade, que era o centro comercial da época... Continua sendo centro comercial, só que nesse período era exclusivo, era mais lá realmente o movimento comercial... **E tinha uma livraria, e eu vi um livro de inglês...** e que dizia assim na capa – não consigo lembrar bem, mas dizia assim “Inglês Iniciante”, certo? Com palavras pra você – aí era... frases assim... **frases assim que animava a quem lesse**, certo? Aí eu **fiquei olhando pra aquele livro...** com a cuba do sorvete... **fiquei olhando... com vontade, é claro, de TER aquele livro**, mas eu não tinha condição – o proprietário da livraria vendo a minha, assim, o meu encanto por aquele livro, ele percebeu e perguntou se eu tinha me interessado, eu disse que sim, que **estava estudando inglês e não tava aprendendo nada** e gostaria de ter **um livro [...]**.



[...] Aí eu **DECOREI TODO o vocabulário daquele livro**. Então, quando o professor passava as atividades na sala de aula, eu já praticamente tava sabendo o que ele tava escrevendo. **Não sabia falar nenhuma palavra, mas já tava sabendo o que ele tava escrevendo** e o que tava pedindo na atividade... Então, **a partir daí, do meu MEDO, certo? De continuar meu estudo, certo? devido à aula de, é, de inglês**, daí... a partir da decoração DESSE vocabulário... Decoração... não essa é a palavra, não é isso? [risos] A partir do domínio das palavras, do vocabulário do LIVRO, professora, **aí, a partir daí, sinceramente, eu me apaixonei pelo inglês...** porque, é, como... não tinha internet, tudo que eu via, assim, alguns comerciais, assim, de compras, de algumas coisas, assim, que tinha algumas palavras em Inglês, praticamente – eu não vou dizer que eu já sabia tudo que eu enxergava, mas MUITAS coisas já dava pra entender em função de DOMINAR o vocabulário daquele livro, então, **a partir daí... do MEDO do Inglês... a partir desse livro, foi... vamo dizer assim, que eu me APAIXONEI pela língua inglesa** – mas eu quero dizer que, como eu digo para os alunos, quando eu entro na sala de aula: eu não sei tudo de inglês, eu nunca saberei tudo, mas uma coisa eu garanto pra você – pra vocês, que eu digo assim pra eles, né? - **eu sou apaixonado pela língua inglesa** (Prof. Ícaro – Entrevista).

Nesse excerto, percebemos o deslocamento do aluno Ícaro, do medo à paixão pela língua inglesa, passando pelo desejo, representado pela cena em que contempla o livro na livraria. O medo que sentia e a preocupação em ser reprovado na disciplina fizeram que ele se movimentasse, que se dedicasse ao estudo do vocabulário do livro que ganhou e que, conseqüentemente, se apaixonasse pela língua da qual se aproximava um pouco mais a cada dia. Hoje, como professor de Inglês, ele olha para trás e diz “Olha só! A história como é que é!” Ao dizer que quase desistiu da língua que hoje ensina, o professor sugere que, se tivesse desistido, sua vida talvez tivesse tomado outros rumos. A superação daquele momento foi

decisiva para sua formação. A larva não teria mudado de fase, se aquele obstáculo não tivesse sido vencido.

A relação com o novo idioma terminou em paixão, como o professor enfatiza em três momentos: “eu me apaixonei pelo inglês”, “eu me APAIXONEI” pela língua inglesa”, “eu sou apaixonado pela língua inglesa”. A paixão pelo idioma, como percebemos no excerto, é acompanhada por um sofrer e confirma o que diz Larrosa (2016), quando a associa a um sofrimento ou padecimento. Segundo o autor, “há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer” (p. 29). O professor Ícaro assume sua paixão pelo inglês e, junto com ela, suas dores, medos e preocupações.

Para nos contar como se deu a formação profissional na língua pela qual se apaixonara, o professor Ícaro fala do Parfor e de seu período no programa. Vejamos os seus dizeres:



RD 30

Quando eu fui fazer o Parfor, nós éramos... vinte e cinco...? E nós terminamos só com vinte e três... certo? Desses vinte e três que terminaram [pausa] da minha turma [pausa] tinha... A maioria já tinha curso de Letras. Inclusive alguns, além do curso de Letras, já tinha especialização em Inglês pela UEA [pausa]. A minha formação, antes do PARFOR pra Língua Inglesa, é... não era o curso de Letras, era o chamado Proformar, certo? Foi a primeira turma que, no estado do Amazonas, que o governo, certo, abriu e eu estudei, assim... Como eu tava ainda dando aula ainda no interior, quando eu fiz o Proformar, aí foi um estudo muito assim, **aqui na nossa linguagem**²¹, “**aos trancos e barrancos**” (Prof. Ícaro – Entrevista).

O Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (Proformar) foi implementado pela Universidade do Estado do Amazonas em 2001, com foco na qualificação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Silva *et al* (2015), o programa correspondia ao curso de Licenciatura e decorreu de políticas educacionais de caráter emergencial. Os autores explicam:

21 Ao associar o uso de “trancos e barrancos” à linguagem local, o professor estabelece uma diferença entre o lugar do enunciador e o do ouvinte. É como se a expressão fosse própria de seu lugar, quando, na verdade, é uma expressão idiomática utilizada no discurso informal de muitas regiões. A diferença estabelecida entre o lugar de quem fala e o de quem ouve é também marcada em outros RDs, como no RD 26, quando ele apresenta a diferença entre roça e roçado, enfatizando que a segunda palavra é a utilizada na sua região.

A ênfase em consolidar a formação ocorreu pelo previsto na nova LDB ao preconizar sobre a realização de formação para todos os professores em exercício, de tal modo que, até o fim da Década da Educação (1996 a 2006), somente fossem admitidos professores com formação em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Art. 87 parágrafo 4º) (BRASIL, 1996). Frente às prerrogativas oficiais, o governo do estado do Amazonas designou à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) a sistematização de um projeto de formação aos profissionais da rede municipal e estadual de ensino sem a formação exigida. Assim, o Proformar implementado pela UEA teve suas primeiras turmas com início em 2001. Em 2002, o programa foi estendido aos 62 municípios do Estado do Amazonas, atingindo a capital e o interior (SILVA ET AL, 2015, p. 14737).

Uma vez entendido o contexto em que o professor Ícaro realizou sua primeira graduação, voltemos a seus dizeres. Ao descrever como seus estudos aconteceram, ele utiliza a expressão “aos trancos e barrancos”. O sentido dessa expressão, comumente interpretada como característico de algo feito de forma desajeitada, ou de maneira improvisada, vai além desse entendimento. Segundo Sousa (2021), “aos trancos e barrancos” remete a uma estrada tortuosa, repleta de desafios e armadilhas. O autor explica que, nos tempos medievais, a palavra “tranco” referia-se aos saltos de um cavalo numa trajetória percorrida, e a palavra “barranco” era empregada para fazer referência aos obstáculos e valas que o cavalo precisaria superar em seus saltos. Considerando essa explicação, posso interpretar os dizeres do professor Ícaro como enfatizando seu heroísmo ao superar os obstáculos, e não como forma “desajeitada” ou “improvisada” com que esse percurso poderia ter sido feito, ponto de vista que desmereceria seu ato.

Os efeitos de sentido na expressão “aos trancos e barrancos” usada pelo professor Ícaro remetem a uma formação que não ocorreu de forma harmoniosa e que, por isso, talvez tenha deixado algo pra trás. Não só a formação no PROFORMAR, mas a sua formação desde criança parece-lhe incompleta, insuficiente. É o que podemos apreender no seguinte excerto:

RD 31



[...] **eu não tinha**, assim, professora, assim **LEITURAS literárias** – até porque a minha infância foi na zona rural... e vindo pra cidade a minha infância continuou sendo de... assim, de um garoto trabalhador... Eu não tô aqui, por favor [risos], certo, me exaltando, mas sempre foi assim na minha realidade de vida... Então eu não tive eh... na minha casa, certo, na cidade, **não tinha meios, assim, para que eu tivesse contato com a literatura infantil, certo? Como... eh... desenho animado... ler historinhas – ler livros**, que não tinha internet na época, né, como muitos tinha esses contatos – e eu nunca tive, professora, **NEM filmes, é claro, falar sobre filmes no campo literário, falar do filme assim no sentido de literatura**, eu tinha

e ainda tenho ainda – mas, como já lhe falei, tô procurando superar (Prof. Ícaro – Entrevista).

Neste excerto, podemos observar como o capital cultural, expressão cunhada por Bordieu (1999) para analisar situações de classe na sociedade, atua sobre a vida do professor Ícaro, estabelecendo uma separação entre o que aprendeu durante a vida e a cultura dominante, valorizada pela escola. O capital cultural (assim como o capital econômico, o capital social e o capital simbólico) é uma forma de poder e, como todo mecanismo de poder, atua na separação de grupos. A “lacuna” na formação do professor Ícaro, que nos seus dizeres identifico como um efeito do capital cultural, não o havia afetado, até um episódio ocorrido no Parfor, para o qual eu chamo a atenção. Ele relata:



RD 32

[...] **eu tinha bastante dificuldade**, então, certa vez, já estava... já estávamos no penúltimo período da UFAM, lá no PARFOR, e chegou uma professora, ela só **ia dar uma semana de aula**, e aí praticamente duas aulas teóricas e – mas houveram avaliações... e... uma das avaliações era exatamente pra falar sobre – é, fazer aquele, vamos dizer assim, matize, não é isso? Do filme com livro tal que já tenha lido, tal, aí eu lhe falei também que aí eu fiquei preocupado, porque **eu não tinha essa base de leitura assim literária, eu não tinha fontes, assim, pra comentar** – tanto é que foi uma nota – foi a única nota baixa que eu peguei nessa avaliação e foi a mais baixa de todos os [longa pausa / beep] a nota baixa foi eu... inclusive uma nota, vamo dizer assim, que foi trinta por cento do total de pontos que seria... Aí **fiquei preocupado**... Inclusive, ela chegou a comentar que tinha... ela não disse o nome, mas já sabia que era eu que estava com a nota, que se não pegasse dez na segunda prova... Que era só duas provas dela... eram só duas... não pegasse um dez.. e, além do dez, se não tivesse respondendo às atividade à altura do que merecesse, teria um aluno que seria reprovado no módulo, e a preocupação era que, se fosse reprovado, eu tinha que esperar outra turma – ou, melhor, ia atrasar minha formação a dois anos... em dois anos, aliás, certo? (Prof. Ícaro – Entrevista)

Antes de prosseguir com o relato do professor, há duas observações que precisam ser feitas. A primeira diz respeito à distribuição da carga horária das disciplinas do curso. O Parfor, por ser um programa que acontece durante as férias dos professores do Ensino Básico, concentra suas disciplinas de forma intensiva, fazendo que os alunos participem das aulas em dois turnos, completando uma média de oito horas por dia. Ou seja, um curso de 60 horas é dado em sete dias e meio. Um curso de 30 horas dura quatro dias. A segunda observação diz respeito à composição curricular do programa. O curso de Letras Língua Inglesa pelo Parfor em uma das universidades públicas do Amazonas tem, como componente curricular, além das

disciplinas teóricas em Literaturas de Língua Inglesa, algumas disciplinas voltadas para o ensino de Literatura Infanto-Juvenil em Língua Inglesa, que mobilizam o conhecimento de histórias e filmes infantis. Essas duas observações vêm ao encontro da narrativa do professor Ícaro, ao descrever a disciplina como curta demais para lhe dar chances de acompanhar os demais colegas da turma, para assimilar os assuntos tratados. As disciplinas, neste caso, atendem a uma necessidade curricular, e não oferecem tempo para que os alunos consigam fazer leituras extras, assistir a filmes ou expandir seus conhecimentos um pouco mais, já que são disciplinas organizadas dentro de um período curto do ano, com aulas na maior parte do dia, não havendo intervalo entre os dias de aula. É uma carga horária intensa, que precisa ser bem trabalhada pelo professor, de forma a não sobrecarregar seus alunos. A avaliação é feita de forma variada, incluindo provas escritas ou avaliações orais, que podem ocupar dois dias ou mais, quando se trata de turmas numerosas. Continuemos, então, com o relato do professor Ícaro:

RD 33



Aí, professora, **aí que veio a** [risos] assim, **a superação...** eh... quando foi no trabalho para a segunda nota, era um trabalho em grupo, em que tinha que se explicar, certo, o tema do trabalho – fazer slide, aquela coisa toda, certo? – e tinha o momento de explicar o resumo em inglês – aí essa parte ficou comigo, e eu não sabia, assim, comentar e fazer a matize, certo? Os outros colegas já tinham estudado Letras, tinham fontes de formações, eu não sabia, mas, quando, assim, **pra PASSAR o resumo pra língua inglesa, aí essa parte era comigo, certo?** Aí, como eu escrevi na língua inglesa o resumo – e aí, é claro, eu já ia não somente escrevendo, mas, é, já assimilando do assunto, aí a professora, ela dizia “ou tem que falar em inglês a explicação, ou tem que pelo menos LER. Tem que entregar escrito um resumo e pelo menos LER o resumo”. Aí, professora, aí eu coloquei assim, vamo dizer assim... claro, agradecendo sempre primeiro a Deus **pela vitória**, eu falei assim pros colegas do meu grupo, disse assim: **“deixa comigo essa parte**, vocês escrevem no Português o resumo, eu vou tentar” – claro, **sempre com limitações, né, na escrita, mas, assim, com grande vontade** “vou PASSAR para o inglês o resumo [pausa] e deixa que eu vou tentar falar em inglês o resumo”, certo? E assim aconteceu, professora, aí... Tanto é que, quando terminou o trabalho, nosso grupo, nesse dia das apresentações pra segunda nota era o segundo, segundo grupo... Tanto é que, quando eu terminei de... eu nem li, eu escrevi... era pelo menos pra ler, se não pudesse falar, era pelo menos pra ler, aí eu fiz o resumo, entreguei pra ela, deixei a minha escrita em cima da mesa, **fiquei de pé e falei** – mais ou menos em – de oito a dez minutos – claro, gaguejando um pouco, certo? Porque um momento desse é diferenciado, certo? **E depois ela pediu pra turma aplaudir de pé**, e ela disse que **ela estava ME JULGANDO pela nota que eu tinha pego**, simplesmente trinta por cento do total de pontos, e que ela fazia questão, dos três itens que ela tinha levado pra fazer sorteio... aliás, cinco itens, que ela tinha levado pra fazer sorteio, ela tinha, ela fazia questão de um dos itens pra fazer o sorteio, ela dar diretamente pra mim, **pela SURPRESA com que ela ficou** [riso] eh... do meu procedimento para a segunda



nota, e ela tava me julgando. Ela mesmo falou “**eu tava JULGANDO você como estudante que não tinha capacidade de ser aprovado** na matéria do módulo que eu iria trabalhar com vocês”, na verdade. Aí eu falei a história que eu falei pra senhora... que **eu não tive fonte de literatura infantil, que eu nunca escutei historinha no rádio**, que eu nunca... não vou dizer NUNCA tive... praticamente foi IMPOSSÍVEL escutar, DIFICILMENTE mesmo, essas histórias, por isso que eu tinha essa dificuldade, mas, assim, na hora da escrita e da fala, aí a gente dá um jeito... e isso aconteceu, professora – resumindo, basicamente **superei mais essa** (Prof. Ícaro – Entrevista).

Sabendo parte da história do professor Ícaro, principalmente a que ele relata no RD 29, ao nos contar sobre a maneira como começou a estudar inglês, compreendemos melhor os motivos pelos quais ele encontrava dificuldade nos assuntos tratados na disciplina do Parfor. A dificuldade estava justamente em que ele não conhecia o que a professora supunha que ele devia conhecer. A escola não conseguira apresentar-lhe o que a universidade esperava que ele dominasse. A escola rural, a escola para jovens e adultos na cidade e o programa para formação de professores, que compuseram sua trajetória educacional, certamente tinham focos diferentes daquele que agora lhe era apresentado. Fora dessas instituições, ele havia vivido outras experiências, que não encontravam lugar naquele módulo. As experiências do aluno Ícaro ficaram invisíveis, até a professora abrir espaço para que seus saberes se visibilizassem.

5.3.3 Os saberes

O episódio com o professor Ícaro provoca reflexões sobre as assimetrias que existem entre os saberes que a universidade valoriza e os saberes outros, fato que nos remete à proposta decolonial, de reconhecer no mundo a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento (SOUSA SANTOS, 2007). Sousa Santos (2007) e sua ecologia dos saberes provoca reflexões sobre o que temos priorizado em nossas aulas e como lidamos com os saberes que os estudantes têm construído de fora da escola, de forma a não permitir que o distanciamento de um saber específico exclua os sujeitos dos processos de aprendizagem. Considerar os estudos decoloniais neste momento é um meio de propor um currículo que considere os saberes constituídos em diversos espaços, ou que pelo menos não permita que um saber seja tomado como único. É também propor uma formação de professores que parta da realidade dos próprios sujeitos.

Os saberes construídos pelo aluno Ícaro, através do livro que ganhou, do dicionário construído nas idas à biblioteca, das aulas de inglês na escola tornaram-se mais significantes, quando, no módulo do Parfor, foi-lhe dada a chance de mostrar o que sabia. O silêncio provocado pelo predomínio de um saber na sala de aula foi quebrado. Outros saberes, igualmente válidos, encontraram espaço e tornaram aquela experiência menos penosa, mais justa. É importante repetir que a experiência do sujeito é revelada em seus saberes, que aqui não devem ser confundidos com o conhecimento científico, que se situa fora de nós, e sim entendidos como aquilo “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 32). São saberes que configuram o ser humano, que guiam sua maneira de conduzir a vida e responder às adversidades que lhe são impostas.

No processo de dar sentido ao que acontece, foi essencial o reconhecimento dos saberes do aluno Ícaro pela professora. Cabe aqui uma citação de Tardif e Raymond (2000), sobre a importância de reconhecer a natureza e a diversidade dos diversos saberes que dialogam numa sala de aula. Segundo os autores, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (p. 125). Assim, é preciso reconhecer os diversos lugares sociais de onde provêm os saberes (família, instituições educacionais, programas de ensino, etc.), para entender a posição do aluno Ícaro e de sua professora do Parfor.

Tardif e Raymond (2000) continuam, argumentando que não só a proveniência social importa, mas que também é importante considerar as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, “sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira”. Os autores explicam:

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216)

Esses referenciais de ordem temporal relacionam-se nesta tese às lembranças que os professores compartilham, suas vivências como estudantes e professores, que nos informam sobre como suas identidades pessoais e profissionais se constituíram. Percebemos, por seus dizeres, como são formados os saberes, não só os seus, mas também os de seus professores e de seus alunos. Sobre as lembranças que o sujeito professor carrega e sobre relação entre essas lembranças e o profissional que ele deseja ser, afirmam Tardif e Raymond (2000):

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

As memórias de experiências educativas marcantes dos professores participantes desta pesquisa estão sendo discutidas nesta tese com o intuito de compor uma visão mais ampla da formação do professor, considerando não somente o sujeito no momento presente, mas explorando seu passado e procurando compreender o percurso que ele vem percorrendo em busca de conhecimento. Nesta seção, em particular, procurei apontar obstáculos identificados no caminho de alguns dos professores de inglês de Parintins, chamando a atenção para a forma como, a partir das experiências que vivem, deslocam-se de um lugar a outro, indicando mudanças em suas trajetórias de formação. Na próxima seção, procurarei identificar não só os movimentos do percurso, mas os momentos de transformação que podem ser apreendidos nos dizeres dos professores.

FASE PUPA



Todo o mundo é composto de mudanças

Luiz Vaz de Camões

5.4 FASE PUPA: TRANSFORMAÇÃO

É na pupa (casulo) que a larva sofre as maiores transformações, modifica-se para se tornar um inseto adulto. Nesta seção, discutirei algumas transformações pelas quais passaram alguns professores participantes desta pesquisa e seus alunos, ao longo de suas trajetórias. Identificaram-se, em seus dizeres, fatos ou acontecimentos aqui interpretados como experiências, que tocam os sujeitos e, de alguma maneira, os transformam. No primeiro momento, explicarei como a transformação social ocorreu na vida de dois participantes, mesmo contra todas as probabilidades. Em seguida, mostrarei como a universidade e a escola são apreendidas, nos dizeres dos professores, como locais de transformação. Depois discutirei excertos da professora Dirce, mostrando como sua transformação profissional está atrelada à sua transformação socioeconômica.

5.4.1 A transformação social: contra todas as probabilidades

Nesta subseção, analisarei dizeres do professor Ícaro que, associados aos dizeres do professor Camilo, comentados na primeira seção desta análise (RD 13), levam-nos a compreender a trajetória acadêmica como um novo caminho, que desvia o sujeito de uma trajetória que, para muitos, já estaria traçada. Em seguida, analisarei um excerto da professora Cláudia que nos leva a refletir sobre questões que dificultam o encontro de um novo caminho na escola.

Ao analisar os dizeres do professor Camilo (RD 13), quando nos contou sobre seu desejo de falar a língua dos estrangeiros que visitavam Parintins (“um dia eu vou aprender com esses cara, vou entender o que que esses cara fala”), vimos que seu irmão, por não acreditar nessa possibilidade, não o motivava (“aí meu irmão dizia ‘não, cara, isso não é pra nós, isso não é pra nós’”). Nesta mesma direção, apresento, abaixo, os dizeres do professor Ícaro, em quem também não acreditaram:

RD 34



Então lá, a partir daquele livro, né, que o meu pai comprou, que eu dominei o vocabulário, sabe? [risos] Sem saber falar uma palavra... **aí isso daí ia, assim, me impulsionando cada vez mais, que eu avançasse, certo? Não sabendo o que iria**

acontecer pra frente, mas assim [pausa] eu aquilo me fazia... era naturalmente, assim, de **avançar cada vez mais...** Tanto é que alguns... isso acontece, né? **Alguns diziam assim “pô, pra onde tu vai escrevendo tudo isso que não sabe falar nenhuma palavra”... certo? “não tem dinheiro nem pra ir pra Manaus...” capital do Amazonas, né? Certo? “Pra que tá perdendo tempo?”** (Prof. Ícaro – Entrevista).

Embora não estivesse certo sobre as oportunidades que o conhecimento da língua inglesa poderiam trazer no futuro (“não sabendo o que iria acontecer pra frente”), o aluno Ícaro permanecia firme em seu propósito, impulsionado pelos sonhos, pelo desejo da língua do outro. Contra esse propósito, havia o discurso de que aquilo era perda de tempo. Assim como aconteceu com o professor Camilo, palavras descrentes ressoavam: “pra onde tu vai escrevendo tudo isso que não sabe falar nenhuma palavra?”; “não tem dinheiro nem pra ir pra Manaus...”; “Pra que tá perdendo tempo?”. Palavras de um imaginário coletivo que estabelece o lugar daquele menino da zona rural que se estabeleceu na cidade. Repetição de um discurso anterior, que o enunciador toma para si.

Interpreto as palavras ditas ao professor Ícaro, ressoantes nos discursos de tantos outros professores deste contexto, como uma paráfrase do que foi dito ao professor Camilo, no RD 13 (“não, cara, isso não é pra nós, isso não é pra nós”), já que é um retorno ao mesmo espaço do dizer. Nelas há algo que se mantém, o dizível, a memória. Repete-se a crença de que o conhecimento da língua inglesa não é para aquele grupo. Sobre a paráfrase, diz Orlandi:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2009, p. 36).

Na ruptura desses processos de significação apontados pela autora, a escola aparece como um espaço importante, que pode deslocar o sujeito, ao apresentar-lhe oportunidades de crescimento. Pensar numa escola que permita que seus estudantes sonhem remete-me ao documentário *Nunca me sonharam* (2017), que abre escuta para jovens e adolescentes, como Felipe Lima, de 17 anos, cujos dizeres apresento para ilustrar esta subseção:

Como meus pais não foram bem sucedidos, na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força pra estudar. Achavam que quem entrava numa universidade era filho de rico, acho que eles não acreditavam que um pobre também pudesse ter conhecimento, pudesse ser inteligente, sabe? Pra eles o máximo era

terminar o ensino médio e arrumar um emprego, trabalhar e roça, tipo de vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo; nunca me sonharam sendo um professor; nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonhavam, não me ensinaram a sonhar. Eu aprendi a sonhar sozinho. Tô aprendendo a viver também praticamente só. Os professores acreditaram em mim até o último momento, me ajudaram a acreditar e a sonhar. E isso me ajudou também a refletir sobre as minhas condições, de onde eu estava e de onde eu poderia chegar (NUNCA ME SONHARAM, 2017).

O jovem Felipe aponta seus professores como incentivadores, como pessoas que apostavam no seu sucesso, no seu voo. São eles que fazem a experiência da escola ser diferente para alguém que não encontrou na sociedade motivos para alimentar seus sonhos. Mas, e quando há alguém que não compreende que fazer com que o aluno seja mais participativo, mais ativo significa apontar para ele um caminho rumo à transformação? Significa levar em conta que, assim como borboletas, alunos podem se transformar. É o que discutirei a seguir, a partir de um relato da professora Cláudia sobre um impasse enfrentado em sua prática de sala de aula. Vejamos o que ela diz:



RD 35

Agora... quando eu me refiro à escola em que temos... um número, né, mais considerável de alunos, é, **da reserva indígena...** que vêm pra... **saem também de outras regiões da área rural para a escola** e retornam de novo à tarde, é... logo ali no Bloco da Francesa, eu posso dizer que... há até um certo tipo de... vamo dizer... **aceitação, assim, por parte da equipe pedagógica.** A partir do momento em que... a própria coordenação diz “**ah, mas eles têm a vidinha deles lá, é, em breve eles retornam lá pra zona rural... eles vêm pra cidade pra ter o benefício deles**” então, assim, a gente entende que... da forma como tá sendo trabalhada, vamos dizer... **é só pra cumprir, né, as exigências formais, porém o aprendizado em si já fica um pouco a segundo plano,** entendeu? Então, é, digamos que a abordagem, ela tende a não ser tão voltada com esse intuito, eh... de que o aluno consiga... Por quê? Porque tá **lá naquele meio social dele e possivelmente ele vai permanecer lá naquele território...** então é dentro desse ponto de vista colocá-lo, até mesmo, né, pela coordenação da escola no momento em que se é questionado “**olha... esse aluno tá pouco participativo, ele poderia ser um aluno mais ativo dentro das suas responsabilidades**”, aí se tem um argumento “**não, professora, mas aí esse o meio dele, esse é o contexto...**”. E aí eu acredito que, digamos que, quer queira ou não... tem alguns aspectos que **vão contribuindo pra que o aluno... eh... não necessariamente seja acomodado, mas que o aluno ainda se mantenha dentro daquele patamar...** é, porque... dentro da **sua origem,** há a sua especificidade cultural, é, **tal como a que seus pais viveram...** (Prof.^a Cláudia – Entrevista)

Apreendemos, pelo relato da professora Cláudia, que a voz da coordenação pedagógica estabelece um lugar para o aluno indígena, sem dar a ele a opção de

deslocamento: “eles têm a vidinha deles lá”, “esse é o meio dele, esse é o contexto”, que são justificativas que podem fazer com que a professora não o estimule a ser mais participativo, já que “possivelmente ele vai permanecer naquele território”. Ao considerar que aquele é o lugar do aluno indígena, a coordenadora não considera a possibilidade de voo do estudante e das descobertas que ele poderá fazer em outros lugares. Borboletas, como as monarcas, voam longe. Realizam travessias transatlânticas. Abertas à experiência, encontram e vivem o novo.

Esse posicionamento da coordenação nos remete a Reis (2016), com seu termo Efeito de Suspensão, usado para se referir ao que acontece com o ensino de inglês frente à representação de que não há necessidade de ensinar inglês a determinado grupo (no caso da autora, os contraventores e, no meu caso, os indígenas): o ensino fica estagnado ou em suspensão. Alguns termos usados no relato da professora Cláudia que nos ajudam a apreender esse efeito de suspensão são: “aceitação”, “só para cumprir as exigências formais”, “aprendizado em segundo plano”, “mantenha dentro daquele patamar”, “tal como a que seus pais viveram”. Essas palavras marcam um modo de pensar que coloca o ensino de inglês como uma atividade meramente curricular, sem pretensão de movimentar o aluno indígena, por ter ele um passado que determina seu lugar e seu futuro.

Na voz da coordenação pedagógica, parece que “estão silenciados e naturalizados os sentidos do contato entre índios e os demais grupos – os europeus, na época do descobrimento, a sociedade urbana atual – a história político-econômico-ideológica desse contato” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 298). A voz da coordenadora pedagógica não é só dela. É constituída por outras vozes que a precedem. Formação Discursiva em Foucault (2008), como um espaço atravessado por outras Formações Discursivas. São vozes que regulamentam o fazer dos professores e que são fundadas no passado histórico em que o colonizador determinava o lugar do colonizado e lá o mantinha. É o discurso do opressor sobre o oprimido apresentado de forma mais amena, mais sutil. As pessoas que repetem esse discurso apropriam-se dele, conscientes ou não, e dão-lhe um novo lugar no tempo e no espaço. Trabalho da memória e do esquecimento.

A seguir discutirei como a escola pode ser um lugar onde, mesmo em meio a relações de poder, o estudante encontre seu lugar e nele se defina. Veremos como a escola e a aula de inglês aparecem, nos dizeres dos professores de Parintins, como lugares de transformação.

5.4.2 A transformação na escola

Para se pensar o espaço onde acontece o ensino de inglês na escola, é preciso considerar que, mesmo sendo atravessado por uma língua estranha e habitado pela cultura do outro, trata-se de um espaço marcado pelas mesmas questões com as quais os professores de outras disciplinas lidam diariamente. É um espaço onde ocorrem encontros e desencontros entre o eu e o outro, marcados por um processo de “vida e de morte, de construir e destruir, de oferecer, aceitar e recusar” (NOVELLI, 1997, p. 47) O que a aula de inglês representa para o aluno e para o professor depende de como as relações são estabelecidas, de como os processos de construção versus destruição, aceite versus recusa acontecem. Entendo que são essas escolhas que fazem que a sala de aula seja um lugar de vida ou de morte.

A escola, quando não atenta ao fato de estar se distanciando do lugar de vida, de crescimento, de florescimento, pode impedir que pequenas crisálidas virem borboletas, fazer que morram antes de alçar voo. As escolhas que o professor de inglês faz, tanto em relação ao conteúdo, quanto à forma de convívio com seus alunos, podem trazer vida para sua sala de aula, podem desencadear transformações. A professora Celina comenta sobre seu papel, como professora, no processo de ressignificação da escola, no processo de envolvimento de seus alunos em atividades que façam sentido para eles, que não os deixem inertes frente à vida. Ela explica:



RD 36

Eu... eu acredito assim que... **o aluno, ele pode**, sim, é... **buscar pra ele, né, melhorias**, melhoria... **na sua qualidade de vida**, eh... [pausa] **ter vontade de, de ir mais além** do que aquilo que ele aprende lá na sala de aula, é, então a forma, o modo como a gente trabalha... a gente procura **incentivar o aluno**, é, através de... Exemplo, eu não uso só um slide, um vídeo, não, nós trabalhamos com música, nós trabalhamos com, é... eu já fiz um trabalho com eles aqui... com várias, é... [pausa] fazendo... **realizando as situações do cotidiano, né? Por exemplo, eles gravaram vídeos com... feito no hotel, né... eles na recepção, trabalhando a Língua Inglesa, eh... fizeram também o teste... eh... o trabalho no cais do porto, filmando** – então, foi um trabalho, assim, que eles desenvolveram... era o... [pausa] trabalhar o cotidiano, né? (...) Então... é... nesse sentido, eu acho que **pode haver uma transformação dentro da sociedade de Parintins... na questão econômica... na questão é... de perspectiva de futuro também pra esses meninos, né?** Então, às vezes o aluno termina o Ensino Médio e ele **não tem perspectiva...** ele não sabe o que ele vai fazer, então através do trabalho, desse trabalho que a gente desenvolve, é dentro da escola que a professora XXXX e eu trabalhamos com a língua inglesa, né, a gente procura sempre é... visar isso aí pro

aluno, né? **Fazer com que o aluno também procure e busque, é, a transformação dele e a mudança da realidade dele, social** (Prof.^a Celina – Entrevista).

A voz do professor surge como uma voz contrária à daquele que diz ao jovem Camilo que aprender uma língua estrangeira não é pra ele (RD 13), que diz ao jovem Ícaro que está perdendo tempo (RD 34). Pelo contrário, o propósito do trabalho realizado em sala de aula pela professora Celina é abrir um caminho desacreditado até então para determinados grupos sociais. Sua intenção é fazer que o aluno busque sua transformação dentro da sociedade.

A prática da professora Celina pode ser relacionada aos dizeres da professora Cynthia no questionário da pesquisa. Vejamos sua resposta para a pergunta “O que é ensinar inglês no seu contexto de ensino?”:



RD 37

É **envolver os alunos no mundo da prática contextualizada**, ou seja, é levar o aluno a **vivenciar uma situação real**, onde o mesmo possa falar e viver uma determinada ação prática (Prof.^a Cynthia. Questionário).

E que, por sua vez, relaciona-se a seu entendimento de o que é ser professor:



RD 38

É ser um **agente transformador** na sociedade onde atuamos (Prof.^a Cynthia. Questionário).

Pelos dizeres das professoras, vemos que a escola surge como um lugar onde situações vividas na prática podem inspirar os alunos a percorrer novos caminhos. Na aula de inglês, uma das formas que a professora Celina encontrou para mostrar novas possibilidades aos alunos foi com a proposta de *role play*, em que eles são preparados para conversar com os turistas que chegam a Parintins (RD 36). A proposta da professora, de gravar vídeos em que os alunos interpretam os funcionários de um hotel ou do cais do porto, abre para o aluno a possibilidade de se ver capaz de conversar com um falante da língua estrangeira naquela circunstância. Essa prática aproxima o aluno da língua e torna o aprendizado de inglês mais significativo para ele.

Nesse movimento de “tornar-se um outro” (REVUZ, 1998), o estudante é apresentado a novas possibilidades de dizer, e isso o impele a “abandonar um pouco de si na

experiência...” (REIS; COSTA, 2017, p. 156). A experiência de comunicação na língua inglesa propicia ao aluno, por alguns instantes, o sabor de falar aquela língua. “Sabor” que se relaciona a “saber”. Saber que, como um alimento, dá prazer, mata a fome ou sede de alguém (CORACINI, 2014). Vemos aí, como já apontado na análise do RD 01, a relação de uma borboleta com o mundo ser encurtada, por meio do sabor que lhe chega pelos pés, quando pousa. Um momento mágico da experiência, em que o abandono de si vem acompanhado por formas novas de sentir o mundo.

Todavia esse “abandono de si” difere do que ocorre quando, no teatro, o aluno “viaja” no tempo e no espaço, incorporando personagens distantes de sua realidade. No caso da atividade de *role play* proposta pela professora, o aluno explora as realidades que o cercam, tornando possível o encontro com o outro (e com outros sabores), dentro do seu próprio mundo.

Para acolher os estudantes e propor a eles caminhos para além da sala de aula, é preciso que o professor também se repositicione, também se transforme. Que se abra para seus alunos, assumindo uma postura que permita que se aproximem e tenham um sentimento de pertencimento àquele local. A professora Celina conta como a participação em um projeto educacional, o projeto Igarité, transformou-a nesse sentido, fez que repensasse sua posição de professora ante os alunos. Ela diz, sobre o projeto:



RD 39

Também posso citar que **foram as pessoas do curso, do projeto Igarité, que foram pessoas assim, é, essenciais na MINHA, na minha, no meu trabalho**, né, pessoas que tinham... outras metodologias... é... outra maneira de ver o aluno... **foi a partir daí que eu vi, é, a importância de nós termos, assim... uma visão... enxergar o nosso aluno... não só como um aluno... mas como pessoa**. Porque eu, eu tive um... uma educação muito tradicional... do meu primeiro ao nono ano... à oitava série, que na época era, eu tinha minha educação muito tradicional, então era essa forma que eu levava pra sala de aula e, **depois que eu tive o contato com esse projeto... NOSSA!** [pausa] **A minha visão como professor, ela foi totalmente alterada por causa disso, né**, porque eles tinham pessoas... a professora usava... ela não tinha NADA... ela pegava uma palha e ela transformava numa coisa espetacular, a professora XXXX... então ela tinha muita criatividade, aquela mulher... muita desenvoltura e ela inventava as coisas pra gente fazer. Eu achava muito engraçado... e o projeto, ele dava possibilidade não só de nós fazermos, eh... ensinar a parte formal, mas também **a formação do cidadão, a formação do sujeito, do aluno no centro, virando sujeito transformador da sua... da sua... da sua vida** (Prof.^a Celina – Entrevista).

O projeto Igarité, realizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), beneficiou estudantes de zonas rurais do Amazonas, oferecendo aulas por meio de plataformas tecnológicas. Celina foi uma das professoras capacitadas para trabalhar no projeto. Sua experiência vem nos mostrar que a (trans)formação do professor não se limita à sua formação acadêmica, ela acontece em momentos de sua trajetória profissional, como sugerem seus dizeres: “a minha visão como professor, ela foi totalmente alterada por causa disso”.

Essa transformação no modo de ver é um dos resultados do encontro da professora com a formação. Formação que pode ser pensada levando em conta a reflexão feita por Cassemiro (2018) em sua tese. A autora, ao refletir quanto às práticas de professores, na perspectiva sociocultural, vem reforçar a ideia de formação como um “processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas para serem adequadas às necessidades individuais e locais” (p. 60). Nesse sentido, ao reconstruir ou transformar suas práticas, o professor está se formando, não necessariamente por meio da aprendizagem de novos conteúdos ou novas técnicas, mas por meio da transformação do entendimento sobre si mesmo. A professora Celina revela um novo entendimento de si mesma como professora, entendimento que o contato com o projeto a fez ter. A forma como esse momento a toca e faz vibrar é apreendida por meio da forma como se expressa: o uso da interjeição “Nossa!”, confirma o impacto da experiência em sua vida.

Ao descrever o projeto Igarité, a professora inicia falando de sua importância e traz para discussão o que a Análise de Discurso prevê: não temos controle total sobre a linguagem. Segundo Orlandi (2009), o sujeito, ao dizer algo, não tem controle sobre o modo como os sentidos se constituem nesse dizer. Sentido e sujeito “escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o “efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (Orlandi, 2009, p. 53). Pode-se perceber um deslize, quando a professora é flagrada numa escolha cuidadosa de palavras. Ela diz: “as pessoas do curso, do projeto Igarité, que foram pessoas assim, é, essenciais na MINHA, na minha, no meu trabalho”, e assim surge um efeito de sentido em suas palavras, o de que as pessoas do projeto Igarité foram essenciais em “sua vida”.

A professora parece hesitar em usar a expressão “na minha vida”, e usa a expressão “no meu trabalho”. A palavra pronunciada foi buscada cuidadosamente, já que, nessa conversa sobre sua “formação e atuação”, talvez fosse mais apropriado falar da importância das pessoas em seu trabalho, e não em sua vida. Grande equívoco. O deslize apontou a importância ainda maior do projeto em sua trajetória. Serviu para sua vida. Mesmo não

dizendo conscientemente, percebemos a importância da experiência no projeto Igarité em sua vivência, em sua trajetória, em sua formação. Os dizeres da professora mostraram como é difícil falar de trabalho sem pensar na vida. A linha que divide os dois é tênue. O que enriquece um, enriquece também o outro.

É justamente essa relação que valorizo e busco destacar nesta tese, a relação experiência-trabalho-vida. Como enfatizei no capítulo sobre formação de professores, buscar as experiências do professor de Parintins significa buscar a articulação de seu trabalho com sua vida, com seu modo amazônida de viver, revelado nas histórias que conta. Seu viver é parte de seu saber, perspectiva que encontra fundamento em Larrosa (2016). Vamos então aos momentos do excerto que mostram como o projeto Igarité foi importante. Primeiramente, a experiência lhe fez ver seus alunos como pessoas, o que sugere uma abordagem mais humanizada, menos centrada em livros e métodos, assim como pretende a Educação, ao valorizar a experiência relacional no processo de ensino e aprendizagem. Depois, a professora aponta uma mudança em sua visão, causada pela experiência que teve, expressando a intensidade dessa mudança. Finalizando, a professora relata como o projeto tornou-a capaz de ajudar seu aluno a ser um sujeito transformador da própria vida.

O projeto Igarité foi idealizado justamente para trazer o aluno para dentro da escola, metaforicamente falando, para transportá-lo, como apreendemos, a partir dos seguintes dizeres da professora Celina:

RD 40



O que eu achei interessante desse projeto é que eu pensei, assim, na minha ignorância, quando eu comecei a trabalhar lá, que era um projeto, assim, daqui de Parintins, que era um projeto de Manaus, mas não, **era um projeto que se estendia pelo Brasil todo, né?** E em cada lugar, ele tinha um nome diferente. **Aqui tinha o Projeto Igarité porque significava canoa...** canoa. Aí, em outros lugares, era Caminho das Águas, em outro lugar tinha outro nome, então ele não funcionava só aqui no Amazonas, né, e o **objetivo do projeto justamente era ir buscar os alunos NESSAS comunidades, né, pra TRAZER pra escola, eh...** através da canoa, como eles diziam, né [risos], através da canoa pelo... Aí eu disse **“mas então aqui não era pra ser Igarité, era pra ser Bajara”, porque eu acho que nós aqui no Amazonas, aqui na região do Mocambo, era o bajara.** São conhecidos assim... **Não era pra ser Igarité, era pra ser Bajara** [risos] (Prof.^a Celina – Entrevista).

Igarité, uma canoa de uso comum na região Norte do Brasil, segundo a professora Celina, recebe um nome específico na região do Mocambo, região de Parintins em que ela atuou no projeto Igarité. A observação da professora quanto ao nome dado à pequena

embarcação mostra a necessidade de se pensar as especificidades locais, quando se fala da Amazônia ou da região Norte. Há particularidades próprias de cada local e, de acordo com a professora, o nome *bajara*, que dá nome a pequenas embarcações no Mocambo, seria o nome ideal para o projeto. Essa diferença entre localidades estende-se a outras áreas, fazendo da educação e da formação de professores assuntos que também se diferenciam de uma região para outra, exigindo, portanto, diferentes olhares.



(22)

Imagem 9: Transporte escolar no Amazonas

Outra questão que a professora Celina nos faz considerar neste estudo é a importância que ela dá à família, na continuidade do processo transformador iniciado pela escola. A participação dos pais dos alunos do Mocambo é uma lembrança que a professora Celina guarda daquela época. Ela relata:



RD 41

No Mocambo, nós tínhamos mais, é, o **apoio dos pais**. Os pais, eles estavam mais... eh... Apesar de serem, eu acho que pela situação deles, também, né? **Pela realidade dos pais... muitos agricultores, né? Produtores, pescadores...** Eles **queriam uma coisa diferenciada pro filho**, então, **eles davam muito apoio pra escola**, davam mais apoio, muito apoio pra escola, é... se o filho, de repente, ele fazia alguma coisa que não tava de acordo lá, o pai vinha, o pai... às vezes a gente nem precisava chamar o pai, ele mesmo já se direcionava pra escola pra resolver, a solução, pra justificar, pra ir falar, né, com o gestor, com o professor (Prof.^a Celina – Entrevista).

A boa relação professores-pais-alunos facilita a inserção do aluno no espaço escolar e transmite segurança a cada uma das partes. Vemos hoje uma mudança de posição dos pais,

22 Imagem 10. Um dos meios de transporte escolar no Amazonas. Fonte: <http://blogdopavulo.blogspot.com/2016/01/governo-do-amazonas-realiza-licitacao.html> Acesso em 06 ago 2021

que muitas vezes não mais se posicionam ao lado dos professores para chamar a atenção dos filhos. Pelo contrário, permanecem ao lado deles e questionam os professores por suas atitudes e decisões. A realidade no Mocambo, no período em que a professora Celina participou do projeto, mostra um bom entrosamento entre pais e professores. Pais que trabalhavam no campo e “queriam uma coisa diferenciada pro filho”, segundo a narrativa da professora. Percebemos aí o desejo de mudança e, para isso, era preciso apoiar a escola, estar presente, manter constante comunicação com o professor.

O resultado dessa forma de olhar o professor era transmitida às crianças da comunidade, que, à sua maneira, faziam reverência ao professor. Vejamos o que diz a professora Celina:



RD 42

[...] os alunos lá, na minha época, eles eram ótimos, respeitavam o professor. Pra senhora ter uma ideia, eu ficava lá na porta e, quando eles entravam, [risos] **eles tomavam bença na saída e na entrada** [risos]... Ai, meu Deus! Aí era muito, assim, os pequenos... os do sexto ao nono... então eles vinham de “**bença, professora, bença, professora**”, e eu abençoava, abençoava, abençoava... E aquilo virou, assim, uma rotina, né? [risos] Aí, os outros professores que eram de lá diziam “professora, eles tomam bença pra senhora” “pois é, né, a gente abençoa” [risos] era um carinho muito grande que eles tinham, né? Então, essa diferença aqui depois que eu voltei pra Parintins, é... eu falo, professora, enquanto os pais não derem apoio pra escola, assim, nós não vamos ter um sucesso, assim, dentro da escola, porque **a família precisa dar apoio** (Prof.^a Celina – Entrevista).

A atitude de respeito descrita pela professora Celina simboliza o valor do professor para a comunidade do Mocambo. Ela aponta o comportamento dos alunos como algo inesperado, como uma prática diferente da que existia na área urbana. Seus dizeres sugerem que a atitude de respeito pelos professores começa em casa e, por isso, se os pais não derem continuidade a esse costume, a escola não terá sucesso. Ao refletir sobre o que o professor representa em Parintins, mesmo concordando que o sentido possa ser diferente no Mocambo, posso dizer que eu, por não ser parintinense, percebi, à minha chegada à cidade, uma forma de tratamento especial vinda dos alunos e também da comunidade em geral. A maneira de se direcionarem ao professor, a forma de cumprimentá-lo, seja na escola ou na rua, e o fato de eu ser chamada por professora, mesmo por pessoas desconhecidas, era algo novo, que me deixava surpresa e ao mesmo tempo feliz pelo reconhecimento de minha profissão. A narrativa da professora Celina sobre suas impressões quando chegou ao Mocambo

despertaram em mim essas lembranças. Para além das lembranças, a narrativa me fez novamente entender Parintins como uma cidade metamorfoseada. Vejo agora que as minhas impressões se formaram porque, em verdade, ainda há, na Parintins da zona urbana, traços de outra Parintins, percebidos de forma mais nítida na zona rural. Na cidade, os costumes foram se transformando, mas a essência ainda existe. São costumes revestidos de outras formas, modificados pelo tempo e espaço, mas que ainda dizem muito sobre o que o professor representa para a comunidade local.

Retomando a experiência da professora Celina no projeto Igarité, é importante ressaltar que sua ação foi para além de sua área de atuação. No seguinte relato, observamos a professora participando das aulas de outros professores, de outras disciplinas, para depois ajudar os alunos com dificuldade:



RD 43

O professor lá de Matemática tava dando aula... a senhora sabe? Eu sentava, eu era aluna [pausa] eu sentava, estudava, aprendia, e depois nós íamos trabalhar com os alunos... Eu ia lá tirar dúvidas, ajudar, eu mandava mensagem pro professor, **então eu era aluna também do projeto Igarité, né? Então a gente tem que se colocar, também, não só, não, ali na frente como professor, mas como aprendiz, porque eles “tão” aprendendo e nós “tamo” aprendendo com eles e eu não posso me fechar somente naquilo que eu sei** que “ai, eu sei Língua Portuguesa”... não, eu tenho que aprender tudo... porque o meu aluno, ele precisa disso, ele precisa que eu saiba um pouquinho daquilo, porque muitas vezes o outro não dá suporte, mas eu dou... a família não pode dar, mas aí eu... eu posso ajudar, entendeu? (Prof.^a Celina – Entrevista).

Ao dizer que também era aluna do projeto Igarité, a professora Celina desestabiliza o que historicamente se tem como verdade: que o professor é sempre quem ensina. Ora ela sentava e aprendia, ora ela colocava-se à frente e ensinava: a posição do sujeito-professor se alternava com a posição do sujeito-aluno. Desconstruía-se a hierarquia de saberes entre professor e aluno, determinação imaginária naturalizada na escola e na sala de aula (LAGAZZI, 2015).

Lagazzi (2015) me leva ao entendimento de que, nas relações em sala de aula, poderá haver “brechas que desestabilizam a sobredeterminação do professor pela posição de sujeito constituída pela hierarquia da autoridade de saber” (p. 245). Essas brechas podem ser apreendidas, por exemplo, no relato da professora Celina, no momento em que ela deixa de ocupar o lugar de detentora do saber, para sentar-se junto aos alunos e com(o) eles aprender.

Ela se reposiciona. Pensando no espaço físico que se reorganiza a partir disso, “eu sentava, estudava, aprendia”, tomo novamente os dizeres de Lagazzi (2015): há “uma reorganização espacial das fronteiras que visibiliza a desestabilização simbólica da dicotomia entre professor e aluno” (p. 247).

A forma como a hierarquia de saberes está enraizada em nosso modo de conceber as relações na escola pode ser observada no relato da professora Helena de sua primeira experiência em sala de aula. Vejamos o que ela diz:



RD 44

Para ter a minha primeira experiência em sala de aula como professora titular. **Tive que abdicar de algumas coisas na vida.** Primeiro, tive que deixar a minha cidade de Parintins. Segundo, tive que deixar os meus filhos menores de idade e minha mãe, e uma vida inteira para trás. Terceiro, fui para um lugar onde não conhecia ninguém, morar com desconhecido, com pessoas que nunca vi na vida, **tive que refazer a minha vida nesse lugar** durante 1 ano, mais uma vez venci. Levarei esse lugar Chamado RUMO CERTO/Presidente Figueiredo-Am dentro do meu coração, lá tive minha primeira experiência em sala de aula como professora para criança de 4 a 5 anos (**tive que me reinventar** para ensinar essas crianças), e à noite lecionava para uma turma da EJA (só pessoas adultas que mal sabiam escrever o próprio nome, **juro que aprendi muito com eles**) (Prof.^a Helena – Questionário).

Em primeiro lugar, não posso deixar de destacar o efeito da experiência na trajetória da professora Helena. Ao abdicar de coisas, e pessoas, importantes e reconstruir sua vida em outro lugar, a professora perfaz um caminho que a marca, principalmente pelo trabalho que realizou nesse novo lugar. A experiência com aquelas crianças estimulou a transformação: “tive que me reinventar para ensinar essas crianças”. Como afirmam Reis et al (2019a, p. 188), o sujeito verdadeiramente tocado por uma experiência inquieta-se, transforma-se, reinventa-se. São as experiências como aquela vivida em Presidente Figueiredo que provocam mudanças na prática pedagógica da professora Helena.

Em segundo lugar, gostaria de apontar o motivo pelo qual optei por incluir esse excerto na discussão sobre transformação e sobre a forma como os discursos dos professores podem estar atravessados pela maneira como eles concebem a relação professor-aluno na escola. Ao jurar que aprendeu muito com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a professora Helena desliza em seus dizeres. Suas palavras sugerem que dificilmente “pessoas adultas que mal sabiam escrever o próprio nome” poderiam ensinar-lhe. Era preciso jurar. A hierarquia de saber entre aluno e professor escapa em seus dizeres.

O verbo “juro” é um deslize por meio do qual a professora se deixa ver. Ela reproduz a determinação imaginária de que a aprendizagem ocorre numa via de mão única, e que, por isso, era preciso jurar que naquela ocasião foram os alunos que ensinaram, e muito. Seu dizer sugere que o aluno da EJA não é legitimado a ensinar ao professor, ponto de vista construído pelo imaginário social.

Há também, no discurso da professora Helena, um silenciamento, já que, embora ela não o diga, o que pensa sobre a EJA pode ser apreendido em seus dizeres, uma história fundada no imaginário coletivo do que é a EJA: uma história cujos personagens não tiveram sucesso nas experiências escolares anteriores, personagens legitimados para aprender (já que “não aprenderam muito”), e não para ensinar.

O motivo pelo qual apresento essa reflexão sobre a maneira como concebemos a relação professor-aluno é justamente pela importância de desconstruir determinadas concepções que temos, para ser possível construir um novo lugar para o aluno. A transformação do aluno e do professor passa primeiramente pelo discurso, pelo que deles dizemos e acreditamos. Quando a professora Helena diz que jura ter aprendido com os alunos da EJA, ela reproduz um discurso que chega aos alunos e é reproduzido por eles. O professor Ícaro, que ensina para grupos de Jovens e Adultos, fala um pouco sobre o discurso que circula entre eles:



RD 45

Na EJA, praticamente a linguagem é essa: “**professor, não aprendi nada, e por isso que vim pra EJA**, certo? Então, como a gente já, assim... vamos dizer assim, já tá “**familiarizado**” com esse tipo de circunstância... a gente... aí respondendo o que eu respondi antes, assim, pra senhora, é, eu procuro, claro, **conquistar**, fazer com que eles, de uma maneira metodológica pra que eles, é, RESPONDAM às atividades, dinamizando com eles, respondendo... é, primeiro **entendendo o contexto da dinâmica**, e, depois, que eu vou, assim, explicar a gramática EM SI, certo? Por exemplo, “I am happy, quem está? Eu estou feliz hoje” “I am happy today, eu estou feliz hoje”, independente das dificuldades, é claro... aí eles, aí todo mundo: “I am happy, I am happy” (...) **isso daí faz com que eles vão se soltando e se sentindo à vontade na aula. No geral é assim, professora, o meu procedimento**, assim com a EJA. (Prof. Ícaro – Entrevista).

O professor Ícaro refere-se a um discurso que não surge dos alunos da EJA, mas que, pela frequência com que o ouvem, passam a reproduzi-lo: “não aprendi nada, e por isso que vim pra EJA”. O aluno se vê a partir do olhar do outro e traz consigo o peso dessa afirmação.

O professor surge como alguém que pode desestabilizar o que é tido como verdade, que vem da crença de que os alunos da EJA são “aquilo que dizem que eles são”. Pensamento que Coracini (2015) explica: o modo como o outro me vê pode se tornar o modo como me vejo, ou seja, como me represento (p. 142). Os dizeres do professor Ícaro nos informam que é a representação de si baseada em discursos de outrem que o aluno que ingressa na EJA traz consigo. São essas representações que precisam ser desestabilizadas, numa escola que transforme, que movimente o aluno da EJA a lugares ainda não conhecidos, a experiências ainda não vividas. Nesse sentido, o professor não deve ser visto como um transmissor de conteúdo, ele é um educador, que, por meio da conquista, da captura do interesse do outro, aproxima-se de seu aluno, com o intuito de transformar sua forma de pensar, sua forma de se ver, de se significar.

5.4.3 A transformação profissional do professor atrelada à sua transformação social

Alguns fatos da trajetória de formação da professora Dirce nos mostram que sua transformação profissional está diretamente atrelada à sua transformação social. A questão socioeconômica vem sempre à tona em seus dizeres, marcando o discurso de um sujeito interpelado pela ideologia, de um sujeito histórico. Suas palavras resultam de um complexo processo de identificação e estão inseridas na história social. Ela aponta sua condição socioeconômica, como estudante em Parintins, como inferior às das outras pessoas que fizeram parte de sua trajetória, o que pode ser apreendido em vários momentos da entrevista. Vejamos alguns, iniciando com sua explicação sobre o fato de sentir-se insegura como estudante de Letras:



RD 46

Por que que eu me sentia insegura? [pausa] Vou explicar qual é o contexto... nessa época eu trabalhava com Educação Infantil... Eu trabalhava de manhã... estudava de manhã, trabalhava à tarde e à noite eu tava cansada... **Eu ganhava muito pouco... muito pouco, e o que que acontecia, eu só comprava aquelas xerox lá da reprografia, não tinha um livro, eu não conseguia comprar um livro pra minha graduação, porque meu salário não dava [pausa]** Aí eu via minhas colegas COMPRANDO livro... praticando também, coisa que eu não conseguia fazer na época... né? (...) **então isso me deixava insegura – o fato de eu não ter acesso... a determinados recursos, materiais, e me deixava, me sentia enfraquecida.** E eu

criei até uma resistência “**ah, não vou trabalhar com inglês, porque eu não me sinto segura pra isso**” [...]



[...] **eu venho de uma família muito simples**, que ninguém tinha curso superior [pausa] ninguém... **minha mãe mesmo era diarista**, minha mãe de criação, né, que eu não fui criada pelos meus pais biológicos, e ela dizia “estuda” [...].

Não existia quase cursinho de inglês em Parintins, só existiam o da professora Catarina, ela já até foi embora de Parintins... porque ela era fluente, né, ela morou lá... trabalhava anos também com cursinho... curso dela na cidade, **mas também era só pra quem tinha CONDIÇÕES de pagar**, porque não era um curso barato. Hoje em dia a gente já encontra mais cursos em Parintins, mas antes não, então, como **muitas questões na minha vida se pautavam pela questão financeira**, então, meu contato com o inglês era só o da escola (Prof.^a Dirce – Entrevista).

Os dizeres da professora apontam para uma divisão nas relações sociais, própria do sistema capitalista. Com base em Orlandi (2015), compreendo essas relações sociais como produtoras da dissimetria, da hierarquização, face ao sentido e ao modo de se significar o sujeito (ORLANDI, 2015). A autora explica como o Estado capitalista opera, e como o sujeito se posiciona dentro desse sistema:

O Estado capitalista é *estruturado pela falha*, produzindo a *falta* e, em consequência, a *divisão*, a *diferença*, que, pelo funcionamento da ideologia em uma sociedade hierarquizada, cujas relações são dissimétricas, configurando-se como relações de força e de poder, simbolizadas, produzem a *segregação* (preconceito). Faltam instituições e discursividades que estejam disponíveis para todos os indivíduos: *dividem-se* assim os que estão (e os que não estão) na escola, os que têm fluência em diferentes discursos (e os que não têm), os que têm trabalho (e os que não têm), os que têm casa (e os que não têm etc), os que dispõem de seu corpo sem obstáculos (e os que não o fazem). Esta falha, no entanto, pode ser tanto o lugar em que o indivíduo *submerge na falta* e é segregado, ou *resiste*, dadas as condições que abrem a falha para o possível, e encontra outros sentidos, define-se em outra posição sujeito. O sujeito não resiste por “mágica”, ou por voluntarismo, mas por condições que abrem para ele um espaço politicamente significado em que os sentidos podem ser outros (ORLANDI, 2015, p. 192).

Há, nos dizeres da professora Dirce, indícios que mostram que não foi por um passe de mágica que ela resistiu e definiu-se em outra posição sujeito. O processo envolveu desafios, que foram superados e que são marcas indeléveis em sua trajetória. Os excertos aqui apresentados nos levam a entender como sua condição social se materializa em seu discurso: não tinha dinheiro para as apostilas, vinha de uma família muito simples, não tinha condições de estudar inglês fora da escola, etc. No entanto, com o passar do tempo, foram surgindo

oportunidades, e ter hoje uma melhor condição financeira aparece nos dizeres da professora como uma condição para que sua prática em sala de aula seja bem sucedida. Ela diz:



RD 47

[...] quantas vezes eu me senti chata, eu me senti **tradicional**, eu mesma saía da minha aula assim **“meu Deus, como eu tô chata, como eu tô, como eu tô tradicional...”** e aí eu ficava “meu Deus, o que eu posso fazer, que que eu posso fazer?” então eu passei anos nessa angústia... até que, como eu tô lhe falando, tem algumas coisas que elas precisam caminhar juntas... A partir do momento em **que eu comecei a ganhar um pouco melhor, eu pude ter uma internet melhor, eu pude ter acesso a outras coisas**, e ISSO foi me ajudando **a melhorar**, a me, **a me reinventar**. A partir do momento em que eu tenho uma *internet* melhor, eu comecei a assistir mais vídeos de *Youtube*, eu comecei, **a partir do momento que eu comecei a ganhar um pouco melhor no meu salário, eu passei a comprar mais livros**, né... digamos que, quando eu **abandonei mais um pouco a minha postura tradicional, me aproximei mais do aluno pra ouvir o que que ele achava interessante de fazer na sala de aula...** então, assim eu fui me reinventando... né, então eu vi que os alunos queriam, por exemplo, mais música...mais atividades interativas na aula e, **mesmo eu não sendo fluente**, eu me preparava ao máximo pra dinamizar (Prof.^a Dirce – Entrevista).

Repetidas vezes, vemos como a condição financeira da professora Dirce a atravessa e é refletida na sua prática. De acordo com seu relato, o ato de reinventar-se como professora foi possível graças a sua nova condição financeira, que lhe permitiu abandonar sua postura tradicional. Mas encontrar uma forma de sair do casulo, de sair do tradicional e partir para o novo apresenta-se como um momento de angústia para a professora. Seguir a voz da formação, que dizia que inovar era preciso, e a voz da experiência, que dizia que o tradicional é chato, levava a professora a exclamar: “meu Deus, como eu tô chata, como eu tô, como eu tô tradicional...” e a questionar: “meu Deus, o que eu posso fazer, que que eu posso fazer?”. Segundo Eckert-Hoff (2004), o novo modo de fazer “vai fundar uma prática que se transforma num outro lugar, que não é nem o da experiência somente, nem o da formação somente, mas o de uma imbricação incontável, contida, ou seja, mistura das duas vozes, embora a credibilidade seja dada à voz da formação” (p. 112).

Assim, forma-se a professora, ouvindo as vozes que a constituem e determinam seu agir. Ela se movimenta, busca o novo, procura ouvir e ir ao encontro dos anseios de seus alunos, reinventa-se, mergulha na ilusão de que conseguirá libertar-se do tradicional e, assim confiante, transforma-se. Vai ao encontro do outro, do ideal. Se pensamos no processo da metamorfose, podemos afirmar que ela passa pela ecdise, estágio de muda em que a larva

troca seu exoesqueleto, sua "pele", e permite que troque também sua forma e possa se adaptar a novos ambientes. Nessa adaptação às exigências que o ofício lhe impõe, a professora Dirce vai construindo sua identidade, uma identidade em metamorfose.

Vale aqui retomar o conceito de metamorfose segundo Ciampa (1984), relacionando-o ao momento vivido pela professora: “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro²³, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1984, p. 74). De acordo com Ciampa (1984), o lugar em que o Um encontra-se com um Outro é a interseção. É onde reside o sujeito em transformação, no caminho entre uma fase e outra da metamorfose. É onde encontra-se a professora Dirce, que se diz tradicional, em busca de uma Outra professora Dirce.

Na Linguística Aplicada, foram desenvolvidas ideias semelhantes, como podemos observar nas palavras de Sól e Neves (2002), ao definir identidade “como algo em construção, em movimento e modificação constantes” (p. 207). E nas seguintes palavras de Eckert-Hoff (2004, p. 113):

Isso nos mostra que não é possível falar em identidade fazendo separação entre o que fica fora e o que fica dentro; é preciso empreender tanto as transformações, entendidas como metamorfoses camaleônicas, quanto os efeitos de saber que vão se imbricando ao longo da história de vida. A demarcação entre isto ou aquilo não é possível, as fronteiras entre o velho e o novo são fluidas, mesmo a travessia desses limites impossibilitaria verificar onde acaba um e onde começa outro. Isso nos leva a entender que o ‘ser’ professor está marcado por uma identidade híbrida, que se perde na metamorfose do um e do outro.

O que a autora ressalta é que é ilusória a ideia de que é possível distanciar-se de uma postura tradicional, uma vez que ela nos constitui. Atravessada pelo inconsciente, a professora tem, como parâmetro para sua prática, uma construção imaginária em que o novo ocupa o lugar do tradicional. Seguindo o raciocínio de Eckert-Hoff (2004), entendo que “essa idealização está no imaginário do sujeito logocêntrico, centrado, que busca o eu ideal, a perfeição, a completude, ‘esquecendo-se’ que o ‘anterior’ o constitui, inevitavelmente” (p. 109).

Minha leitura da professora Dirce como sujeito descentrado foi motivada por aquilo que seus dizeres revelaram: um sujeito cindido, fortemente marcado pelo contexto

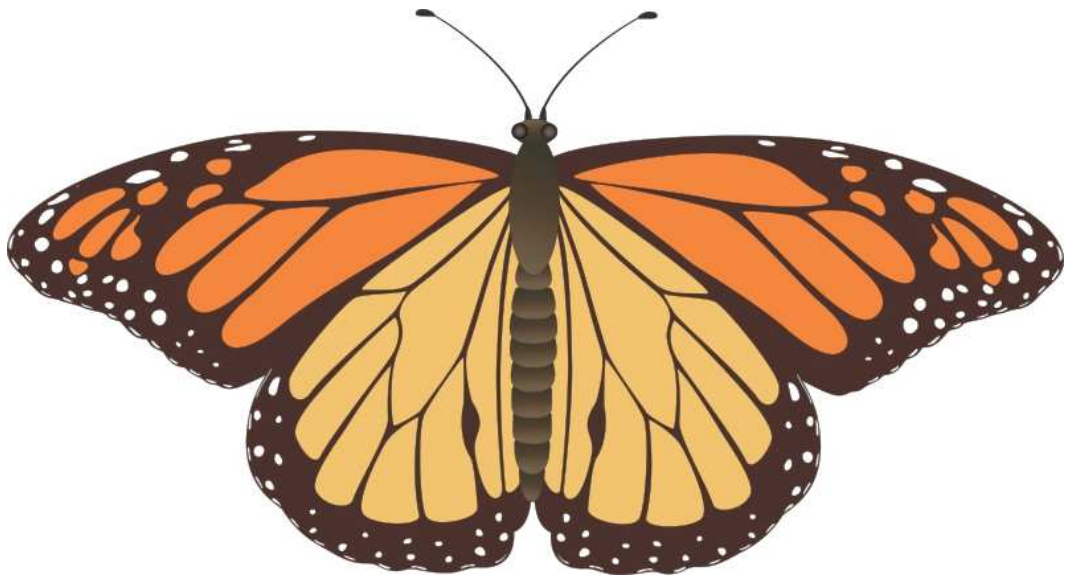
23 Embora Ciampa (1984) use maiúsculas em Outro, ele não faz referência ao grande outro lacanian, na página citada. A maiúscula empregada pelo autor vem enfatizar o Outro, como foi enfatizado o Um.

socioeconômico e educacional em que esteve e está inserido, revelado na e pela linguagem. Os momentos da entrevista em que ela compara sua situação com a de pessoas advindas de outras classes sociais apontam para uma estratégia de ambivalência na estrutura de identificação do sujeito, “onde a sombra do outro cai sobre o eu” (BHABHA, 1998, p. 97). Segundo Bhabha (1988), a identificação ocorre a partir do reconhecimento de uma diferença e o desejo por ela. Esse desejo, muitas vezes identificado como conflituoso na trajetória da professora Dirce, levou-a a uma transformação social, mas poderia ter provocado outra forma de transformação: a subversão.

Sob a luz dos estudos de Bhabha (1998), penso que as tensões que a professora Dirce viveu poderiam ter deixado emergir estratégias contra a ordem social e econômica vigente. Não apreendi em seus dizeres nenhum posicionamento nesse sentido, todavia isso não indica que não existiram. Talvez a professora não tenha se manifestado abertamente, mas tenha estratégias subversivas, enquanto educadora, não compartilhadas na conversa que tivemos. Um professor subversivo pode ser um acontecimento na vida de seus alunos, pode transformar modos de ver o mundo e de entender a condição do marginalizado. Pode ajudar o aluno a assumir seu lugar e a saber lidar com a diferença e com a opressão.

Na próxima seção, observarei como outros participantes da pesquisa, sujeitos igualmente cindidos, marcados por questões particulares, como a professora Dirce, alçam seus voos. Como tentam, fracassam, ou têm sucesso, nesse processo desafiador de migrar, simbolicamente, para outros lugares.

FASE IMAGO



*Ouvi de uma borboleta:
Há pela vida afora, metamorfoses,
não só possíveis, mas necessárias.*

José Danilo Rangel

5.5 FASE IMAGO: O DESEJO DE VOO

Uma vez transformada em inseto adulto, a borboleta chega ao estágio em que pode voar e chegar a lugares mais distantes. O alcance de “novos lugares”, que apontarei na análise dos excertos desta seção, refere-se ao voo conjunto que o professor de inglês de Parintins faz com seus alunos, na tentativa de apresentá-los a novos saberes, a novas possibilidades de crescimento. Um dos meios pelo qual ele tenta alcançar esse “novo lugar” é a realização de projetos na escola. Por isso, na primeira subseção, comentarei os excertos em que os professores descrevem projetos que realizam, na tentativa de deslocar seu aluno do lugar em que se encontra. Muitas vezes, esse deslocamento (NEVES, 2008) é difícil de realizar, já que depende de questões sobre as quais o professor não tem controle. É essa dificuldade que o professor encontra, ao tentar oportunizar novos rumos a seus alunos, que procurarei explorar na segunda subseção da análise. Por fim, na terceira subseção, considerarei as expectativas de voo dos professores. Voos que eles planejam para seu futuro, seja pelo aperfeiçoamento do idioma, a realização de uma nova graduação ou o ingresso em um curso de pós-graduação.

5.5.1 Os projetos de voo

Na introdução desta tese, comentei que os professores de inglês de Parintins têm uma experiência de voo diferente dos demais professores brasileiros, por sobrevoarem seus próprios jardins. Expliquei que, em Parintins, os espaços sobrevoados são singulares, que a borboleta tem seus próprios viridários e que, em seu percurso, ela passa por espaços urbanos, como o Mercado Municipal, pelos rios e também pelos festivais folclóricos. Esses espaços, assim como as pessoas que pertencem a eles, fazem parte de suas experiências e deixam marcas significativas em suas trajetórias. Nesta subseção, busco trazer à discussão a forma como os projetos desenvolvidos pelos professores de inglês nas escolas de Parintins levam seus alunos a explorarem mais suas próprias realidades, sua própria cultura, em um contexto mais amplo de ensino da língua.

Uma forma encontrada pelos professores para trabalhar com seus alunos a realidade local é por meio do comércio informal, muito comum nas ruas de Parintins. Esse é um dos propósitos da professora Celina. Vejamos o que ela diz, ao compartilhar a ideia de um colega de trabalho:



RD 48

Como eles, os alunos, são muito, assim, **filhos de tricicleiros, filhos de pessoas que trabalham, é, com vendas**, é... que trabalham em... [pausa] **vendem alguma coisa na rua**, ele já teve a IDEIA, né? Falta só a gente sentar pra **amadurecer a ideia**, né? E **PUXAR esse contexto pra sala de aula**, né? **Trabalhar as vendas, eh... recepcionar o turista**, quando chega na cidade, né? É... de ensinar pra eles os princípios, como **ABORDAR o turista**, é, **conversar**, é, **passar uma informação...** correta, né? (Prof.^a Celina – Entrevista).

A descrição feita pela professora me incita a comentar brevemente a organização urbana que encontrei, ao chegar a Parintins. Primeiramente, não encontrei ônibus na cidade. Transporte intermunicipal não seria possível, já que a cidade é uma ilha cercada pelos rios, sendo o transporte para outras cidades feito somente por via fluvial ou aérea. Já o transporte intramunicipal é caracterizado pelos carros, motocicletas, bicicletas (inclusive elétricas) e os triciclos. Os tricicleiros mencionados pela professora Celina, estão espalhados por toda a cidade e, geralmente, são procurados pela comunidade local para o transporte de cargas, e muito apreciados pelos turistas, para realizar passeios pelas ruas de Parintins, como ilustra a imagem que segue.



(24)

Imagem 10: Triciclos: Transporte símbolo de Parintins

As vendas a que a professora se refere são o comércio de iguarias regionais, como o tacacá e o mugunzá, que pode ser realizado em pequenas bancas postas em frente às residências dos parintinenses, geralmente nos finais das tardes. Essa breve descrição complementa o cenário que os dizeres da professora Celina nos apresenta.

Seus dizeres sugerem que esse cenário precisa ser considerado, quando se pensa no ensino de inglês para os estudantes de Parintins. Que é importante amadurecer a ideia de realizar um projeto preparando os alunos para atender os turistas que deles se aproximarem

24 Imagem 10. Triciclos: Transporte símbolo de Parintins. Fonte: <https://parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-50357-triciclos-transporte-simbolo-de-parintins>

com o intuito de comprar os produtos, o que reflete o desejo de ensinar a língua para uma finalidade específica, para uma finalidade prática. Seus dizeres nos levam a entender que o ensino de inglês em sua região precisa ser direcionado para sua realidade. Ali há um propósito claro para se aprender a língua inglesa. A professora Celina e seu colega de trabalho são borboletas cujos olhos são formados por milhares de lentes, que possibilitam uma visão de 360 graus, ou seja, torna possível o fácil reconhecimento de áreas que podem ser exploradas.

A necessidade de ter o ensino de inglês voltado para a diversidade local pode ser também observado nos dizeres do professor Alcides, que relata atividades que realiza na comunidade de Valéria, região já descrita como o lugar a que chegam os navios com turistas:



RD 49



Com relação à questão da **aula de Inglês**, né, e... essas atividades de que nós realizamos na comunidade lá, **com essa diversidade que nós temos**, a gente tenta, eu tento colocar, assim, de alguma forma, né? É, logo quando eu iniciei a trabalhar, eu tinha essa ideia de pegar, por exemplo... o aluno que vai na trilha, ele vai conhecendo, ele vai apresentando as frutas, né, aí eu ficava pensando “**como eu vou apresentar as frutas em inglês?**”, né, por exemplo, o tucumã... o **tucumã, ele não tem essa palavra em inglês**, né, então como que eu vou apresentar o tucumã em inglês pro turista? **Aí eu aprendi que a gente usa o “fruit”, né? Fruit, aí tucumã fruit...** Assim eu tentei já fazer, né? E tento colocar e... com relação mesmo à pesca, pois a gente já tentou trabalhar também dessa forma, mas não com muita ênfase, e... até então, porque **agora com a BNCC** existem mais possibilidades de trabalhar, porque **a gente tem que trabalhar com relacionado mais à nossa realidade mesmo**, né? E até então a nossa proposta curricular, eh... referente ao município, ela não... **a gente tinha que trabalhar aquele conteúdo, né?** A gente ia mais, assim, **baseado naquele conteúdo que já vinha na proposta** e... a gente tinha, assim, essa... é...[pausa] essa coisa, essa ideia de trabalhar a nossa realidade referente a isso... **Eu já tentei até fazer umas placas lá em inglês, lá em vários locais**, só que ainda não deu certo, mas eu vou retomar assim que tudo melhorar mesmo, **depois da pandemia, a gente vai tentar fazer novamente**, fazer tudo em inglês, até mesmo pras pessoas que passarem lá e poderem identificar, né? A gente tenta fazer essa atividade assim, com relação à **nossa diversidade, à nossa cultura, à nossa natureza**, que nós temos lá na Valéria, que é muito rico (Prof. Alcides – Entrevista).

Inicialmente, gostaria de chamar a atenção para as palavras finais do professor Alcides, em que destaco “nossa diversidade”, “nossa cultura” e “nossa natureza”. Ao repetir o pronome “nossa”, o professor reforça ideia de pertencimento àquele lugar, em oposição ao lugar do outro, do estrangeiro, daquele que visita, que chega para conhecer seu mundo.

Depois, gostaria de chamar a atenção para dois momentos que marcam a prática pedagógica do professor Alcides. O primeiro é o estabelecimento da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que vem propor uma nova abordagem para o ensino de inglês. De acordo com o professor, a partir dela, o ensino de inglês passa a se voltar mais para a realidade local, abordagem oposta à que seguiam anteriormente. Assim, percebemos que a intenção do professor de trabalhar a realidade local, antes da BNCC, não encontrava forças, já que a proposta curricular determinava sua prática. Seus dizeres sugerem que o documento veio favorecer seu trabalho, foi um marco que mereceu ser destacado. A BNCC vem ressaltar a importância da reflexão sobre temas como a interculturalidade e a valorização das diferenças. O documento assim estabelece:

O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive (BRASIL, 2018, 356).

O contexto local, regional e global aparece várias vezes no documento, enfatizando, assim, a necessidade de se olhar para o aluno como um cidadão global, sem ignorar as características de seu local. O documento, que vem recebendo tanto críticas positivas, quanto negativas de profissionais da Educação, é o parâmetro para muitos professores em atuação, como nos mostra o professor Alcides.

Outro marco em sua prática pedagógica, apontado pelo professor no RD 49 e que não pode deixar de ser considerado um impedimento para os projetos da professora Celina no RD 48, foi a pandemia “de Covid-19. Ela veio interromper uma prática, suspender a execução dos projetos da comunidade. Todavia, ao dizer “depois da pandemia a gente vai tentar fazer novamente”, o professor Alcides aponta para um reinício que simboliza sua esperança de que tudo voltará a ser como era. Comentarei brevemente, na próxima subseção, o impacto da Covid-19 na prática do professor de inglês de Parintins, abrindo a discussão sobre as dificuldades encontradas pelos professores para alçar seus voos.

5.5.2 As dificuldades dos voos

De modo geral, apreende-se, nos dizeres dos professores de inglês de Parintins, que o sucesso no deslocamento do aluno de um lugar a outro vem sendo ameaçado principalmente por três fatores: a pandemia de Covid-19, a falta de apoio a projetos na escola e a desvalorização do professor e da disciplina de inglês. Analisarei, a seguir, os dizeres que apontam esses fatores, buscando compreender seu impacto na trajetória dos participantes desta pesquisa.

O primeiro impedimento para o voo pleno dos professores, notado nos dizeres dos participantes desta pesquisa, é a pandemia de Covid-19, já que é um acontecimento que atravessa a todos, que marca a trajetória de todo professor que atua nas áreas atingidas pelo coronavírus. É importante ressaltar que a maneira como a experiência nos toca e nos transforma é singular. Podemos vivenciar um mesmo acontecimento, mas a experiência de cada pessoa é única e não irá se repetir da mesma forma.

As aulas por ensino remoto tiraram do professor seu espaço de atuação e o contato físico com seus alunos. Essa mudança no ambiente de trabalho persiste há mais de um ano e tem resultado em consequências graves para a saúde mental e física dos professores, que se esforçam para adaptar-se a um ambiente frio, sem a interação da sala de aula. Soma-se a isso a dificuldade de acesso às tecnologias, ponto que tem sido bastante discutido nos últimos meses. Se esse é um fato preocupante mesmo em regiões desenvolvidas do Brasil, é mais ainda em regiões em que o sinal de internet não chega a todos, como no interior do estado do Amazonas. A solução encontrada pela Secretaria Municipal de Educação de Parintins para chegar às comunidades mais distantes foi a transmissão das aulas pelo rádio. Assim explicam os professores Camilo e Alcides:



RD 50

Agora estou tendo alunos da zona rural. Só que com eles já é “Pelas Ondas do Rádio”. Eu já não uso assim... o Whatsapp não. A gente dava aula, por chamada de vídeo e tal, dá pra trabalhar, mas... com esses alunos já é diferente, já é “Pelas Ondas do Rádio”. **Eles recebem uma apostila e lá, “Pelas Ondas do Rádio”, eles resolvem as atividades** e depois trazem a apostila para o professor olhar. Se caso não “tiver” de acordo, aí o professor prepara atividade de reforço (Prof. Camilo – Entrevista)



RD 51

Por conta que... o sinal, né, da telefonia celular não... não chega... **a cobertura não chega toda na nossa área lá da região**, então é só através do rádio, mesmo – só onde tem antena de internet que aí funciona, no caso, o wi-fi, mas fora isso só no rádio (Prof. Alcides – Entrevista).

A partir do momento em que a alternativa do rádio entra em cena em Parintins, a cidade passa a ser marcada por uma característica peculiar daquele lugar, ou de lugares aonde a internet não chega a todos. Característica que distingue a ferramenta de ensino que eles têm em mãos daquelas recentemente descobertas, dos ambientes de aprendizagem da internet que têm sido usados nesse período de isolamento social. Enquanto muitos estudantes brasileiros exploram na internet novas plataformas de aprendizagem, o aluno do interior amazonense ainda não conhece os avanços dessa tecnologia.

Por outro lado, ter o rádio como meio de informação em pleno século XXI é uma volta no tempo que traz para o presente a parte boa do passado também. Casas em que a família é numerosa, onde residem dois estudantes ou mais, o exercício de acompanhar as aulas pelo rádio torna-se uma tarefa coletiva. A casa transforma-se em escola. Pais que há muito tempo não ouviam conteúdos escolares, ouvem pelo rádio também. O aparelho ligado num canto pode atingir outros pontos da casa e provocar novos interesses, chamando a atenção do mais novo até o mais velho membro da família. Sobre a interação com outras pessoas da casa, a professora Helena comenta:



RD 52

A minha mãe que tem 75 anos, ela gostou muito da forma como tá sendo. Que os professores são muito bons, que estão explicando as disciplinas (Prof.^a Helena – Entrevista).

A experiência “Pelas Ondas do Rádio” certamente mobilizará saberes naqueles que acompanham as aulas pelo rádio. Talvez o programa não tenha a eficácia pretendida, mas poderá despertar sonhos adormecidos de alguém que, na cidade ou na zona rural, um dia quis falar inglês, mas não pôde, que um dia quis frequentar a escola, mas as circunstâncias não permitiram.

O segundo fator identificado nos dizeres dos professores de inglês de Parintins, que dificulta seus voos é a falta de parcerias nos projetos educacionais. Para a realização de

atividades com os alunos mais além da sala de aula, os professores apontam a necessidade de maior apoio das instituições de fomento. Eis o que diz a professora Flávia:



RD 53

Projetos são necessários, eles **motivam os alunos deixando a aula animada** e isso facilita e ajuda o aluno no interesse pelo Inglês. **O Projeto Minha Escola é Show** é o projeto Interdisciplinar Inglês e História, desenvolvido na Escola São Francisco de Assis em Parintins. Onde foram usadas ideias dos professores e alunos, no qual você também teve participação. **Foram construídas pistas com números, desenhos, mesas, palavras em inglês nos ambientes da escola e outras atividades.** Meu objetivo é continuar desempenhando um trabalho que venha **motivar e contribuir** para o ensino dos estudantes. Meu plano: **gostaria muito de continuar desenvolvendo projetos com parcerias, pois tudo tem gastos financeiros.** Isso é fundamental para o desenvolvimento de projetos (Prof.^a Flávia – Questionário).

Parte do projeto Minha Escola é Show, descrito pela professora, foi realizada em novembro de 2019, no período em que eu visitava as escolas de Parintins para coleta de informações e, por isso, na ocasião, tive uma pequena participação no projeto, como ela menciona no excerto. A professora termina a descrição do projeto, sugerindo que seu voo poderia ser mais alto, se tivesse parceiros que a apoiassem financeiramente. Os projetos que descreve e que gostaria de realizar envolvem gastos que não cabem no orçamento de um professor.

A questões que dificultam a realização de atividades fora da sala de aula não são só de ordem financeira. A professora Celina aponta outro fator que leva a escola a construir muros que fecham sobre si, impedindo o voo dos alunos. Para ela, com a construção desses muros imaginários, perde-se a interação entre escola e comunidade. É o que a professora sugere, quando explica o motivo pelo qual não se veem mais projetos de passeio ao porto com os alunos, para conversar com os turistas. Ela explica:



RD 54

Nós não temos mais esse... nós **não temos essa interação**, né? É, devido também, professora, eu acredito que a falta de projetos, também... [pausa] Pra gente fazer, desenvolver um projeto desse, dentro da escola, tem **uma certa burocracia** “**ai, não pode levar aluno pra fora**”, “**ai, não pode isso, não pode aquilo**”, então a gente praticamente fica ali meio que... **fechado naquele ambiente**, né, aí fica complicado nós desenvolvermos os projetos de visita, né, pra... com os turistas, né? (Prof.^a Celina – Entrevista).

Essas impossibilidades, esses impedimentos mencionados pela professora Celina atuam como muros que crescem ao redor das instituições escolares. Tanto a escola, quanto a universidade têm sido repensadas nos últimos anos (Reis *et al*, 2019b), a fim de destruir esses muros que historicamente foram construídos, facilitando a comunicação entre as instituições e seus exteriores. Eis o que Larrosa (2016, p 109) diz, sobre esses muros:

Quando sua altura é excessiva, tornam-se fronteiras, obstáculos e barreiras. São muros a metafísica, a ciência, a moral, a política, a religião, a arte e as formas consensuais da linguagem. Em geral, nos impedem de ver o outro lado, transpassar o âmbito do conhecido e aprender outras formas de viver, de pensar e de nos relacionarmos. E, o que é pior, nos fazem esquecer que alguma vez os construímos.

Essa impossibilidade de nos relacionarmos, de realizarmos atividades mais além da escola foi cristalizando aos poucos, por motivos que nós mesmos fomos criando, seja por medo, por questões de segurança, por precaução, ou por praticidade. E de repente, como sugere Larrosa, esquecemos que criamos. Fomos apenas acompanhando o mundo, sem pensar muito nas consequências. O mundo mudou, e as experiências também. Hoje, quando nos damos conta de que não é mais possível viver a experiência como antes (ADORNO; HORKHEIMER, 2016; AGAMBEN, 2005; BENJAMIN, 1987, KERTÉSZ, 1975), quando identificamos esses “muros ao nosso redor”, precisamos, então, pensar em maneiras de transpô-los, de ir além.

Outra questão que, segundo os dizeres dos professores de inglês de Parintins, dificulta a realização do voo do professor com seus alunos é a desvalorização da disciplina de inglês. Vejamos o que o professor Camilo diz, quando se lhe pede que explique o que é ensinar inglês em seu contexto de ensino:



RD 55

É um **desafio**, visto que a Disciplina **precisa ser mais valorizada** por parte das autoridades e dos colegas. Espero que um dia **Ela** não seja, como é hoje, **só uma disciplina no Currículo** (Prof. Camilo – Questionário).

O professor volta a tocar no assunto, quando fala de sua trajetória profissional:



RD 56

Sempre estudei em Escola pública. Ingressei em 2008 na Universidade UEA, na época cursei Letras – Português. Em 2010 participei da seleção do programa PARFOR e fiz na Ufam Letras-Inglês e Literatura. Sempre quis ser professor em Língua estrangeira e atuo com prazer no gosto de fazer em sala de aula. Nesse tempo todo, **o que me deixa um pouco triste é o descaso com a Disciplina L. Inglesa** (Prof. Camilo – Questionário).

Mais uma vez, ao falar sobre sua prática pedagógica, o professor enfatiza:



RD 57

Como falei, é um prazer trabalhar com Língua estrangeira. Espero que no próximo **a Disciplina seja olhada com carinho**, visto que **moramos em uma Cidade Turística** (Prof. Camilo – Questionário).

E, na entrevista, ele faz a seguinte comparação:



RD 58

Quando tem esses encontros pedagógicos da SEDUC e da SEMED, **não dão ênfase à língua estrangeira**. O quê que é a ênfase? É Português e Matemática (Prof. Camilo – Entrevista).

A constância em apontar a Língua Inglesa como uma disciplina que sofre “descaso”, que “precisa ser mais valorizada”, “olhada com carinho”, como podemos observar nos excertos, pode ser entendida como um dizer “universal”, que poderia ser repetido por qualquer outro professor de inglês. No entanto, aqui chamo a atenção para o enunciador dessas palavras. O professor Camilo é aquele professor filho de artesãos, que trabalhava com o pai na confecção e venda de artesanatos, história que abordei na seção 1, quando discuti a presença de estrangeiros em Parintins. Larrosa (2018), ao analisar os gestos do artesão e o que eles nos ensinam sobre experiência, argumenta que a ideia de experiência tem a ver com a “atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer as coisas bem-feitas” (p. 23). O autor ainda nos leva a entender que há uma maneira de entender a vida e uma responsabilidade com o trabalho que se destacam no ofício do artesão. Seu trabalho requer cuidados, tempo e atenção, ao mundo e ao ofício que realiza. Nos dizeres do professor Camilo, apreende-se uma forma de conceber o ensino de inglês como algo que merece os

mesmos cuidados. A desvalorização da disciplina e descaso apontados pelo professor destoam de seus valores, não correspondem ao modo de tratar as coisas que lhe foi ensinado.

Outro professor que levanta questões relacionadas ao tratamento da Língua Inglesa é o professor Tales. Ele sugere que o despreparo dos professores tem sido um vento contrário a seus voos, o que compromete o avanço dos alunos. Assim podem ser interpretados os dizeres que apresentarei a seguir:



RD 59

Em Março de 2012 **início** a minha carreira de Professor de Língua Inglesa na rede estadual na sede do município **de forma plena, convicto da minha capacidade e cheio de anseios** pela oportunidade de ensinar o que eu aprendi durante a minha jornada até aquele momento. A realidade do ensino de Língua Inglesa no município de Parintins é muito discrepante no que tange a **formação adequada dos professores**, o que **atinge diretamente os alunos**, o que acaba implantando um **pensamento negativo** quanto o aprendizado da Língua Inglesa e a **falta de conhecimentos mínimos** que deveriam ser ensinados durante as séries finais do ensino fundamental. Isso envolve e **atrasa o desenvolvimento linguístico dos educandos**, principalmente quando estes ingressam no ensino médio, fase em que atuo desde 2012, e enfrento diariamente a **falta de conhecimento** para alavancar o conhecimento de inglês dos alunos. **Esse problema no ensino de língua estrangeira** acaba por atrasar e **trava** o trabalho do Professor(a) de Língua Inglesa no ensino médio, pois este se vê, muitas vezes **incapaz** de desenvolver um trabalho diferenciado (Prof. Tales – Questionário).

Vemos, nos dizeres do professor Tales, um professor recém-formado, qualificado e cheio de anseios por voar, mas que não encontrou uma panapanã para acompanhar. Ao contrário, ele aponta uma série de dificuldades para um voo pleno. Segundo o professor, a falta de “formação adequada dos professores” em Parintins indiretamente “atrasa o desenvolvimento linguístico dos educandos” e “trava” o seu trabalho como professor de Ensino Médio. A interpretação que faço dos dizeres do professor Tales é que, ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes não trazem consigo uma bagagem linguística suficiente para a proposta que lhes é apresentada, e isso o desmotiva.

Os dizeres do professor reforçam o discurso da ineficiência do ensino de inglês na escola pública, que há muito tem sido discutido (BELLOTTO, 2002; BATISTA; PORTO, 2005; GASPARINI, 2005; BARCELOS, 2006; JORDÃO, 2010; REIS, 2018b, entre outros). Ao se referir às dificuldades que encontra como algo que “trava” o seu trabalho, o professor Tales revela um fazer estagnado, que necessita de desestabilização e ação (REIS, 2018a). Permanecer como está pode fazer de sua profissão uma angústia, uma tarefa que não lhe dá

prazer e nem traz satisfação. O trabalho nas condições que o professor Tales relata e a forma como ele lida com esse trabalho marcam sua experiência como professor e vão delineando sua identidade. Podemos apreender isso na resposta sobre o que é ser professor em seu contexto de ensino. Ele diz:



RD 60

É encarar diariamente o desânimo e a antipatia perante a disciplina Língua Inglesa. (Prof. Tales – Questionário).

Há uma quebra de expectativa na resposta do professor Tales, pois o que ele diz não vem ao encontro das representações comuns, geralmente idealistas, presentes nos discursos da maioria dos professores ao serem perguntados sobre o que é ensinar inglês em seus contextos. Seus dizeres são alheios a uma formação discursiva dominante (Indursky, 2013). A imagem transmitida é a de um professor desanimado com seu ofício, de um professor que é a prova de que “os seres humanos são constitutivamente contraditórios; carregam consigo o que Freud (1938 [1996b]) denomina ‘pulsão de morte’, cujos sintomas mais comuns são violência, desânimo, revolta, desamparo (CORACINI, 2015, p. 152).

Os dizeres do professor Tales nos informam que seu trabalho é marcado pelos sentimentos de “desânimo” e “antipatia”, certamente ligados ao “problema no ensino de língua estrangeira” a que ele se refere no RD 59. Se ele não conseguir lidar com a frustração de estar num contexto em que o ensino de inglês não acontece como ele deseja, não encontrará satisfação na profissão, condição que não é favorável à saúde mental e física de nenhum profissional. Segundo Jordão (2010, p. 434), esse tipo de frustração acontece, quando a eficiência do ensino/aprendizagem de inglês está informada “exclusivamente por objetivos puramente linguísticos (em oposição a discursivos), que posicionam as evidências da aprendizagem no uso mecânico de estruturas linguísticas (gramaticais e/ou lexicais)”. Essa é uma forma de olhar para o ensino de inglês que desconsidera outros enriquecimentos que ocorrem no processo de ensino/aprendizagem do idioma, como, por exemplo, a formação por meio da discussão de questões sociais, abordagem defendida por autores como Jorge (2012). A autora cita alguns temas vitais para o ensino e aprendizagem de segunda língua, como poder, identidade, subjetividade e (in)justiça social.

Uma forma de desestabilizar o olhar para o ensino de inglês poderia ser através da Educação Continuada (EC). Com Sól (2014), acredito que seja “possível pensar no espaço da EC como propício à desestabilização quanto às queixas, que se não retiram o sujeito do lugar, não o levam a responsabilizar-se” (p. 214). Concluo, assim, que, tão importante quanto a formação para os professores que atuam nas escolas de Parintins sem a qualificação na área, seria a formação de seus colegas que, embora qualificados, necessitam de estímulo para um movimento que os desprenda de formas de conceber, de se posicionar frente ao ensino de inglês na escola pública.

Outro exercício que também pode ser benéfico ao professor é a pesquisa colaborativa, que, segundo Oliveira (2006), pode ser realizada de forma “que o professor dialogue com o pesquisador acerca de suas dificuldades e desta forma possa pensar em estratégias para minimizar a interferência negativa de seus dilemas na sua prática” (p. 2769). A autora ainda cita, como exemplo de pesquisa deste cunho, sua tese de doutorado, que propõe ações para o desenvolvimento do professor por meio da reflexão colaborativa.

A reflexão colaborativa seria uma das possíveis tarefas para a Educação Continuada. Provocar a problematização e desestabilização de práticas discursivas. Refletir junto com o professor sobre formas de agir para contornar os problemas. Problemas que têm como causas questões que ultrapassam a formação de professores. Problemas que não desaparecerão de uma hora para outra, por isso, a necessidade de saber conviver com eles.

A experiência da Educação Continuada, quando toca o professor, leva-o a outros espaços, transforma-o. Percebe-se, pelas palavras do professor Tales, a necessidade de uma experiência assim em sua trajetória. Ao final do RD 59, ele usa uma palavra que resume seu sentimento: o professor sente-se “incapaz”. Pereira (2013) reflete sobre o que fazer para reverter o sentimento de impotência gerado em situações como a descrita. Segundo o autor, é preciso fazer circular a palavra, manifestar nossas necessidades em palavras, “para que elas se tornem mudanças subjetivas, gestos coletivos, ações efetivas, política imediata e até, quem sabe, política pública” (PEREIRA, 2013, p. 495). O espaço da Educação Continuada é um lugar para circular a palavra, debater, ouvir o outro, aliviar algumas angústias.

É importante, no entanto, ressaltar que a EC acontece de forma gradual, não representando a solução imediata de um problema. Quanto a isso, comentam Reis, Silva e Torres (2011, p. 62):

Compreendemos que atender a um projeto de EC é uma prática social capaz de fazer com que a identidade do professor seja desestabilizada e reorganizada. Esse

processo não é instantâneo, nem mesmo está isento de angústias, conflitos, enfim, não há garantia de sucesso. Sabemos, no entanto, que o professor precisará estar disposto a executar um intenso trabalho consigo e com os acontecimentos à sua volta para que suas representações sejam mobilizadas.

As autoras me fazem concordar em que a mobilização de representações leva tempo, afinal, as subjetividades docentes não foram construídas de um dia para o outro e nem seriam desconstruídas com a mesma rapidez. O importante é o movimento rumo a esse novo lugar, rumo a novas formas de pensar. Nesse sentido, o relato do professor Tales me faz pensar na Educação Continuada como uma prática que, a longo prazo, certamente beneficiará os professores de inglês de Parintins. Poderá instigar o reconhecimento de que os professores que somos e os estudantes que temos resultam de um processo histórico que não se apagará, mas que poderá ser desconstruído, repensado, sempre questionado. O reposicionamento do professor, e isso se aplica a todos os professores que contribuíram para este estudo, ao acontecer, provoca nos sujeitos deslocamentos subjetivos, assim definidos por Reis (2018a, p. 370):

Deslocamentos subjetivos são compreendidos como formas de reorganização do sujeito nas relações consigo, com seu saber-fazer, com o outro. Deslocamentos exigem, enfim, muito trabalho, muito esforço, muita capacidade de reinvenção (de si) e poucas certezas. Desloca-se, portanto, apenas aquele sujeito que suporta seu agir, responsabilizando-se por ele.

Com estas palavras, encerro esta reflexão sobre a Educação Continuada, considerando importante ressaltar que a responsabilização, apontada pela autora, é uma das condições para que os professores cheguem à transformação de si mesmos e de suas práticas de ensino. É importante que se reorganizem nas relações acima apontadas por Reis (2018a): consigo, com seu saber-fazer e com o outro. A vivência com o outro marca a experiência dos professores de Parintins de modo singular e sinaliza a necessidade de ações que passam pela formação. Formação inicial e continuada de professores, que possa fortalecer a docência, que possibilite o enfrentamento de obstáculos com mais segurança e que transforme práticas de ensino que precisam ser repensadas.

Comentarei a seguir sobre o desejo de alçar voos formativos. Desta vez, considerando as expectativas dos participantes desta pesquisa, seus planos e aspirações para o futuro.

5.5.3 A expectativa do voo na formação e na atuação

O voo que leva o professor a novas possibilidades de estudo, seja na graduação ou na pós-graduação, é o que almeja vários dos professores de inglês de Parintins. Vejamos alguns excertos:



RD 61

Não quero parar por aqui pretendo fazer um **mestrado**, e quem sabe um **doutorado** (Prof.^a Helena – Questionário).



RD 62

Com isso, sendo o campo da educação, a raiz do progresso de uma nação, como professor, um próximo passo é meu estudo de **mestrado** (Prof. Ícaro – Questionário).



RD 63

Hoje em dia estou estudando **uma nova licenciatura na área da Língua Inglesa** para no futuro me **especializar** nessa língua (Prof. Alcides – Questionário).



RD 64

Meus planos ainda são conseguir fazer um **curso de aperfeiçoamento em Língua Inglesa fora do Brasil** o que acabou sendo interrompido pela pandemia neste ano (Prof. Tales – Questionário).



RD 65

Estou cursando uma **especialização on-line na área de língua inglesa** e pretendo fazer **mestrado** na área (Prof. Plínio – Questionário).



RD 66

Pretendo fazer um **mestrado na área de linguagens**, mas não consigo definir uma linha de pesquisa a seguir (Prof.^a Celina – Questionário).

A preparação para alcançar novos lugares é bastante desafiadora, e definir o rumo a ser tomado é uma das dificuldades encontradas, como aponta a professora Celina, ao dizer que não consegue definir sua linha de pesquisa. Sobre essa dificuldade, ela explica:



RD 67



Bom, eu não... professora, assim, eu não sei... como que surge uma linha de pesquisa, né, eh... meu irmão diz que ele tem... ele já tem a linha dele, ele... ele [pausa] ele diz pra mim “tu já pensaste num projeto? Numa coisa que tem que partir de uma coisa **que te inquiete**”, né, de **uma inquietação**... então assim, eh..., **vontade de produzir**, eu tenho vontade, né, eh... eu... inclusive, quando eu trabalhei no Mocambo, um dos projetos que eu quis levar pra frente ali mas **não tive apoio**... mas o material dos meninos tá comigo, até hoje, que era a produção do livro... do “Eu tenho poesia mocambense na veia”, então a produção deles era maravilhosa... Eh..., eu não tenho ainda uma linha de pesquisa, né, eu não tenho uma inquietação ainda como ele falou, né, como ele diz pra mim “**tu tem que ter uma inquietação**... partir de uma **inquietação**... a tua pesquisa” é, então eu acredito também que é... que eu **sou falha** nessa parte, porque **de certa forma eu me acomodei**, né, depois que eu tive... eu tive filhos a partir dos trinta e cinco anos pra cima... então, meus **filhos tão pequenos**, né, e eu sempre digo pro meu marido “meus filhos tão pequeno ainda, mas” eu disse “eu tenho que fazer o meu mestrado, eu tenho que fazer o mestrado” eu disse “**eu preciso crescer, eu preciso de é... conhecimento, ter mais conhecimento**, fazer alguma coisa que possa ajudar as pessoas, ajudar meus alunos, ajudar a minha cidade, também”, então **eu preciso é ter essa experiência, ter essa epifania que eu ainda não tive** (Prof.^a Celina – Entrevista).

O encontro com a linha de pesquisa aparece nos dizeres da professora Celina como algo da ordem “do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade” (LARROSA, 2016, p. 69). Ela precisará de uma “epifania”, para ter acesso a essa experiência. Nos dizeres da professora, percebemos que seus passos futuros estão pautados em seus sentimentos, em sua percepção intuitiva frente ao conhecimento. Diante da orientação do irmão, que diz que é preciso sentir uma inquietação para dar início a uma pesquisa, a professora busca esse sentimento e o define como uma “experiência”, uma “epifania” que ainda não teve. A palavra “ainda”, segundo Sól (2014), marca a incidência do tempo nos deslocamentos subjetivos dos professores. Esse “ainda” mostra que as experiências que vão constituindo o sujeito professor não acontecem de uma hora para outra. Levam tempo para serem vivenciadas. A identidade do professor é constituída nesse imaginário do que ainda poderá acontecer, do que ele poderá tornar-se. Para Sól (2014, p. 23), “pensar a identidade envolve pensar não apenas o que ‘já não somos’, mas também o que ‘ainda não somos’”. Assim, vejo que a busca da professora Celina

marca uma identidade incompleta, em (trans)formação que, mais uma vez, sofrerá uma metamorfose, quando vier ao encontro da epifania que deseja, da experiência que alcança horizontes para além do conhecido (Bataille, 1973).

No capítulo teórico, discuto como a experiência é vista na perspectiva religiosa, o que vem ao encontro da forma como a professora Celina se posiciona frente ao momento de inquietação que espera vivenciar. Momento que, como a experiência, poderá ser marcado “por uma intensidade emocional de natureza involuntária: o sentimento de sermos tomados por algo que não conseguimos controlar” (JAY, 2005, p. 99). A epifania, entendida como uma descoberta, uma revelação que causa êxtase, representa a experiência do encontro com o outro. Encontro que significa uma sintonia consigo mesma, com aquilo que quer, com o que pretende atingir. Enquanto esse encontro não acontece, a professora permanece como um sujeito incompleto, como “sujeito da falta, sempre em busca de (alg)uma completude, inteireza e controle” (SÓL, 2014, p. 33).

Esse sentimento de incompletude, essa indefinição da professora é que a mobilizará, que impulsionará seu voo. A inquietação que almeja já é parte da inquietude que precede o salto. Todavia o mero desejo não garante o voo. É preciso desprender-se, ter coragem e acreditar. É preciso estar aberta à transformação. Saber reconhecer, naquilo que vibra, o motivo para iniciar novos voos. É estar atento àquilo “que ‘nos passa’, o que nos **toca**, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos **forma e nos transforma**. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria **transformação**” (LARROSA, 2016, p. 28). Há perigos, há riscos, há perdas, mas junto virá o encontro com o novo, com experiências enriquecedoras, que só poderão ser vividas se sairmos do lugar, se não ficarmos ali parados. Se dermos à metamorfose que nos definiu como professores, a chance de nunca ter fim.

5.6 CONCLUSÃO

Retomemos, neste momento os quatro estágios discutidos em Fases da Mutação, buscando destacar alguns professores que deles fizeram parte. Na fase ovo, em que foram analisados os recortes discursivos dos professores sobre seus pais, professores e sobre a presença de visitantes estrangeiros em Parintins, compreendemos o que a experiência do encontro com o outro representou para professores como Alcides, Cláudia e Tales. Na fase larva, conhecemos os caminhos trilhados por professores como Helena, Ícaro e Sara, e os desafios das suas trajetórias. Na fase pupa, em que apresentei a escola como lugar de

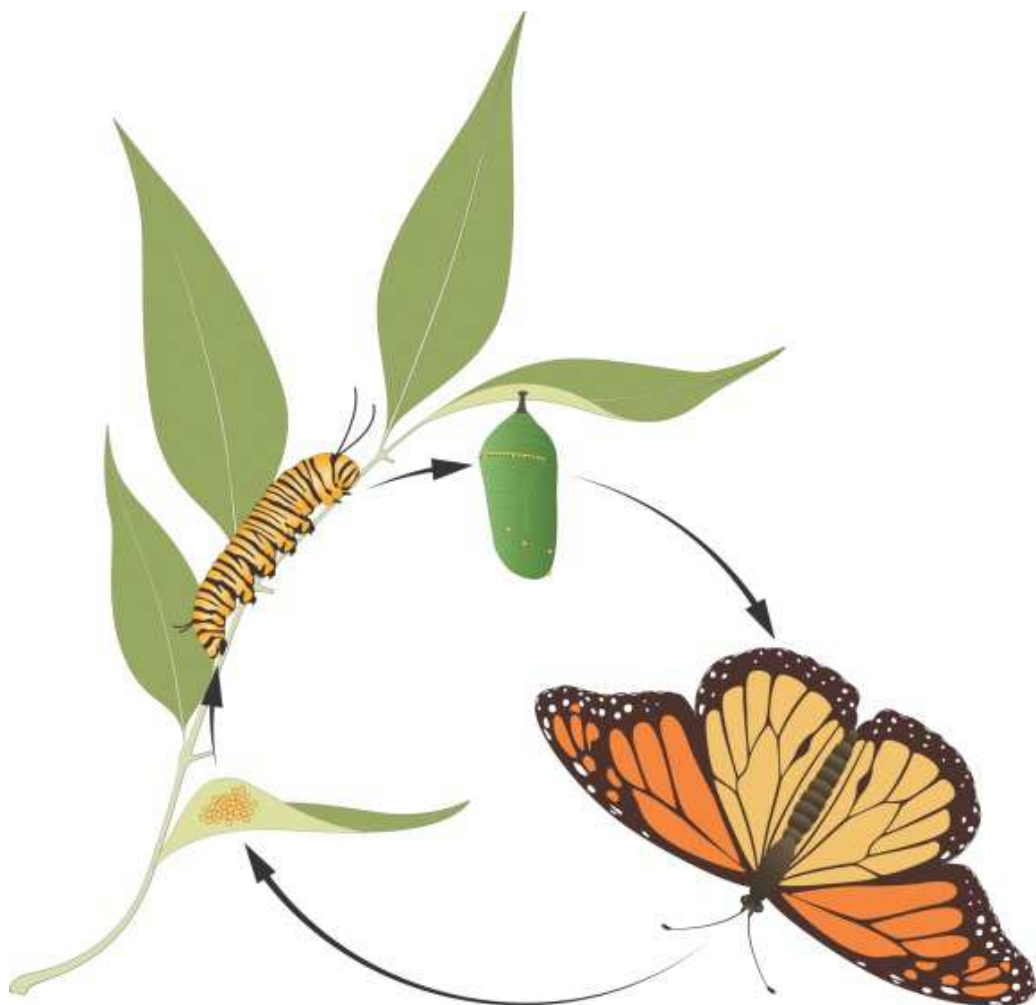
transformação, observamos professores, como Celina, Cynthia e Dirce, sendo transformados e/ou atuando como agentes transformadores em seus locais de trabalho. Na fase imago, observamos que professores como Camilo, Flávia e Plínio, mesmo na fase “final” da metamorfose, revelam-se como sujeitos incompletos, desejantes, e nos contam sobre seus projetos e aspirações para o futuro.

Algo importante a ressaltar nesta conclusão é a inter-relação entre as quatro fases. Existem acontecimentos nas trajetórias dos professores de inglês de Parintins que poderiam ter aparecido em outras fases, já que a elas também se associam, possibilidade que sinalizei com a alternância de algumas das imagens da metamorfose que aparecem junto aos excertos. As origens, representadas pela imagem dos ovos, são bastante recorrentes, o que nos mostra o lugar do professor de Parintins como elemento constitutivo de sua formação.

Explorando a relação entre as fases, podemos dizer que o que aconteceu com o professor Camilo na fase ovo (RD 13) pode ser interpretado como algo que pertenceria à fase da transformação (fase pupa), se considerarmos o movimento de deslocamento do artesão até a profissão de professor como uma transformação. Isso significa que todos os excertos poderiam ser olhados por outros ângulos. As dificuldades nos voos, da fase imago, poderiam ser interpretadas como um dos desafios dos percursos da fase larva. Excertos que aparecem na fase ovo não só nos levam a conhecer as origens dos professores, como também sinalizam transformações semelhantes àquelas apontadas na fase pupa, e assim por diante.

A escolha que fiz condiz com a maneira como os excertos me tocaram e foram me guiando na identificação dos eixos temáticos e nos gestos de interpretação. Interpretação feita, não com o intuito de trazer uma verdade única sobre os professores de inglês de Parintins, mas com a intenção de mostrar o que apreendi de seus dizeres. As interpretações dos acontecimentos mostram que, como nas fases da metamorfose, há uma fusão entre eles, uma imbricação. É difícil identificar onde termina uma fase e começa a outra. A borboleta, na fase imago, não se libertou totalmente das outras fases. Todas elas a constituem. Uma vez pontuadas estas questões, passo, agora, às minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



*Disse a flor ao pequeno príncipe:
É preciso que eu suporte duas ou três larvas,
se quiser conhecer as borboletas.*

Antoine de Saint-Exupéry

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez completado o ciclo da metamorfose, chego às minhas considerações finais, de forma cíclica, voltando às perguntas que deram início a este estudo: 1) Quais são os efeitos de sentido, na produção de dizeres dos professores de inglês de Parintins, em relação à sua formação-atuação? Para explorar os efeitos de sentido na produção desses dizeres, procurei identificar traços discursivos que me remetessem ao que não estava explícito nos excertos. Da mesma forma, retomei conceitos apresentados na parte teórica desta tese, para fundamentar meus gestos de interpretação. Assim, foram várias as descobertas ao longo da análise. Descobertas que me ajudaram a compreender o professor de inglês de Parintins como sujeito cindido, como sujeito da experiência. 2) De que modo os acontecimentos identificados em suas trajetórias de formação podem ser apreendidos (ou não) como experiência, como algo que toca e provoca novos movimentos? Os acontecimentos discutidos em toda a análise constituem a experiência do professor parintinense, a experiência de ser transformado: a experiência da metamorfose. Todos foram aqui reunidos para ir ao encontro do objetivo geral desta tese, que é lançar luz aos saberes e aos processos de formação de professores de inglês atuantes na rede pública de ensino da cidade de Parintins. Nesse momento, retomo aqui cada um dos objetivos específicos e explico como foram alcançados.

Meu primeiro objetivo específico foi identificar, nos discursos dos professores de inglês de Parintins, a busca do conhecimento e os caminhos percorridos nesse processo. Considero importante ressaltar que as narrativas que lançam luz aos caminhos trilhados pelos professores nessa busca variaram quanto à “velocidade” (PORTELLI, 1997), já que algumas reúnem descrições longas, minuciosas, de um determinado fato, como a narrativa do professor Ícaro sobre sua experiência no Parfor (RDs 30 a 33), enquanto outras não oferecem tantos detalhes, são mais sucintas, como, por exemplo, os dizeres do professor Camilo (RD 23) sobre o mesmo programa. Isso acontece porque, como antecipado nesta tese, ainda que duas pessoas vivenciem um mesmo acontecimento, cada experiência é única e se manifesta de modo particular nos dizeres.

A forma como, nesta tese, uma narrativa se liga a outra, ou a outras questões que surgiram, confere à minha análise discursiva um formato que mais se aproxima de um rizoma, que de uma análise linear. Ramificações rizomáticas podem ser percebidas na forma como alguns elementos da análise se cruzam e se completam. Um assunto leva a outro, uma

narrativa remete a outra, o que mostra a complexidade de um estudo sobre a formação docente. Nenhum professor se forma em isolamento, todos são constituídos por múltiplas experiências e histórias. São muitos, os elementos que contribuem para a sua (trans)formação, e nesta tese procurei apontar alguns deles.

Meu segundo objetivo específico foi analisar os aspectos da vida parintinense/amazonense que singularizam os momentos de formação-atuação dos professores de inglês de Parintins. Meus gestos de interpretação apontaram para a historicidade em que esses professores estão inseridos e para aspectos singulares de suas vidas, como, por exemplo, o meio de transporte para a escola, os perigos representados pela travessia diária do rio e o contexto cultural em que as práticas dos professores se inserem. Conhecer a realidade de Parintins pelos discursos dos professores significou não apenas conhecer as características do mundo em que estão envolvidos, mas também das relações de poder que nele existem, como pudemos apreender em narrativas como a do professor Alcides (RD 08). São relações que poderiam existir noutros lugares, mas que, em Parintins, são agravadas por questões como a do capital cultural, que estabelece uma distância maior entre os saberes da escola e os saberes locais.

Compreendemos também como a formação imaginária atravessa os discursos dos professores, e como suas representações constituem seus dizeres. A formação imaginária em torno da relação Parintins-Manaus, do que é ser indígena e do que é ser ribeirinho perpassa os discursos dos professores, como pudemos observar, por exemplo, na narrativa da professora Cláudia (RD 35).

Meu terceiro objetivo específico foi problematizar, nos discursos dos professores de inglês de Parintins, acontecimentos que podem ser apreendidos como experiência, acontecimentos que tocam os sujeitos e provocam novos movimentos. Muitas das questões discutidas ao longo da análise confirmaram que há acontecimentos nas vidas dos professores de inglês de Parintins que podem ser apreendidos como experiência, pela forma como tocaram e causaram mudanças nas trajetórias dos sujeitos. A maneira como o projeto Igarité modificou a professora Celina (RD 39), a forma como o contato com estrangeiros tocou o professor Tales (RD 14), e o modo como tornar-se professora impactou a vida da professora Dirce (RD 47) são exemplos de como os sujeitos responderam à ação da experiência em suas vidas.

O mundo da experiência, enquanto lugar em que as pessoas se dão tempo e espaço, pôde ser notado nas descrições dos lugares de origem dos professores, assim como nos costumes dos alunos de regiões interioranas, como o Mocambo. A experiência e sua relação

com gestos de interrupção também foi apreendida, quando os professores nos contaram sobre o uso do rádio para a transmissão das aulas, durante o período de isolamento social, assim como na descrição do trabalho em regiões rurais, como a Vila Amazônia, feita pelas professoras Helena (RD 17) e Sara (RD 18).

Meu quarto objetivo específico foi investigar em que momentos das trajetórias dos professores de inglês de Parintins pôde ser percebida a (trans)formação, buscando compreendê-la em um processo de metamorfose, em um movimento contínuo de tornar-se professor. Os momentos da análise em que observamos os professores serem tocados pela experiência e se renderem a um processo transformador podem ser associados às transformações que sucedem o encantamento no universo imaginário da Amazônia. Nessa óptica, quando as pessoas se encantam, suas energias são levadas para o rio, e lá elas vivem vários estágios de evolução. Passam a ser seres encantados que vivem sob as águas (LIMA, 1998) e são resultado de múltiplas transformações. Nesse sentido, podemos ver resultados semelhantes, no encantamento dos professores de inglês de Parintins. Eles são capturados e transformados. São transformados, mas não abandonam o que eram, trazem consigo marcas de todas as fases vividas, têm um corpo metamorfoseado.

Assim, podemos dizer que a aluna Cláudia foi encantada em professora (RD 05). A experiência com seu professor de Biologia fez que desse início a um processo de transformação, até tornar-se borboleta. O mesmo aconteceu ao professor Alcides (RD 06), com o encantamento pela prática pedagógica de uma de suas professoras do Ensino Médio. Igualmente, o encantamento capturou o jovem Ícaro, pelo livro que viu na vitrine da livraria (RD 29). O mesmo aconteceu ao professor Camilo (RD 13), ao ser encantado pela língua que ouvia entre os turistas em Parintins, e à professora Celina, ao se encantar com o projeto Igarité (RD 39).

Estes são alguns dos seres encantados que povoaram esta tese. Seres que, por sua vez, capturaram minha atenção, quando comecei a trabalhar em Parintins, e pelos quais me encantei, ao conhecer as histórias de formação que compartilharam conosco. Todos eles foram marcados, de alguma forma, pela experiência e são resultados de metamorfoses iniciadas em algum momento de suas vidas. As transformações pelas quais passaram acompanham a transformação do espaço que habitam, como vimos, por exemplo, na análise do RD 03, sendo, assim, processos singulares que acontecem de acordo com cada contexto.

Pensando, então, na unicidade da metamorfose, por ocorrer de acordo com as especificidades do lugar em que o professor se insere, e na sua multiplicidade, por ser constituída por múltiplos ciclos que se encontram, considero a (trans)formação do professor

de inglês de Parintins como sendo uma metamorfose una e multicíclica. E defino como metamorfose una e multicíclica, o conjunto das múltiplas transformações que ocorrem no sujeito e que são resultantes dos contextos únicos em que eles se inserem, como procurarei sintetizar na imagem que segue:

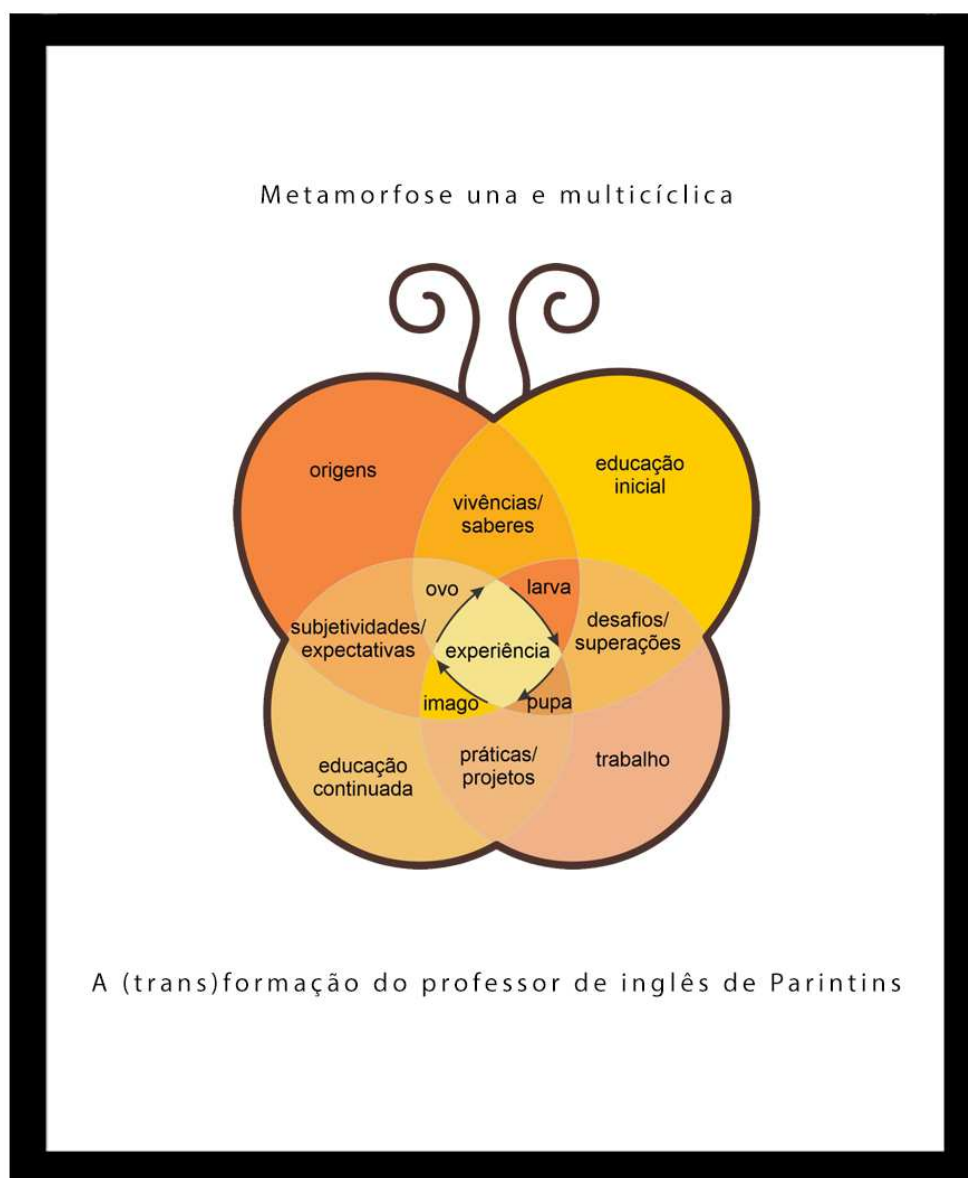


Imagem 11: Metamorfose una e multicíclica

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O infográfico nos ajuda a compreender o processo de formação-atuação do professor de inglês (de Parintins) como um processo multicíclico, constituído por ciclos que se encontram e dialogam entre si. Esses ciclos são movidos pela experiência, ou seja, por acontecimentos que tocam os sujeitos e provocam movimentos. Esses acontecimentos são identificados nas origens, na educação inicial, no trabalho dos professores, que são também espaços de educação contínua, e naqueles dizeres que apontam a uma necessidade de mais

oportunidades de envolvimento em projetos de Educação Continuada. Pensar na formação do professor de inglês de Parintins considerando só um desses campos não responderia as perguntas que levanto nesta tese. Todos os campos têm interseções, e juntos constituem uma só formação.

Ao centro está a experiência, que move os ciclos de (trans)formação dos professores, que estimula os deslocamentos de uma fase a outra. Do ovo à fase imago, a experiência é a força motriz, e ela é apreendida nas vivências/saberes, nos desafios/superações, nas práticas/projetos e nas subjetividades/expectativas dos professores.

As vivências/saberes aparecem na interseção entre as origens e a educação inicial, como observamos nos excertos que trazem à análise a relação com membros da família, turistas e professores. É na escola e na universidade, que as vivências/saberes advindos dos seus lugares de origem se ressignificam, a partir do encontro com o outro, seja este algo ou alguém.

Os desafios/superações aparecem na interseção entre a educação inicial e o trabalho, como observamos nos desafios que o Parfor representou para parte dos professores de inglês de Parintins, e nos desafios que diariamente enfrentam os professores que trabalham em regiões como a Vila Amazônia.

As práticas/projetos aparecem na interseção entre trabalho e educação continuada, como observamos nos excertos em que os professores compartilham práticas e projetos apreendidos como transformadores, ou quando suas práticas nos levam a entender que a educação continuada é uma esfera que precisa ser trabalhada entre os professores.

As subjetividades/expectativas aparecem na interseção entre a educação continuada e as origens, como observamos no último excerto da análise, em que as subjetividades da professora Celina foram discutidas, revelando um sujeito desejante, um sujeito incompleto, aspirante por novos voos. Subjetividades que, em suas origens, puderam igualmente ser identificadas, quando ela compartilhou, no primeiro excerto da análise, sua vivência com a mãe e o abandono pelo pai. Abandono que também estimulou seu desejo de voo, de um voo projetado por sua mãe, e que ela conseguiu alcançar. Assim, o último excerto encontra-se com o primeiro, e fechamos um ciclo.

Em síntese, o que o infográfico apresentado sistematiza é a formação do sujeito como algo que está além do processo acadêmico e da capacitação, que buscamos nas instituições educacionais. Formação que se dá no convívio com o próximo, dentro e fora dessas instituições: nas relações com familiares, com professores, com pessoas que passam por nossas vidas e despertam nosso interesse por novos saberes, novos rumos. Assim,

compreender a transformação do professor de inglês de Parintins não é somente identificar o antes e o depois, é saber que, no processo de mudança entre os dois momentos, há histórias, há aprendizagens, há muitos desafios.

Uma vez alcançados todos os objetivos inicialmente propostos, uma síntese pode ser extraída da tese que defendi ao longo deste trabalho. Como vimos, nas trajetórias dos professores de inglês de Parintins, há acontecimentos singulares, apreendidos como experiência, que agem no sujeito e o levam a um processo de metamorfose. Sabe-se pouco sobre esse sujeito e suas trajetórias, e, por isso, foram lançadas luzes a seus saberes e processos de formação.

Ao abrir escuta aos professores de inglês de Parintins, esta pesquisa permitiu que suas histórias de formação fossem contadas por eles próprios. O percurso do professor, quando contado por ele, legitima sua história. Se os acontecimentos de suas trajetórias fossem narrados por terceiros, não teriam o mesmo sentido que foi produzido em seus dizeres. O exercício de trazer para esta tese as vozes dos professores, de valorizar a experiência da classe (JAY, 2005), remeteu-me o tempo todo à “história vista de baixo” de E. P. Thompson, à “história a contrapelo” de Walter Benjamin, ao “sul” de Souza Santos e às considerações de Kleiman, Vianna e De Grande (2019) sobre a importância do espaço na Linguística Aplicada, para estudos sobre grupos minoritarizados.

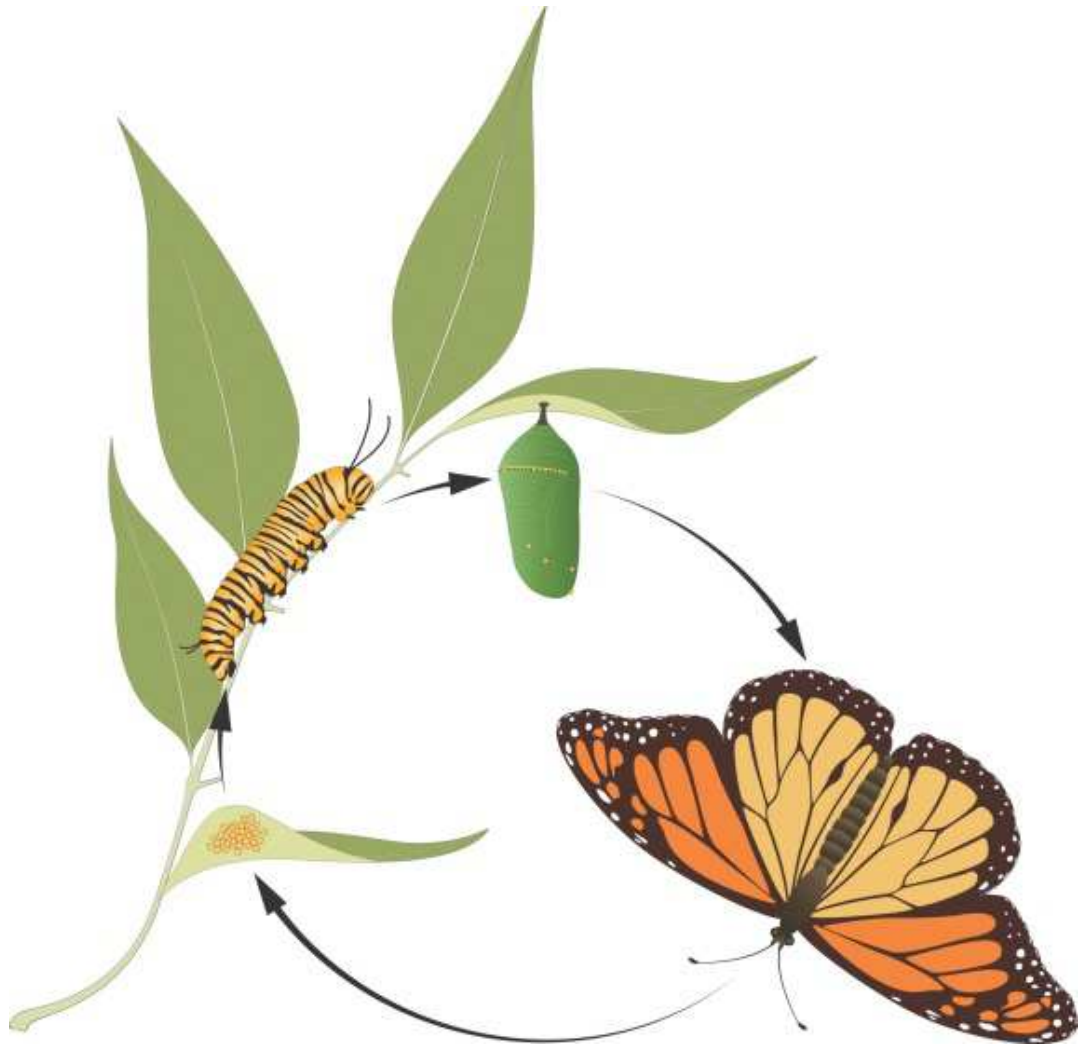
Assim, ao concluir este estudo de doutoramento, espero que minha tese seja um relevante acréscimo à produção da LA voltada à visibilidade dos saberes, letramentos e processos de formação dos professores. Espero também que a discussão feita em torno da necessidade de maiores oportunidades de formação inicial e continuada para os professores de inglês de Parintins contribua para a reconstrução do cenário existente, e que as universidades locais e secretarias de educação se orientem a partir do discutido, para ir ao encontro das demandas dos professores de inglês de Parintins.

O que entendo como minha parte nessa reconstrução não é mais o que eu entendia, quando propus meu primeiro projeto de extensão, na Universidade do Estado do Amazonas. Nesse sentido, o doutorado me transformou. Passei a entender a Educação Continuada como um espaço em que as propostas não devem acontecer de cima pra baixo, como se a universidade já tivesse respostas prontas para passar aos professores em atuação no Ensino Básico. Passei a compreender que se trata de uma parceria, em que as repostas surgem dentro da própria escola. Esse entendimento não fará sentido, se for somente de minha parte. Para que haja bons resultados, é preciso que os professores que atuam no Ensino Básico também se deem conta de que nenhum projeto de Educação Continuada trará a eles respostas prontas

para o que almejam, e que a busca deve ser constante e conjunta. Esse entendimento poderá evitar frustrações entre os próprios professores que procuram, na universidade ou nas secretarias de educação, soluções para as questões que enfrentam no dia a dia.

Os dizeres do professor Tales (RD 59) apontaram a necessidade de uma educação continuada que ajude a amenizar as angústias e frustrações enfrentadas pelos professores em suas trajetórias. A imagem de um professor pelo caminho, suscetível a adversidades e desafios, remete-me a uma passagem da história do *Pequeno Príncipe*, que utilizo para ilustrar e encerrar este estudo. São palavras que tomo para mim, ao “término” de um processo intenso de (trans)formação, e que compartilho com os professores de inglês de Parintins, para que sempre a considerem, ao longo de seus caminhos. As palavras da flor ao pequeno príncipe vêm trazer à experiência do sujeito padecente, sofredor, interpelado, força e esperança de uma transformação futura. Disse ela ao pequeno príncipe: “É preciso que eu suporte duas ou três larvas, se quiser conhecer as borboletas” (Antoine de Saint-Exupéry). Suportar as larvas é sinônimo de fortaleza é compreender que a vida, o trabalho, o estudo não estão livres delas. A sabedoria está no entendimento de que elas são necessárias e de que serão elas que nos surpreenderão com as mais profundas transformações.

REFERÊNCIAS



Muitos nativos e ribeirinhos da Amazônia acreditavam – e ainda acreditam – que no fundo de um rio ou lago existe uma cidade rica, esplêndida, exemplo de harmonia e justiça social, onde as pessoas vivem como seres encantados.

Milton Hatoum

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, J. I. M. **Possibilidades pedagógicas do aplicativo WhatsApp em um curso de Letras inglês**: sentidos construídos durante uma experiência de ensino da língua inglesa. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

ALMEIDA, K. V. S. **Formação do professor de língua inglesa**: inquietações e inspirações observadas nos relatórios de Estágio Supervisionado no curso de Letras da UFT/Porto Nacional. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2017.

AMORIM, E. K. N. **Os temas transversais nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

AOKI, A. P. P. **Educação Escolar indígena**: aquisição da Língua Inglesa pelos alunos Apinayé de São José e Mariazinha. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

ARAÚJO, G. A. **Representações sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa**: entre os documentos oficiais e a fala do professor da escola pública. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

ARAÚJO, L. A. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa**: um estudo de caso. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ARAÚJO, R. C. S. G. **O pensamento crítico na formação de professores**. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ASSIS JÚNIOR, P. C. **Etnoconhecimento e Educação Química**: diálogos possíveis no processo de formação inicial de professores na Amazônia. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

BARBOSA, E. G. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de castanhal (PA)**. 2014. 170 f. Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém.

BARBOSA, M. R.; JORGE, M. L. S. **Linguística aplicada crítica e ensino de inglês no contexto de movimentos sociais de luta pela terra**. In: 1st International ABRAPUI Conference. [Belo Horizonte]. Anais eletrônicos. UFMG, 2007. Disponível em

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/language_pdf/lang50.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BARBOSA, M. L. G. **Pesquisa colaborativa**: as contribuições e os desafios para a formação de quatro professores de inglês de uma escola estadual de Palmas - TO. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n. 2, p.145-175.jul-dez, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding ‘teachers’ and ‘students’ language learning beliefs in experience**: a Deweyan approach.2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A. M.; COELHO, H. S.H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BASA, E. M. **Imre Kertész and Hungarian Literature**.In: VASVÁRI, L. O.; ZEPETNEK, S. T. (orgs.).Imre Kertész and Holocaust literature. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, p. 11-23, 2005.

BATAILLE, G. **La Experiencia interior**.Tradução de Fernando Savater. Madrid: Taurus Ediciones, 1973.

BATISTA, M. L. W.; PORTO, M. A. R. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: SANTANA, G. et al. **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade**:entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar Ed., 2005.

BELLOTTTO, M. E. **Ensino de inglês para crianças**: Uma proposta construtiva. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2002.

BELTRÃO, J. F.; LACERDA, P. M. (Orgs.) **Amazônias em Tempos contemporâneos**:Entre diversidades e adversidades. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENTES, F. B. **A teatralidade no Festival Folclórico de Parintins**: O jogo dos brincantes dos bois-bumbás. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BHABHA, H. **O lugar da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOHN, H. **A formação do professor de línguas: A construção de uma identidade profissional.** Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária, [Recife], (UFPE), v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BONDÍA, J. L. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. Tradução de Filipe Santos Fernandes. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, p. 717-743, ago. 2014.

BORGES, K. S. **Aprendizagem de língua inglesa mediada por sítios: uma atividade promovida em um centro de autoacesso.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BORGES, L. D. R. **O Processo de Autonomização à Luz do Paradigma da Complexidade: Um Estudo da Trajetória de Aprendizagem de Graduandos em Letras-Inglês.** 2019. 255 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BOURDIEU, P. **Las formas de capital.** Lima: Piedra Azul, 1999.

BRANQUINHO, D. B. **Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua franca: um estudo de caso na UFAM.** 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira.** [S.I]. *E-book* (não paginado). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=RbJuCKg4B9z8PtDv0m4yJozF.sucupira-203>. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CANAGARAJAH, S. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice.** [New York]: Routledge, 2005.

CANDIOTTO, L. Z. P.; SANTOS, R. A. Experiências Geográficas em torno de uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular: UNESP, p. 315-340, 2008.

CARVALHO, F. P. **Internacionalização e Aprendizado de Espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG.** 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

CARVALHO, L. M. **Aspectos motivacionais de aprendentes de língua inglesa: um estudo de caso sob a perspectiva socio dinâmica.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARVALHO, R. M. S. **Parintins: boi-bumbá e afirmação identitária: discurso, representações, sonoridades e identidade no Amazonas contemporâneo.** 2014. 432 f. Tese

(Doutorado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

CASSEMIRO, M. S. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. 2018. 241f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, SP, 2018.

CASTRO, E. R. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. **Papers do NAEA**, n. 92, p. 3-16, 1998.

CASTRO, L. M. **A influência da língua materna na produção de textos em língua inglesa de alunos do curso de letras do IEAA - UFAM**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CASTRO, N. M. S. G; Neves, M.S. **A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês**. Caletroscópio, Volume 8, Linguística Aplicada. N. Especial II, p. 140-157, 2020.

CAVALCANTE, J. M. O. **A realidade do ensino de língua inglesa: dificuldades e problemas enfrentados em uma escola rural**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2013.

CIAMPA, A.C. Identidade. *In*: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. [São Paulo]: Brasiliense, p. 58-75, 1984.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiências e História na Pesquisa Qualitativa**. 2ª. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UF. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês na escola?: crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

COELHO, H. S. H. **Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada: Um Estudo de Caso**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Stories of Experience and Narrative Inquiry**. Educational Researcher, Vol. 19, No. 5, p. 2-14, 2014.

CORACINI, M. J. F. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, M. J. F. **Identidade e discurso**. Campinas: Argos Ed. Unicamp, p. 139-159, 2003a.

CORACINI, M. J. F. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista Organon**, [s.l.], vol. 17, n. 35, p. 201-220, 2003b.

CORACINI, M. J. F. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, [Santa Cruz do Sul], v.23, n.1, p.132-161, jan./jun. 2015.

CORRÊA, E. S. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

CORREIA, M. E. S. **Possibilidades pedagógicas no ensino de língua inglesa com uso de aplicativos para smartphone**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

COSTA, J. M. **Amazônia: Olhares sobre o Território e a Região**. [Rio de Janeiro]: Autografia Editora, 2017.

COSTA, J. R. **Atuação do professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no município de Parintins/AM**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

COSTA, M. T. C. **Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

COSTA, R. P. G. M. **Crenças sobre o professor de Língua Inglesa: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

CRESSWELL, J. W.; CRESSWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Los Angeles, Sage: 2018.

CRUZ, E. S. **Yes, "Temos professores com formação nos Estados Unidos!" Narrativas de professores de inglês intercambistas do programa Fulbright**. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

CUNHA, R. A. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DIAS, E. M. **A Ilusão do Fausto: Manaus 1890 – 1920**. Manaus: Editora Valer, 1999.

DIAS, R.; PIMENTA, S. Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. [online]. 2015, vol.15, n.3, pp.711-733. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00711.pdf>. Acesso em 27 jun 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. [São Paulo]: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, J. G. **Práticas pedagógicas criativas e o ensino de Língua Inglesa: estudo de caso na Escola Beatriz Rodrigues em Palmas**. 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

ECKERT-HOFF, B. M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. 2004. 199 p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2004.

FAÇANHA, M. A. V. et al. Ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores: os muros da academia podem desmoronar? In: JORDÃO, C. M. et al (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 173-198, 2018.

FERRAREZI, L.; ROMÃO, L. M. S. Morte anunciada: sentidos de memória e heterogeneidade no discurso jornalístico. **Signótica**, [Goiânia, GO], v. 19, p. 255-276, 2007.

FERREIRA, A. M. **Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

FOUCAULT, M. **Politics, Philosophy, Culture: interviews and other writings of Michel Foucault, 1977-1984**. London: Routledge, 1988.

FRANÇA, M. **A construção do processo de leitura em língua inglesa do gênero tirinhas em quadrinhos no 7º ano do ensino fundamental**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

FREUD, S. (1911) Formulações sobre os dois princípios de funcionamento mental. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, Vol. XII, p. 419-440. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

FREUD, S. (1938). O mal-estar na civilização. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GASPARINI, E.N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental: uma análise discursiva. **Polifonia** (10), p.159-175, Cuiabá, EDUFMT, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. [São Paulo]: Atlas, 1987.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs.). **Linguagem, ciência e ensino**: desafios regionais e globais. [Campinas]: Pontes, p. 41-54, 2013.

GOIS, S. C. C. **As linhas tortas da migração**: estado e família nos deslocamentos para a Amazônia (1942 – 1944). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará – Centro de Humanidades – Departamento de História – Programa de Pós-Graduação em História Social – Fortaleza, 2013.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 – 62.

GRIFFEE, D. T. **An Introduction to Language Research Methods**: Design and Data. TESL-EJ Publications, p. 128-213, 2012.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. [Rio de Janeiro]: DP&A Editora, 2011.

HATTA, M. S. **Representações de estudantes e professores do Ensino Médio em uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade**: um olhar a partir do PCN - Tema Transversal Orientação Sexual. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

HATOUM, M. **A Cidade Ilhada**. [São Paulo]: Companhia das Letras, 2009.

HATOUM, M. **Órfãos do Eldorado**. [São Paulo]: Companhia das Letras, 2008.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia S. C. Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

INDURSKY, F.O Trabalho Discursivo do Sujeito. **Signo y Señá**, [Buenos Aires, AR],n. 24, pp. 91-104, dez. de 2013. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3210/2846>. Acesso: 14 out. 2020.

JAY, M. The limits of limit-experience: Bataille and Foucault. **Constellations**, [Oxford, UK; Cambridge, MA],v. 2, n.2, p. 155-174, 1995.

JAY, M. **Songs of Experience**:Modern American and European Variations on a Universal Theme. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2005.

JORGE, M. L. S. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about Race Relations in Brazil. **The Latin Americanist**,v. 56, n. 4, p. 79-90, Dec. 2012.

JUCÁ, L. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. *In: JORDÃO, C. M. (Org.). A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 233-262.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. **A Linguística Aplicada na contemporaneidade**: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*. [São Leopoldo, RS]. v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/19300>. Acesso em: 07 out. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York and London: Routledge, 2012.

KRUGER, M. F. **Amazônia**: mito e literatura. 3. ed. [Manaus]: Editora Valer, 2011.

LAGAZZI, S. **A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.238-250, jan./jun. 2015.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. [Belo Horizonte]: Autêntica Editora, 2016.

LEÃO, L. D. **Reflexões sobre a formação do professor de educação física em Parintins**: um confronto entre o PPC e o discurso dos egressos. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

LESSA, J. S. Infância e experiência em Walter Benjamin e Giorgio Agamben. **Criar Educação** – PPGE – UNESC, [Criciúma], v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016.

LIMA, A. J. S. **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento**: reflexões e proposta. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

LIMA, F. S. **Professores em formação no contexto de fronteira Brasil/Guyana**: representações sobre a língua inglesa. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015.

LIMA, M. L. **Os desafios do ensino de inglês para fins específicos a distância**: um estudo de caso. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

LIMA, Z. **O mundo místico dos caruanas e a revolta de sua ave**. 4. ed. Belém: Cejup, 1998.

LOBATO, C. P. **Tecnologia e língua inglesa**: reflexões sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar amazônico. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado

em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

LOPEZ, C. H. **A Autorreflexão para uma Consciência do Clima Relacional: Estudo de Caso com Professores de Língua Estrangeira.** 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LYRA, F. T.; PINHEIRO, V.; SARMENTO, V. Os incentivos fiscais à indústria da Zona Franca de Manaus: uma avaliação (relatório final). **Texto para discussão**, no. 371. INPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 1995.

MACEDO, N. R. **Contribuições de atividades de fonética e fonologia ao ensino de língua inglesa.** 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

MACIEL, Lidiane Maria. **O sentido de melhorar de vida:** arranjos familiares na dinâmica das migrações rurais-urbanas em São Carlos-SP, 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas-SP.

MANNONI, O. A desidentificação. In: ROITMAN, A. (Org.) **As Identificações na Clínica e na Teoria Psicanalítica.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p.173-200.

MARINS-COSTA, E. G. Práticas de Letramento Crítico na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** [Belo Horizonte], v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

MARTIN, A. D.; STROM, K. J. **Becoming-Teacher:** a rhizomatic look at first-year teaching. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2017.

MARTINS, M. F. **Aconselhamento linguageiro, motivação e autonomia nas práticas de produção em escrita acadêmica em inglês.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [Belo Horizonte, MG], v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATTOS, A. M. A. Letramento Crítico na Escola Pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). **Educação Continuada:** diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013. p. 21-76.

MEATO, J. A. Ensinando a história a contrapelo: reflexões benjaminianas. **Revista Encontros**, v.16, p. 04, 2018.

MEGID, C. M.; CAPELLANI, A. P. L. Mas... o que não é possível? Efeitos das posições dos sujeitos em *A Vida Bela*. In: BOLIGNINI, C. Z. (org.). **Discurso e Ensino:** o cinema na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 29-34.

MELO, L. C. **Formas Linguísticas de inscrição do outro e de si-mesmo na escrita reflexiva acadêmico-profissional de relatórios de estágio de professores de línguas**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MENDES, M. E. **Ensino de Inglês em Gurupi - TO: Sujeitos, crenças e trajetórias**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: método ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 279-304.

MICCOLI, L. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, [Belo Horizonte], v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000100011>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MIGNOLO, W. Eurocentrism and Coloniality: the question of the totality of knowledge. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. [Durham]: Duke University Press, 2018, p. 194-210.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada. **DELTA**, [São Paulo], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/45412-129939-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/45412-129939-1-SM%20(2).pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.

MILHOMEM, K. O. **A temática ambiental no contexto escolar**: abordagens adotadas em projetos do Programa Ciência na Escola no Amazonas. 2017. 71 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

MILLER, M. M. **Análise contextual de ensino e produção de um vocabulário trilingue intercultural**: contribuições para futuros materiais didáticos de inglês como língua adicional na Escola Estadual Indígena 19 de Abril. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

MIRANDA, E. A. A. **Formação de professores de Inglês**: o impacto do currículo na (Re)construção de identidade profissionais. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: Magno e Silva, W.; Silva, W. R.; D.; Campos, D. M. (Orgs.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p. 187-206.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MORHY, S. S. **A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras – Inglês. 2015.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NATIVIDADE, J. S. **Ensino médio integrado no IFAM/campus Parintins: uma análise do processo de implementação do curso técnico em informática (2007-2012).** 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NEVES, M. S. Efeitos de identificação imaginária com a língua inglesa em recortes de depoimentos sobre a formação universitária. **Revista de Estudos da Linguagem**, n. 3, vol. 28, p.1291-1308, 2020.

NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 21-29 , jul./dez. 2008

NICHIDA, M. **WhatsApp como recurso digital para avaliação formativa na aprendizagem da língua inglesa no ensino médio.** 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

NOGUEIRA, I. D.; SILVA, A. H. **Termos e expressões do coloquial do cotidiano da zona rural no Brasil central no século XX.** Goiânia: Gráfica UFG, 2017.

NOGUEIRA, V. S. **Sair pelo mundo. A conformação de uma territorialidade camponesa.** Tese (doutorado) – Departamento de Antropologia Social – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas – SP, 2010.

NOGUEIRA, W. S. **A espetacularização do imaginário amazônico no boi-bumbá de Parintins.** 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

NORONHA, M. L. B. S. **Serviço social para além da sala de aula: extensão universitária como espaço de formação profissional na Universidade Federal do Amazonas.** 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 43-50. 1997.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.**[Cambridge]: Cambridge University Press, 1992.

NUNCA ME SONHARAM. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Roteiro: André Finotti, Cacau Rhoden, Juliana Borges, Luana Lobo, Tetê Cartaxo. Documentário (90 minutos), 2017.

OGANDO, L. P. **Os sentidos construídos sobre o estágio supervisionado de Letras/Inglês: os saberes da teoria e da prática.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

OLIVEIRA, E. S.; VASCONCELOS, E. A.; SANCHES, R. D. (Orgs.). **Estudos Linguísticos na Amazônia.** [São Paulo]: Pontes Editores, 2019.

OLIVEIRA, G.A; BERLOFFA, M. I; SANTOS, M. A; NERY, W. C. A diferença indígena: entre memória e silenciamentos. *In*: LAGAZZI, S.; ROMUALDO, E. C.; TASSO, I. **Estudos do Texto e do Discurso: O discurso em contraponto: Foucault, Maingueneau, Pêcheux.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 289-309.

OLIVEIRA, M. B. F; SOUZA, A. S. **Uma experiência com Alunos de Letras em formação inicial: Construindo Blogs em sala de aula.** The Specialist, [São Paulo], v. 39, n. 3, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/viewFile/35853/27435>. Acesso em: 21 dez. 2020.

OLIVEIRA, S. B. **Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos.** Múltiplas Perspectivas em Linguística. Anais da coletânea do XI SILEL. [Uberlândia], ILEEL, UFU, p. 2758-2770, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/sumario.html>. Acesso em: 16 nov. 2020.

OLIVEIRA, M. I. S. **A heterogeneidade constitutiva na identidade do sujeito professor de língua inglesa: ressonâncias sobre o modo de dizer e lugares discursivos.** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

OLIVEIRA, O. C. **O ensino de ortografia nas aulas de inglês no ensino médio: concepções e práticas docentes.** 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua.** Campinas, n. 21, vol. 2, nov. 2015, p. 187-198.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. *In*: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Anais da série e-urbano. Vol. 2, 2013, Consultada no Portal Labeurb – Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

ORTIZ, E. M. Né/não é? - uma abordagem discursiva. **Organon.** Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 9, n. 23, p. 155-162, 1995.

PALMA, E. S. **O ensino das expressões da questão social na Amazônia na formação em Serviço Social: um olhar a partir dos cursos de Serviço Social do interior do Amazonas.** 2017.

113 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (organização). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 61-165.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 4ª edição. [Campinas]: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. [Campinas]: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. [São Paulo], Parábola Editorial, 2006. p. 67-84. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/11.pdf>. Acesso em: 21 dez 2020.

PEREIRA, E. B. **Apropriação teórica e formação de professores na graduação em letras: o processo enunciativo em análise**. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PEREIRA, J. C. J. **Quantas palavras valem mesmo uma imagem - a fotografia como elemento integrante do processo de escrita em aulas de inglês/LE**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013.

PEREIRA, R. V. B. C. **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**: um estudo sobre a autonomia. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MOR, W (orgs.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês. [São Paulo]: Pá de palavra, 2018.

PINHEIRO, M. L. U. Migração, trabalho e etnicidade portugueses e ingleses no porto de Manaus, 1880-1920. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 30, nº 54, p.807-826, set/dez 2014.

PINTO, A. Q. **Ensino com Pesquisa na Formação de Professores(as) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ICSEZ/Parintins**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PINTO, A. G. N.; CARVALHO, J. A. L.; SANTOS, H. M. C.; CRUZ, M. J. M.. As grandes enchentes do Amazonas, na década de 1970, e sua associação com a migração para Manaus.

In: **Anais da Reunião Regional da SBPC em Tabatinga**, 2009. São Paulo: SBPC/UEA, 2009. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/tabatinga>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PORTELLI, A. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Dossiê Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59 – 72, 1996.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PRASSE, I. O desejo das línguas estrangeiras. Tradução de Dulce Duque Estrada. **Revista Internacional**, ano I, n. 1/ jun. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, p.63-73, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. [Buenos Aires]: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142.

RABELO, J. A. A. **Fomento de autonomia na aprendizagem de inglês por meio do aconselhamento linguageiro: um estudo de caso sob a perspectiva ecológica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2. ed. SP: Parábola editorial, 2004.

REIS, V. S. Identificação e Relação entre Professor (LE) e Formador em um Projeto de Educação Continuada. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 14/1, p. 503-522, jun. 2011.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em curso de formação continuada. **Soletras**, [Rio de Janeiro], v.1, n. 35, p. 359-378, 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2018.32330>. Acesso em: 21 dez 2020.

REIS, V. S. Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado. **Letras & Letras**, v. 32, n. 3, p. 80-104, nov. 2016.

REIS, V. S. As relações de poder inscrita na escrita do diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês). **Zetetiké**, [Campinas].FE, Unicamp, v. 18, p. 653-674, 2010.

REIS, V. S. Time, space, and memory in the teaching and learning of English within a Brazilian juvenile detention centre: The effect of suspension in a confused space. In: LAMB, T; MURRAY, G. (Eds). **Space, Place and Autonomy in Language Learning**. Routledge, 2018b.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O.; OLIVEIRA, S. L. A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua ensinada-aprendida. **Gláuks: Revista de Letras e Arte**. [Viçosa], vol.18 n. 1, p. 32-48,

2018. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/index.php/Glauks/article/view/83>. Acesso em: 21 dez 2020.

REIS, V. S.; COSTA, Y. S. Deslocamentos Linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e de suas técnicas. **Revista X**, Curitiba, vol. 12, n. 3, p. 152-177, 2017.

REIS, V. S.; ROCHA, A. M. S.; ÁVILA, I. C. O.; ARAÚJO, J. V. M.; FERNANDES, R. F. S.; PAULA, G. F.; PEREIRA, I. C.; NASCIMENTO, L. Não só de verbo to be (sobre) vive o ensino da Língua Inglesa: PIBID como experiência para a reinvenção de práticas e posições na educação básica. **Revista X**, [Curitiba, PR], vol. 14, n. 3, p. 187-210, 2019a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/64830/39032>. Acesso em: 21 dez. 2020.

REIS, V. S.; SILVA, L. C.; TORRES, A. M. M. S. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 50(1): 55-74, jan./jun. 2011.

REIS, V. S.; SÓL, V. S. A; CARVALHO, F. P.; GONÇALVES, I. L.; FERREIRA, L. P. M. (Re) Construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas, SP: Pontes, 2019b.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Tradução de Silvana Serrani. [Campinas]: Mercado de Letras, FAEP/ FAPESP, 1998, p.213-230.

RIBEIRO, J. A. **Diálogo no aconselhamento em aprendizagem de inglês: interação, reflexão e autonomia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

ROSA, W. O L. **Desafios e possibilidades na prática docente de língua inglesa do 1º ao 5º ano**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

ROSSMAN, G. B; RALLIS, S. F. **Learning in the Field**: An Introduction to Qualitative Research. 4. ed. [Thousand Oaks]: Sage Publications, 2016.

SANTOS, J. N. **Implicações do code-switching no ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma escola da fronteira Lethem (GY) / Bonfim (BR)**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Fundação Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

SANTOS, L. C. S. H. **O Ensino de Inglês na Escola Pública sob as Lentes da Interculturalidade**: um breve recorte da realidade da cidade de Palmas (TO). 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2017.

SANTOS, M. L. **O erro como forma de inserção ou exclusão social no processo de aprendizagem de Língua Inglesa**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SANTOS, R. S.; OLIVEIRA, F. P. O Parfor e suas contribuições na formação de professores: uma análise no âmbito das ações afirmativas. **Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões/UFGA On-line**. Vol. 01, p. 90-96, 2016.

SCHNEIDERS, C. M. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Conexão Letras**, [Porto Alegre, RS], vol. 9, n. 11, p. 99-109, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55144>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SCOTT, J. W. Experiência. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S.; RAMOS, T. R. O. (orgs). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999, p. 21-55.

SILVA, A. R. R. **A(s) crença(s) constitutiva(s) de uma professora em relação ao uso da música como recurso didático para o ensino de Língua Estrangeira (Inglês): relação entre crenças contextuais, reflexividade e criticidade**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, D. S. **Entre o imaginário e o discurso: práticas e contribuições para o letramento em língua inglesa**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, E. R. **O ensino de inglês como língua franca: uma análise do posicionamento de professores municipais de Palmas – TO**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

SILVA, J. R. **Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do IFAM**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, P. R. L. **Do espaço lembrado ao espaço vivido: narrativas orais de mulheres nordestinas em Parintins-AM, na segunda metade do século XX**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017b.

SILVA, L. C. M. **Alteridade e participação na educação escolar**. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2007.

SILVA, M. H. R. **Boi-Bumbá de Parintins: arte e significação**. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

SILVA, M. R. S; OLIVEIRA, S. S. B; SILVA, E. C. O.; NOGUEIRA, J. B. N. Proformar: os dilemas dos professores da rede pública de ensino em formação universitária. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. p. 14736-14751. Curitiba: PUC/PR, 2015.

SILVA, S. A. R. S. **O papel da língua materna na sala de aula de línguas estrangeiras**, 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SILVA, S. S. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. [Petrópolis]: Vozes, 2008, p. 73-102.

SILVA JUNIOR, A. L. S. **Construção identitária de uma professora de inglês na sua interação com alunas surdas: da formação à atuação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Fundação Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de Educação continuada: identidades em (des)construção**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SÓL, V. S. A; NEVES, M. S. Representações de Professores de Inglês da Escola Pública: o olhar sobre o aluno e o espaço escolar. **Revista Gláuks**, [Viçosa, MG], v. 12, n.1, p. 205-226, 2012.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos – leitura: um estudo de caso no IFAM**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUSA, R. G. Aos trancos e barrancos. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/aos-trancos-barrancos.htm>. Acesso em 08 de junho de 2021.

SOUSA SANTOS, B. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, 79. p. 71-94. São Paulo: CEBRAP, 2007.

SOUTO, X. M. COVID-19: aspectos gerais e implicações globais. **Recital: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, [S. l.]**, v. 2, n. 1, p. 12–36, 2020. Disponível em: <http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital/article/view/90>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, J. V. F. ; GONÇALVES, R. M. Escolas Multisseriadas no Contexto da Amazônia. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 244- 260, jan/jun. 2018.

SOUZA, M. A. C. **Percepções dos alunos sobre sua própria (des)motivação: estudo comparativo em turmas dos cursos extensivo e intensivo de licenciatura em letras língua inglesa**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em:

http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf .Acesso em:21 dez. 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209 – 244, dez. 2000.

TELLES, J. A. **Being a language teacher**:stories of critical reflection on language and pedagogy. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Canadá, 1995.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas,v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VALDÉS, R. E. C. **Análise comparativa entre os livros didáticos para ensino de Inglês em Ensino Médio e a Proposta Curricular da SEDUC-AM**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [Brasília], v. 87, n. 216, p. 178- 187, maio/ago. 2006.

VASCONCELOS, C. F. C. **Pedagogia da Identidade**: interculturalidade e formação de professores. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VASCONCELOS, G. T. B. **Educação Básica Ribeirinha**:um estudo etnográfico na região amazônica. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VICTORIA, C. G. Comunidade ribeirinha, cotidiano, juventude e cultura: interfaces de um diálogo em História Oral no Amazonas. **Anais do XIII Encontro Nacional de história Oral**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares> Acesso em 21 ago 2021.

VIDAL, P. L. F. T. **A identidade do professor de Inglês**: discursos, narrativas e crenças sobre ensinar inglês no Tocantins.2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

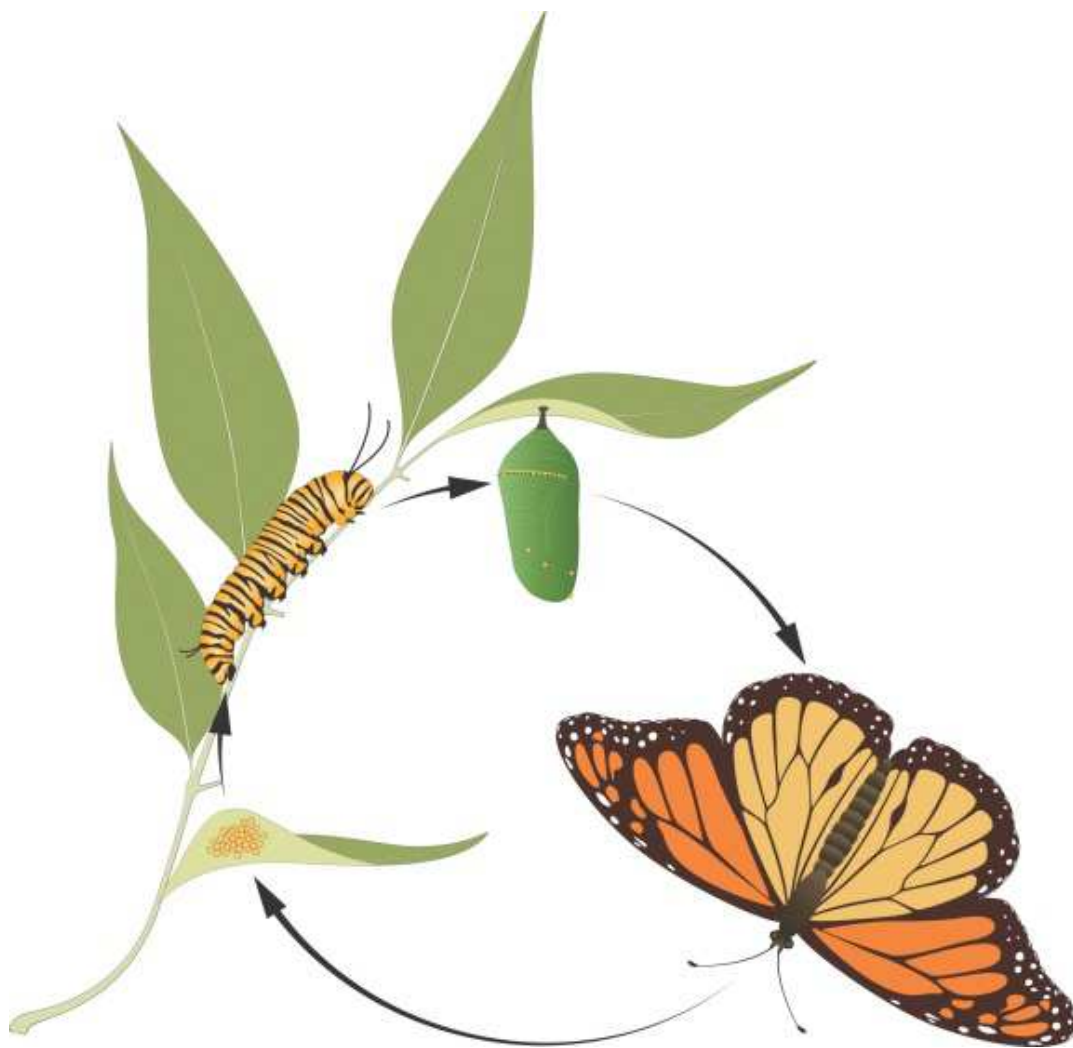
VIEIRA, A. P. M. S. **Materiais curriculares de língua inglesa do centro de idiomas do IFAC**: uma análise das habilidades para comunicação. 2014. 139 f. Dissertação(Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2014.

VIEIRA, M. M. C. **Escrita reflexiva acadêmica e letramento do professor de Língua Inglesa em formação inicial**:uma experiência relatada. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

ZEICHNER, K. The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. **Journal of Education for Teaching**. Vol. 40, No. 5, p. 551–568, 2014.

WONSOSKI, W.; DOMINGUES, E. O conceito de identidade em Antônio da Costa Ciampa, Zygmunt Bauman e Stuart Hall. **Anais do V Seminário de Prática de Pesquisa em Psicologia**. [Maringá, PR]. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

APÊNDICES



*Eu não caminho para o fim,
eu caminho para as origens.
Manoel de Barros.*

APÊNDICE A

Teses e Dissertações sobre o assunto: ensino aprendizagem de inglês – formação de professores – BDTD (em 26/09/2020)

Título	Autoria	Universidade	Tipo de trabalho	Ano da defesa
Emoções ressoantes no discurso de uma professora de língua inglesa da rede pública: uma escuta etnográfica	Sarah Linhares Oliveira	UFMG	Dissertação	2019
Circulando (n)a sala de aula: histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa	Izabella Leal Goncalves	UFMG	Dissertação	2019
A sala de aula de estágio curricular supervisionado: um estudo no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa	Ligia Cristina Domingos Araujo	UFMG	Dissertação	2019
A prática na educação a distância: duas experiências e múltiplas reflexões desvelando seus cotidianos de ensino no AVA	Vanessa Leite Barreto	UFMG	Tese	2017
Narrativas e experiências de aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social: um estudo de caso	Abirlene Gonçalves dos Santos	UFMG	Dissertação	2017
Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores da língua inglesa	Ivana Queiroz Pinheiro	UFMG	Dissertação	2017
Teacher development in a community of practice in southern Brazil	William Kirsch	UFRGS	Tese	2017
Mobile learning: o professor frente ao “como utilizar” aplicativos móveis no ensino do inglês no século XXI	Ruth Rapaport	UNINTER	Dissertação	2016
O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente	Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira	PUC/SP	Dissertação	2016
Centro de Estudos de Línguas (CEL) : a abordagem presente na prática docente na consolidação do curso de inglês	Deborah Cristina SimõesBalestrini	UFSCar	Dissertação	2015

Desenvolvimento das habilidades orais e escritas em língua estrangeira por professores de inglês em formação nas modalidades presencial e à distância	João Tobias LimaSales	UFC	Tese	2015
“A gente tá fazendo algo para pessoas de verdade e, às vezes, me pergunto, o que fazer agora?”: contos etnográficos acerca das práticas avaliativas no estágio supervisionado de língua inglesa	Wagner FerreiraAngelo	UFSC	Dissertação	2015
O ensino de língua inglesa em escola pública: um diálogo possível	Ezequias Felix deAndrade	UFPB	Dissertação	2015
As novas tecnologias e a formação do professor de língua inglesa: o uso de blogs como ferramenta de ensino/aprendizagem	Marcos Antônio de Araújo Dias	UFAL	Dissertação	2014
Estudo das crenças dos alunos-professores de língua inglesa de uma universidade comunitária catarinense	Sheilar Nardon da Silva	UNESC	Dissertação	2014
"Eu faço o que posso": experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa	Carolina Vianini Amaral Lima	UFMG	Tese	2014
Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção	Vanderlice dos Santos Andrade Sól	UFMG	Tese	2014
Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado	Paula Graciano Pereira	UFG	Tese	2013
A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo	Cynthia Fernanda Ferreira César	PUC/SP	Tese	2013
Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada	Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier	UFMG	Tese	2011
Clássicos adaptados no ensino de inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula	Kaciana Fernandes Alonso	UFMG	Dissertação	2011

A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor	Ana Paula de Francisco Oliveira	PUC/SP	Dissertação	2011
O ensino de inglês em curso superior de hotelaria: um estudo sobre práticas docentes	Renata Mendes Simões	Mackenzie	Dissertação	2010
As concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação	Juliana Pontes Viana	PUC/SP	Dissertação	2010
Materializações do planejamento de cursos de língua estrangeira (inglês) em escolas públicas do Distrito Federal	Lara Lopes Fideles	UnB	Dissertação	2009
Um estudo de caso de professores de inglês em formação continuada: reflexão e mudança da prática e do discurso no ensino de gramática	Marcia Cristina Fontes Almeida	UFMG	Tese	2009
Um olhar sobre as escolhas de ensino de gramática na sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso	Luciano da Anunciação Silva	UFMG	Dissertação	2009
Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês	Carolina Vianini Amaral Lima	UFMG	Dissertação	2009
Reflexões sobre os saberes locais-globais de professoras de inglês da rede pública	Patricia Urvinis	PUC/SP	Dissertação	2009
Dificuldade de estudar online: uma narrativa de experiência de aprendizagem	Eliana Aparecida Oliveira Burian	PUC/SP	Dissertação	2009
Vale a pena elaborar uma unidade didática?!: percepções de alunos e de uma professora de inglês	Valéria Lopes	PUC/SP	Dissertação	2009
As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos	Paula Ribeiro e Souza	UFMG	Dissertação	2008
O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada	Climene Fernandes Brito Arruda	UFMG	Dissertação	2008

Professor de inglês ou professor de inglês educador na escola pública?	Gemima Perez	PUC/SP	Dissertação	2008
Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras	Glenda Rúbia Lopes	UnB	Dissertação	2007
Processos identificatórios na formação de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior no Vale do Aço/MG	Gisele Fernandes Loures	UFMG	Dissertação	2007
Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas: um estudo de caso	Tatiana Diello Borges	UFMG	Dissertação	2007
Content-based Instruction para professores pré-serviço: uma análise da problemática do processo de avaliação	Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio	UFSCar	Dissertação	2007
O computador no ensino-aprendizagem presencial de língua inglesa para professores em formação	Michel Marcelo de França	PUC/SP	Dissertação	2007
As expectativas dos alunos e as concepções dos professores da 8a. Série do Ensino Fundamental sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa	Renata Rovaris Diorio	UFC	Dissertação	2006
As relações identitárias dos professores de L2 (inglês) em institutos de ensino de línguas	Marcio Pinto de Rezende	UFMG	Dissertação	2006
Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação	Maria Clara Carelli Magalhães	UFMG	Tese	2006
Contribuições da fonética acústica para a formação do professor de inglês: Um estudo de caso	Assunta Manzi Aguenta	PUC/SP	Dissertação	2006
Repensando a fonologia do inglês: representações de uma professora e seus alunos	Cristina Gaglianone Pinto Cesar	PUC/SP	Dissertação	2005
Análise funcional como instrumento de inclusão no ensino de língua estrangeira.	Frances Diana Tornabene de Sousa	UFSCar	Dissertação	2004

Concepções sobre ser professor de inglês e o seu fazer docente	Rosana Eliza Menegazzo Pasta	UFSC	Dissertação	2003
--	------------------------------	------	-------------	------

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa bibliográfica.

APÊNDICE B

Teses e Dissertações sobre o assunto: ensino aprendizagem de inglês universidade-escola – BDTD (em 26/09/2020)

Título	Autoria	Universidade	Tipo de trabalho	Ano da defesa
Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI: (rel) ações, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer	Isabela de Oliveira Campos	UFMG	Dissertação	2019
Verso e reverso no PIBID-Inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês.	Katia Honório do Nascimento	UFMG	Tese	2017
Linguagem cinematográfica: como os professores reconhecem suas potencialidades como recurso pedagógico nas práticas de ensino.	Maria dos Anjos Pereira Rodrigues	UFTM	Dissertação	2016
English language teacher's changing identities in a teaching practicum: PIBID and {coteaching cogenerative dialogue} as opportunities for professional learning	Michele Salles El Kadri	UEL	Tese	2014
Inglês é acessório? Preconceito interdisciplinar em uma escola estadual do Rio de Janeiro.	Alexandra Simões Andrade	PUC/RJ	Dissertação	2007

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa bibliográfica.

APÊNDICE C

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO SELECIONADAS NA CONSULTA POR TRABALHOS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Obs.: Os números que aparecem entre parênteses referem-se ao número de trabalhos acadêmicos encontrados em cada área de concentração.

1. ESTUDOS LINGUÍSTICOS (59)
2. CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS (109).
3. ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA (37)
4. ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA E DE LITERATURA (103)
5. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E LITERATURA (144)
6. ESTUDOS LINGUÍSTICOS (175)
7. ESTUDOS DA LINGUAGEM (907)
8. ESTUDOS DE LINGUAGEM (35)
9. ESTUDOS DE LINGUAGEM E CULTURA REGIONAL (103)
10. ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA (156)
11. ESTUDOS EM LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA (ATIVA) (191)
12. ESTUDOS LINGUÍSTICOS (554)
13. ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS (58)
14. ESTUDOS LINGUÍSTICOS (384)
15. ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS (161)
16. ESTUDOS LINGUÍSTICOS (28)
17. ESTUDOS DA IDENTIDADE, CULTURA E REGIONALIDADE (59).
18. ESTUDOS DE LINGUAGEM E INTERCULTURALIDADE (19)
19. ESTUDOS DE LINGUAGEM, LITERATURA E CULTURA (1).
20. IDENTIDADE (35)
21. INTERFACES ENTRE LÍNGUA E LITERATURA (109)
22. LETRAS (78)
23. LINGUAGEM (41)
24. LINGUAGEM E CULTURA (5)
25. LINGUAGEM E DOCÊNCIA (51)
26. LINGUAGEM E EDUCAÇÃO (225)
27. LINGUAGEM E INTERAÇÃO (223)
28. LINGUAGEM E SOCIEDADE (628)
29. LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE (118).
30. LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE (124).
31. LINGUAGEM, INTERAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM (74).
32. LINGUAGEM, TECNOLOGIA E INTERAÇÃO (154).

33. LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA (123)
34. LINGUAGENS E CULTURA (31)
35. LINGUAGENS E SABERES (29)
36. LINGUAGENS: PRÁTICAS E CONTEXTOS (130)
37. LÍNGUAS, LINGUAGENS E CULTURAS AMAZÔNICAS (109).
38. LINGUÍSTICA (332)
39. LINGUÍSTICA APLICADA (55)
40. LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA (74)
41. LINGUÍSTICA (843)
42. LINGUÍSTICA E ENSINO (38)
43. LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS (18)
44. LINGUÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS (153)
45. LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE (52)
46. LINGUÍSTICA (273)
47. LINGUÍSTICA APLICADA (548)
48. LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM (312)
49. LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA (251)
50. LINGUÍSTICA (219)
51. LINGUAGEM E CULTURA (76)
52. LINGUAGEM E SOCIEDADE (1)
53. LINGUAGEM E TECNOLOGIA (38)
54. LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE (39).
55. LINGUAGENS E SOCIEDADE (24)
56. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (151)
57. LÍNGUAS, LINGUAGENS E CULTURAS CONTEMPORÂNEAS (113).
58. PRÁTICAS E TEORIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (126)
59. PRÁTICAS DA LINGUAGEM E DA CULTURA (2)
60. REPRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO ARTÍSTICA, LITERÁRIA E LINGUÍSTICA (42).

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a): Você está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado “Professores de Inglês de Parintins, no interior do Amazonas: da formação à atuação no Ensino Básico”, parte da pesquisa intitulada “Não Só de Verbo To Be (Sobre)Vive o Ensino Da Língua Inglesa: o Espaço, as Ações e Os Atores da Sala de Aula”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, investigará o espaço da sala de aula de língua inglesa, com suas ações e atores. Estaremos focados, portanto, em diversos aspectos em torno do ensino-aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos, em sua relação com o espaço, com a língua que aprende ou ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Assim, procuraremos compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita usar suas respostas e, em caso de necessidade de esclarecimentos, participe de uma entrevista. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos ao responder o questionário ou ao participar da entrevista.

Ressaltamos ainda que o material coletado poderá ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, e que as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores. Sua participação é voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, telefone: (31) 3409-6052, e-mail: valdeni.reis@gmail.com.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de clicar no espaço abaixo, concordando com o termo. Uma via deste documento será enviada a você, por e-mail, e a outra ficará com a pesquisadora. Informações sobre o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG: Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br*

() Concordo

() Não concordo

APÊNDICE E

FORMULÁRIO GOOGLE RESPONDIDO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado(a) professor(a),

Venho, por meio deste questionário, coletar informações que serão importantes para a elaboração de uma tese de doutorado com foco na formação de professores de inglês de Parintins. É com compromisso e respeito que desejo incluir você (mantendo sua identidade em sigilo) e sua história neste trabalho, que propõe dar visibilidade aos saberes e aos processos de formação daqueles que há muito tempo vêm contribuindo para o ensino de inglês em Parintins. Peço, gentilmente, que dedique parte do seu tempo à elaboração das respostas e informação dos detalhes.

Obrigada por colaborar!

***Obrigatório**

Endereço de e-mail*

Nome completo*

Cidade de origem*

Idade*

Sexo*

Classificação étnica*

Estado Civil*

Número de filhos(as)*

Constituição familiar (número de pessoas que moram na casa, contando o professor):*

Telefone/ Whatsapp*

Em caso de necessidade de esclarecimentos, participaria de uma conversa por telefone?*

Faculdade(s) ou Universidade(s) onde estudou (informe também o curso e o ano da formatura):*

Escola(s) onde trabalha:

Tempo de profissão*

Para você, o que é ser professor?*

O que é ensinar inglês no seu contexto de ensino? *

Fale sobre sua trajetória profissional (formação acadêmica – fatos marcantes –momentos decisivos, etc.).*

Se você passou pelo Parfor, conte como foi.

Fale sobre sua prática pedagógica (desafios – realizações – objetivos – planos para o futuro, etc.).*

Comente sobre um fato, algo e/ou alguém importante para sua escolha profissional, para sua formação e para sua prática pedagógica. Fale sobre motivos e circunstâncias de tal evento ou encontro (reflita se há algum livro, filme, letra de música, pessoa, evento, viagem ou outro elemento importante a ser considerado).*
