

Que História é essa, teacher?

Reflexões sobre a
Formação Docente de
Línguas Adicionais

Priscila Fabiane Farias
Hamilton de Godoy Wielewicksi
Leonardo da Silva
(Organizadores)

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia sem a autorização escrita da Editora. Os infratores estão sujeitos às penas da lei. A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F224h Farias, Priscila Fabiane; Wielewicki, Hamilton de Godoy; Silva, Leonardo da (org.).
Que história é essa, teacher?: reflexões sobre a formação docente de línguas adicionais/
Organizadores: Priscila Fabiane Farias, Hamilton de Godoy Wielewicki e Leonardo da Silva;
Prefácio de Sávio Siqueira.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0736-3

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Que História é essa, teacher?

Reflexões sobre a
Formação Docente de
Línguas Adicionais

Priscila Fabiane Farias
Hamilton de Godoy Wielewicki
Leonardo da Silva
(Organizadores)

Copyright © 2025 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Joana Moreira
Capa: Gatil Comunicação & Marketing

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

PONTO A PONTO ATÉ CHEGAR NO FIO: COSTURANDO HISTÓRIAS SOBRE SER PROFESSOR (DE LÍNGUAS)

Leonardo da Silva
Priscila Fabiane Farias
Hamilton de Godoy Wielewicki

*Ponto a ponto até chegar no fio
Dançar a dois ou costurar um rio
No pensamento (Liniker, Ao teu lado).*

[Leonardo] Por que contar histórias? Primeiramente, porque somos constantemente constituídos por histórias. Nossas identidades são construídas a partir de nossas experiências e das significações que damos a elas. Isso quer dizer, portanto, que nossas identidades e histórias não são fixas, uma vez que contar histórias também implica em interpretá-las, reformulá-las ou, ecoando Makoni e Pennycook (2005), desinventá-las e reconstituí-las. No que tange a formação de professores de línguas, há diversos discursos que nos interpelam desde cedo e que ajudam a construir nossas visões e entendimentos acerca do que é uma língua adicional, do que é aprender (e para que se aprende uma língua), e do papel do professor e estudante no processo de ensino e aprendizagem. Essas histórias, que podem ser baseadas em nossas experiências empíricas enquanto estudantes e professores, mas também construídas a partir de outros sujeitos (fictícios ou não), atuam de forma complexa e multidirecional e nos formam constantemente.

Diferentemente da visão positivista sobre a produção do conhecimento – que compreende o fazer científico como o estudo de fatos empíricos de uma perspectiva supostamente neutra –, o movimento de contar histórias nos convida a nos aproximar de nós mesmos, reconhecendo o papel de nossas subjetividades no processo de ensino e aprendizagem. Freire (1987), em diálogo com Ira Shor, explica que suas teorizações sobre uma educação emancipatória e libertadora não surgiram de forma acidental, mas sim “de uma série de experiências” (p. 40). Freire, nos conta, neste sentido, que sua experiência como um estudante que vivenciava a fome fez com que ele melhor compreendesse o conceito de classe social, tão importante para o seu pensamento educacional.

É importante destacar, no entanto, que também é possível aprender sobre aquilo que não vivenciamos. Mesmo que não tenha experienciado a fome, posso refletir e aprender sobre ela (não da mesma forma como aqueles que vivenciaram tal tragédia na pele, mas ainda assim posso – e devo – buscar compreendê-la). Isso porque contar histórias não é um processo monológico. Contamos nossas histórias para alguém – e é ao contar, ao buscar se fazer entender, que também damos sentido ao vivenciado (muitas vezes a partir do olhar do outro). Há o contar e o ouvir na contação de histórias. A história e olhar do outro podem dar novo rumo ao que foi contado, podem trazer um maior foco a algo que passaria despercebido, podem gerar transformação. Assim, compreendo que contar histórias significa engajar-se em um diálogo crítico no sentido freireano – diálogo este que pode contribuir com a expansão de nossos horizontes.

Neste exercício reflexivo, contar histórias não é algo mecânico ou desprovido de criticidade, já que propõe a integração entre teoria e prática: quando busco entender quem sou e por que atuo da maneira que atuo, uno o científico e o empírico. Trata-se, assim, de um processo de ação sobre a práxis. E este é um processo que

é também colaborativo. É por isso que bell hooks (2020) afirma que contar histórias na sala de aula – tanto da parte dos professores quanto dos alunos – permite uma melhor compreensão do contexto de ensino e aprendizagem e ajuda a construir um senso de comunidade, em que todos ensinam e aprendem de forma colaborativa a partir das histórias e vivências uns dos outros.

No entanto, contar histórias não é algo simples. Quando penso em minha trajetória enquanto estudante e professor (alguém com considerável experiência de ensino, mas que no contexto acadêmico está no início da carreira docente), há tanto para se dizer. Aquilo que escolho contar nunca dá conta de toda a complexidade de quem sou. Ao mesmo tempo, acredito que não nos interessa chegar a uma suposta verdade absoluta (no sentido de dizer “acredito nisto por conta deste ou daquele evento”) – nosso objetivo ao contar histórias é identificar pontos que possam nos ajudar a refletir sobre quem somos e o que queremos (e isso nunca pode acontecer de forma dissociada de nossas histórias). Como na música de Liniker, contando histórias buscamos traçar “ponto a ponto até chegar no fio”, e o que pode surgir daí é múltiplo, já que podemos “dançar a dois ou costurar um rio / no pensamento”, como diz a letra da música.

Recentemente, pedi para que meus alunos de um curso de pós-graduação buscassem, no primeiro dia de aula, apresentar alguma história ou narrativa (fictícia ou não, escrita ou oral) que teve um impacto importante em sua formação enquanto educadores. Ao falar dessa história/narrativa, deveríamos ser capazes de conhecer melhor uns aos outros, indo além da apresentação tão comum nas aulas de línguas (como se o mais importante sobre nossas identidades fossem nossos nomes, idades, locais de origem e profissões). Embora a proposta tenha sido muito rica e possibilitado reflexões diversas sobre como podemos desenvolver um senso crítico (em especial através da leitura, das oportunidades educacionais e do contato com as linguagens e artes), confesso que

eu mesmo tive uma imensa dificuldade para escolher uma história que se conectasse a “um ponto” da minha trajetória.

Escolhi, por fim, falar do livro *O lugar*, da escritora francesa Annie Ernaux, trazendo pontos de convergência com minha história para então pensar naquilo que me inquieta, me move e me desafia atualmente enquanto professor. Ernaux é também uma contadora de histórias – em *O lugar*, como em muitas obras de sua autoria, mistura relatos autobiográficos com ficção, como se nos dissesse que toda história é, no fim das contas, ficcional (já que quem conta aumenta um ponto, ou melhor dizendo, quem conta traz suas interpretações e subjetividade para o fato ocorrido). Assim, a narradora – que poderia ser Ernaux mas também outra menina-mulher de uma família da classe trabalhadora na França – reflete sobre classe ao rememorar e analisar sua relação com sua família e, mais especificamente, seu pai. Um sentimento de deslocamento e não pertencimento pervade a narração, já que, ao mesmo tempo em que ela demonstra um carinho e admiração por sua família, ela se sente diferente e incompreendida. Seus pais não puderam estudar: trabalharam como operários e comerciantes de mercearia. Tinham uma vida simples e, de certa forma, compreendiam que ocupavam um lugar social de menos prestígio. A narradora conta, então, que como uma filha que ascendeu socialmente por meio da educação e do conhecimento, tornando-se professora, ela trouxe orgulho para seus pais, mas também se distanciou deles. É como se o conhecimento – ou a consciência crítica – a tivesse afastado dos seus pais. Ela não os menospreza, muito pelo contrário, mas admite o duro sentimento de que talvez não possa ser realmente compreendida por sua família (e talvez vice-versa).

Quando li *O lugar*, Annie Ernaux ainda não havia sido laureada com o Prêmio Nobel de Literatura. O livro era leitura obrigatória de um curso de francês intermediário que cursei – ao lê-lo, meu objetivo era aprimorar minha capacidade de compreender textos

autênticos em língua francesa. No entanto, a aproximação com a história se deu não somente porque eu podia compreender o eixo narrativo da obra, mas porque muito do que a narradora sentia refletia minha identidade enquanto estudante e professor. Tendo crescido em um município no interior do sul do Brasil, e em uma família da classe trabalhadora que não teve acesso à educação formal (meu pai completou o ensino fundamental e minha mãe estudou até a quarta série, equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental), posso dizer que minha trajetória tem muitos elementos em comum com a de Ernaux e de sua narradora. Acho que, desde criança, me senti deslocado; talvez um resultado do que hoje entendo como imposições sociais de gênero. Então, foi na escola que pude ser um pouco mais eu, ou mesmo encontrar um espaço em que eu poderia ser valorizado e reconhecido. Aprender línguas – e mais especificamente, inglês – foi muito importante porque me fez perceber que havia outros mundos a serem descobertos (e que eu poderia acessá-los). Embora o imaginário neoliberal e capitalista conectado à aprendizagem de línguas adicionais estivesse sim presente no meu contexto, ao olhar em retrospecto vejo que o aprendizado da língua inglesa encontrava sentido para mim à medida que me possibilitava ir além daquela realidade em que as nossas histórias pareciam ser previamente definidas e escritas por outrem.

Como um estudante fascinado pela aprendizagem e também pelas linguagens, a busca pela formação universitária foi não somente incentivada por minha família, mas também um processo muito natural. No entanto, o que eu não sabia era que, ao cursar Licenciatura em Letras – Inglês, eu aprenderia muito mais sobre mim mesmo e sobre a sociedade ao meu redor do que sobre uma profissão. Conheci diferentes pessoas com diferentes perspectivas, compreendi melhor minha identidade como um homem branco cis e *queer*, e pude desenvolver minha filosofia de ensino de inglês baseada no entendimento de que ensinar línguas é um ato político e de que não há neutralidade no fazer docente (Freire, 1987).

Hoje, ensinar língua inglesa para mim compreende desinventar e reinventar as narrativas hegemônicas sobre a língua, de forma a desnaturalizar aquilo que é tido como dado. Esse caráter crítico do ensinar e aprender línguas envolve questionar o *status quo*, tirando-nos do estado de apatia e de desatenção social, como retrata a poeta Wisława Szymborska (2016):

*Ontem me comportei mal no universo.
Vivi o dia inteiro sem indagar nada,
sem estranhar nada.*

*Executei as tarefas diárias
como se isso fosse tudo o que devia fazer.*

*Inspirar, expirar, um passo, outro passo, obrigações,
mas sem um pensamento que fosse
além de sair de casa e voltar para casa.*

*O mundo podia ter sido percebido como um mundo louco,
e eu o tomei somente para uso habitual. [...]*

Desta forma, o conhecimento foi (na verdade, tem sido, por se tratar de um processo constante) importante em meu processo de emancipação ou mesmo de transgressão, no sentido de perceber o mundo e as estruturas sociais como “loucas” ao invés de “habituais”, como destaca o poema. No entanto, juntamente com a consciência e reflexão crítica vieram muitas perguntas: a que(m) serve esse conhecimento? Qual o sentido de compreender teorias de gênero e sexualidade se não consigo (ou não sei como) dar sentido a elas em contextos não acadêmicos, como a da pequena cidade onde cresci? Ao mesmo tempo, que direito tenho eu de “ensinar” ou “apontar os erros” em contextos diferentes do meu? Também não seria problemática essa separação entre “eu” (escolarizado e acadêmico) e “eles” (desprovidos de educação formal)?

Essas perguntas surgem com uma sensação de culpa também – como ser eu mesmo nesta relação com o outro sem promover hierarquizações? Como promover diálogo e troca e entender que também posso aprender com minhas origens? Como a narradora de *O lugar*, “Eu acabei me reencontrando com a herança que tive de deixar do lado de fora do mundo burguês e instruído quando entrei nele” (Ernaux, 2021, p. 67).

Embora eu não tenha respostas para todos esses questionamentos, eles também me fazem pensar em meu papel enquanto educador, acadêmico, e formador de professores. Se queremos um ensino de línguas que possa contribuir com a promoção da justiça social, como podemos valorizar saberes locais e não acadêmicos de forma crítica e decolonial? Como ocupar um lugar de privilégio, ensinar uma língua com um passado colonial e hegemônico e, ao mesmo tempo, questionar e subverter os usos dessa língua? E como aproximar a torre de marfim da universidade das escolas e das comunidades? Como pensar no ensino de línguas no aqui e agora? Pois bem, acredito que contar histórias – reconhecendo que todos possuímos experiências que merecem ser compartilhadas – seja um passo importante para este projeto. Que possamos aprender uns com os outros, costurando diferentes narrativas e criando uma comunidade de aprendizagem por meio das páginas deste livro. Portanto, tendo dado um primeiro ponto nessa costura, compartilho a linha e a agulha para que meus colegas Priscila e Hamilton também possam ajudar a criar nossa colcha de histórias retalhadas.

[Priscila] Enquanto lia suas palavras, Léo, e pensava sobre o fio condutor de nosso diálogo – histórias sobre ser professor (de línguas), me chamou a atenção que você partiu de uma história (de ficção) para entender a sua própria história. As razões para isso me interessar são muitas: primeiro, porque eu amo literatura desde menina, então é muito fácil para mim me conectar com seu raciocínio e entender que quando temos contato com outras his-

tórias, fica mais fácil fazer sentido da nossa. Mas o caminho que você escolheu, Léo, me instigou também porque me lembrou das aulas que Hamilton e eu ministramos para as turmas de estágio supervisionado em inglês e metodologia do ensino de inglês, aqui na UFSC.

Nestas aulas, nossos principais objetivos são contribuir com o desenvolvimento do raciocínio pedagógico dos estudantes e da sua identidade docente. Para isso, a base filosófica para a formação de professores que acreditamos parte da perspectiva da educação emancipatória e dialógica, orientados por autores como Paulo Freire, bell hooks, Michael Apple, Kenneth Zeichner, entre outros. E, para fins da nossa conversa, quero dar destaque a uma das premissas desta perspectiva educacional, que é a importância do ensino contextualizado, localizado, que parte da realidade e necessidades do contexto. Por conta dessa premissa, guiamos nossos estudantes para que, ao longo dos 18 meses que passamos juntos, possam investigar a fundo suas próprias histórias, assim como a história dos contextos em que ensinam. Ou seja, assim como você fez ao tentar fazer sentido da sua caminhada, convidamos estudantes para, partindo de histórias múltiplas, entender possibilidades para uma (nova) história.

Um dos conceitos que nos guia nessa caminhada é aquele proposto por Benesch (1996), quando ela fala da importância de trazermos um olhar crítico para o processo de analisar necessidades de nossos estudantes. Na experiência que a autora relata, ela destaca que não basta identificarmos as demandas pontuais de nossos estudantes, é preciso partir de uma perspectiva mais ampla, que nos permita entender como aquele contexto se constitui e por quê. Nesse sentido, construir propostas pedagógicas democráticas e emancipatórias exige compreender contextos, não para que os estudantes possam se adaptar a eles e sim para que possam ser agentes na construção do caminhar pedagógico

que se quer trilhar. É um processo muito bonito e intenso, que envolve desde a leitura de documentos educacionais até o diálogo com estudantes e colegas professores da educação básica.

Acho importante dar destaque aqui para as múltiplas histórias que se cruzam nessa dinâmica pedagógica. Há um provérbio africano que diz “quando não souber para onde ir, olhe para trás e saiba pelo menos de onde vem”. Há ainda outro, que também gosto muito, que diz “se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá acompanhado”. Trago estas máximas do pensamento porque, na cultura de muitos povos africanos, os provérbios ajudam a construir um senso de comunidade e fortalecimento coletivo. Para nós, o senso de comunidade durante o processo de formação de professores é muito importante e é por isso que explorar nossas próprias histórias a fundo, estando também aberto para conhecer cada vez melhor a história de nossos contextos, importa tanto. Fortalecemos o coletivo se caminhamos juntos, dispostos a aprender uns com os outros neste processo. Ao tomar decisões pedagógicas, só podemos decidir para onde vamos e, assim, ir mais longe, se conhecemos nossas histórias e as histórias de quem caminha com a gente.

Acredito que, como seres humanos, a nossa relação com histórias deixa evidente que elas nos marcam. Como eu disse acima, eu sempre gostei muito de ler. Diversos livros me marcaram ao longo da vida e sei que os levo comigo em minhas ações, reflexões, formas de ser, contribuindo inclusive com minhas escolhas em sala de aula. Mas vou dar destaque aqui a um livro que li quando era criança, porque acho que ele diz muito sobre a minha história enquanto professora. Eu lembro de estar no terceiro ano do ensino fundamental I, e fazia parte de um projeto extracurricular na escola municipal onde estudava. Ele propunha a realização de um laboratório de redação para crianças. Neste projeto, líamos histórias e textos diversos, exercitávamos a habilidade de interpretação e trabalhávamos

no desenvolvimento de nossas habilidades de escrita. Dentre os muitos textos que lemos naquele projeto, um deles foi o livro *A pedra arde*, do escritor Eduardo Galeano.

Trata-se de um livro infantil que conta a história de um menino que fez amizade com um senhor já bem idoso, com muitas rugas e cicatrizes pelo corpo. Em um determinado momento do livro, o menino, que se chama Carassuja, encontra na floresta uma pedra mágica que tem o poder de rejuvenescer o corpo humano e curar feridas. Carassuja decide levar seu amigo até a pedra, na esperança de que ele pudesse voltar à juventude. Mas o senhor explica que suas cicatrizes e marcas são seus “documentos de identidade”, são marcas que contam a sua trajetória. Para ele, apagar aquelas marcas seria o mesmo que apagar a sua história.

Como disse, o livro me marcou profundamente já na época em que o li e, por muito tempo, respondia nos antigos cadernos de pergunta (algum leitor da era digital sabe o que são eles? Eram cadernos com uma pergunta a cada página sobre nossos gostos pessoais e, a cada linha, uma pessoa diferente respondia às perguntas feitas, passando o caderno adiante depois. Talvez pudéssemos chamar esses cadernos de rede social analógica!), que aquele era meu livro preferido. Mas, ao longo da vida, é interessante pensar que este livro continuou comigo, só que de maneiras diferentes. O livro, que fala de marcas da vida, deixou em mim, rastros diversos, e aqui dou destaque para três.

A primeira marca que o livro deixou em mim talvez seja a mais óbvia: mesmo sendo uma criança, lembro que me identifiquei muito com a ideia de que nosso corpo é reflexo de nossa história, que nossa história nos constitui. Me comovi à época com a ideia de que as rugas que percebia no rosto de minha avó materna, com quem passava boa parte da minha semana, contavam um pouco da sua história de muito trabalho e luta. Lembro de me olhar no espelho e pensar comigo: que histórias meu corpo irá contar? Hoje, essa percepção ainda me fascina, e impacta a forma como lido

não só com meu corpo, mas com outros aspectos da minha vida. Acredito que essa maneira de enxergar a nossa história impacta, inclusive, como enxergo a docência. Isso porque concordo com hooks (1994) que a forma como fomos ensinados pode ter impacto sobre como ensinamos. Ao explorar suas vivências como estudante negra em salas de aula de professores negros e, pós-segregação, em salas de aulas de professores brancos, hooks reflete sobre como carrega pedaços de alguns professores consigo até hoje. A forma como fomos ensinados pode ter impacto sobre como ensinamos. Mas entender de que forma esses impactos acontecem não é tão simples e, para isso, voltemos à obra infantil de Galeano.

Como eu disse, por muito tempo, este era meu livro preferido; atualmente não é mais. Mas mesmo hoje em dia, é interessante pensar que ele continua sendo significativo pra mim. Essa é a segunda marca que esta história deixa em mim. Isso porque me mostra que histórias têm o poder de nos impactar fortemente e, dependendo do momento em que interagimos novamente com ela, podem nos marcar de maneiras diferentes. Ou seja, a depender de quem somos, onde estamos, por que somos e estamos, como e quando somos e estamos, uma mesma história ganha significados distintos em nossa vida, transformando a forma que entendemos essa história, mas também a forma que a história nos ajuda a entender a nós mesmos.

A complexidade destas ideias me traz à memória uma reflexão que a autora Ana Maria Araújo Freire (2024) provoca sobre a forma de Paulo Freire entender a leitura. Na biografia que a autora escreveu sobre ele, ela explica que, para Paulo Freire, ler e escrever eram ações indissociáveis entre si e também inseparáveis da construção do saber. Explorando o pensamento freireano, a autora ressalta que aquilo que lemos/escrevemos é fruto do tempo histórico em que vivemos e fruto também dos agentes históricos que somos naquele momento. Ela explica que quando Paulo Freire escrevia, “ia lendo outros autores e relendo a si próprio da mesma

maneira que ao ler a si e aos outros ia escrevendo e reescrevendo sua leitura de mundo” (Freire, 2024, p. 365).

Isso me faz pensar que a cada leitura de uma história e a cada tentativa de contar a nossa história, desenvolvemos maneiras diferentes de ler o mundo e, por conta disso, maneiras outras de existir e continuar a escrever novas histórias. Quando tive contato com a obra de Galeano, ainda criança, não havia me dado conta que Carassuja, mesmo não conseguindo convencer seu amigo de fazer uso da pedra, havia deixado nele e levado consigo uma nova marca. É assim que enxergo a docência também, uma vivência processual que nos permite, a cada chance de “ler e reler histórias”, transformar-se e, portanto, transformar aqueles/aquilo ao nosso redor. Por isso, sempre digo aos meus estudantes que eles me transformam. É por isso que, mesmo ministrando a mesma disciplina ano após ano, a experiência nunca é a mesma.

Toda essa discussão me leva à terceira marca que o livro de Galeano deixa em mim: a realização de que as marcas não são fixas. É por isso que acredito que explorar nossas próprias histórias é tão importante na formação de nossa identidade docente e de nosso raciocínio enquanto professor. Quando dizemos que a forma como fomos ensinados pode ter impacto sobre como ensinamos, isso não significa que reproduziremos fielmente o tipo de ensino que tivemos. Muitas vezes, a maneira como reagimos às ações dos nossos estudantes é parecida com as reações de professores que tivemos. Lortie (1977) explica isso através do conceito de *apprenticeship of observation*, partindo do entendimento de que todo professor foi aluno em algum momento e, neste papel, viveu uma infinidade de experiências e eventos, tendo, na maioria das vezes, contato com vários professores. Isso implica que, quando começamos nossa caminhada na formação docente, trazemos conosco um conjunto predefinido de ideias sobre ensinar e aprender e isso pode influenciar o desenvolvimento de nossa própria identidade profissional. Mas reforço, isso não significa que reproduziremos

fielmente o tipo de ensino que tivemos. Porque as marcas não são fixas, e através da agência podemos transformar a nós mesmos e ao nosso contexto. Por isso a consciência de si é tão importante! Conhecer a nossa história e entender como ela nos constitui nos ajuda a agir sobre ela.

Concordo com Freire (1996) que somos seres inacabados. E compreender isso é, para mim, libertador. Ao decidir não apagar suas marcas, o amigo de Carassuja não está inerte, decidindo permanecer como está para sempre. Pelo contrário, ele está aberto a novas vivências, mas reconhecendo o papel de sua história no que vem pela frente. Em um determinado momento do livro, conversando com Carassuja sobre o porquê de sua recusa em usar a magia da pedra, o senhor diz “olho-me no espelho e digo: ‘esse sou eu’, e não sinto pena de mim. Lutei muito tempo. A luta pela liberdade é uma luta que nunca acaba. Ainda agora, há outras pessoas, lá longe, lutando como eu lutei. Mas minha terra e minha gente ainda não são livres, e eu não quero esquecer” (Galeano, 1989, p. 17).

Nossas histórias nos ensinam, e também ensinam quem as conhece. É por isso que esse livro e também esse exercício que fazemos é tão importante. Nossas experiências de ensino, nossas vivências de sala de aula, nossa trajetória de desenvolvimento não trazem receitas, não apresentam respostas prontas, não são soluções mágicas. Mas, quando compartilhamos aquilo que vivemos e o que aprendemos com isso, não apenas temos a chance de sistematizar e ressignificar nossa caminhada, mas também, ponto a ponto, coletivamente, contribuimos para que outras pessoas ressignifiquem a sua leitura do mundo e, quem sabe, até de si mesmos. Prova disso são as próprias metáforas usadas neste texto. Se perguntássemos a Annie Ernaux, Eduardo Galeano e Liniker sobre o que escreviam, tenho certeza que não dirão que suas obras falam de docência. E, veja só, aqui estamos.

[Hamilton] Enquanto lia as reflexões que Léo e Priscila nos propuseram, casualmente me deparei com uma publicação em rede social de uma pessoa com quem convivia no tempo de graduação. Em sua narrativa, ela reporta que no retorno a um lugar no qual estivera na transição para a maturidade levava consigo na bagagem a jovem que ali estivera muitos anos antes e as vivências e lembranças do que ali se passara, inclusive como uma forma de ressignificar a experiência que estava por ter. A beleza e a riqueza dessa imagem é a de que, a cada vez que revisitarmos nossas experiências e as narrativas do que vivenciamos, nós as ressignificamos, de tal modo que a experiência de escrever e de ler sobre o que se faz e o que se fez nos transforma e damos novos sentidos ao que se vivencia. Estendendo esse argumento, talvez essa seja uma das razões para reunirmos um conjunto de narrativas que são diversas não apenas em termos de quem as constrói, mas também no que se refere a como cada sujeito entende e processa as experiências retratadas nessas narrativas. É, portanto, perfeitamente plausível entender que os processos reflexivos tendem a ser potentes na exata medida em que são produzidos numa relação de alteridade na qual tocamos e somos tocados pela perspectiva e pela relação com outros sujeitos. Dito de outra forma, talvez estejamos implicando que refletir é um processo que não se dá tão somente no plano individual, mas sobretudo na forma como construímos ou reconstruímos a relação dos fatos e das vivências no plano da interação entre os indivíduos, ainda que a perspectiva ou ponto de vista dos sujeitos seja situada em nós mesmos.

Assim, aproveitando a possibilidade de pensarmos como as histórias que lemos ou escrevemos – mas especialmente as que vivemos – nos transformam, vou rememorar dois textos que, tendo passado por mim em etapas muito diferentes, precisamente por essa razão, me marcaram de modo distinto. Para começar, a geração da qual faço parte cresceu lendo aventuras e estrepolias de muitas personagens, dentre as quais talvez o Zezé de *Meu Pé de Laranja Lima* fosse um exemplo representativo de crian-

ças e adolescentes que, assim como eu, vinham de famílias que passavam dificuldades e que tentavam dar um jeito para seguir com suas vidas. O jeito de Zezé, que vivia num ambiente difícil, quer em termos de sua precária condição financeira ou no plano afetivo, era se relacionar com amigos imaginários improváveis e a de tentar ser feliz como pudesse. Esse alter ego de José Mauro de Vasconcelos cresce e, em *Vamos Aquecer o Sol*, aprofunda sua amizade com um sapo imaginário e encontra o pai perfeito em um também imaginário, acolhedor e compreensivo ator francês (que existia e fazia sucesso no mundo real) a quem, alguns anos depois, teria a oportunidade de conhecer ao vivo e – claro – se decepcionar por ter sido solenemente ignorado. Desnecessário dizer, me esvaí em prantos quando li esse livro, mas creio que passei a ver naquela narrativa razões bem consistentes para ser resiliente e para entender que muitas vezes nossos sonhos e expectativas são exatamente o que mantém viva a nossa esperança (aquela do sentido freireano de esperar) de que o amanhã pelo qual lutamos pode ser feito de uma sequência de hojes e ontens, nem sempre lineares ou sequenciais.

O que um romance de natureza autobiográfica tem a ver afinal com o fazer-se docente? Depois de quatro décadas lecionando, 25 anos dos quais atuando no campo da formação, tenho me deparado com pessoas que, ao escolher a docência, precisam lidar com as razões pelas quais tomam o caminho de uma profissão que é tão complexa e relevante, mas paradoxalmente ainda demandante de justa valorização. Frequentemente, buscam compreender suas razões com um olhar voltado para o que vivenciaram enquanto estudantes. Relaciona-se, portanto, com aquilo que na estrutura conceitual e no arcabouço legal das reformas curriculares da virada do milênio foi chamado de simetria invertida, um conceito cercado de controvérsias por diferentes razões e que sinteticamente evoca que nos tornamos docentes na condição de estudantes, ou seja, de que nos miramos (em afirmação ou em negação) para aquilo que vivemos como estudantes para aprendermos aquilo que pos-

sivelmente faremos como professores e professoras. Não se trata aqui de postular uma visão determinista ou fatalista de como nos tornamos docentes, mas os repertórios com os quais contamos para entrar ou para permanecer na profissão recorrentemente são povoados pelas lembranças das vivências do tempo dos bancos escolares, que muitas vezes nos oferecem oportunidades ímpares para reposicionar eventos e a nós dentro deles. Cabe, portanto, reiterar a importância de (re)construirmos narrativas do que vivenciamos para nos prepararmos para (re)significar as construções que faremos ao nos depararmos com as decisões que teremos que tomar ao longo da nossa trajetória profissional.

Nesse ponto, alio minhas ponderações sobre como as narrativas nos permitem (re)viver e (re)construir o que vivemos, ao que foi sublinhado pelo Léo ao nos rememorar que as narrativas nos permitem aprender inclusive sobre aquilo que não vivenciamos. Sim, o acesso às narrativas sobre injustiças, sobre dificuldades, sobre os embates ou sobre os desafios da docência nos ajudam a entender como estas questões operam e quais possibilidades nos cabem no seu enfrentamento, ou seja, as narrativas – ficcionais ou não – são potencialmente mobilizadoras. Esse é o caso do segundo texto ao qual fiz referência há pouco, *To Kill a Mockingbird* (na edição brasileira, *O sol é para todos*). Neste livro, Harper Lee narra, a partir da perspectiva de uma criança e, ao longo de seu processo de amadurecimento, a dura realidade do racismo e da injustiça numa pequena cidade do Alabama. Na história, o pai dessa criança (e logo, jovem) é um advogado que faz a defesa de um homem negro acusado injustamente de um crime bárbaro e essa defesa colide frontalmente com a expectativa, com a hipocrisia e sobretudo com o preconceito da comunidade em que vive. Num dado momento, o advogado, Atticus Finch, demarca sua posição dizendo que “a única coisa que não se submete à regra da maioria é a consciência de uma pessoa”¹. Vivemos em comunidade e nos pautamos largamente nos valores da comunidade para nossas

1 No original “The one thing that doesn’t abide by majority rule is a person’s conscience”.

ações. Nos construímos como sujeitos sociais, mas também temos a capacidade de refletir, de pensarmos criticamente e de questionarmos por que certas coisas são como são, por que funcionam de certo modo ou por que não acontecem de modo diverso. É exatamente essa capacidade que nos permite ter empatia com os demais, de nos colocarmos no lugar do outro, de termos posições que se alinham, por exemplo, com o enfrentamento da desigualdade e da injustiça. Assim, a mudança – seja ela qual for – começa por nós, pela nossa tomada de consciência e desenvolvimento da capacidade de distinguir entre o que é certo e justo e aquilo que colide com ou desvia do que nos humaniza.

A docência e o preparar-se para ela precisam trilhar um caminho de busca profunda do que pensamos, do que move nossas ações, enfim, do que forma e informa nossa existência em coletividade. Professoras e professores são profissionais que trabalham paradoxalmente para se tornarem dispensáveis, posto que almejam que os aprendizes desenvolvam a capacidade de pensar e agir com autonomia, mas também em sintonia com o que o mundo que nos cerca demanda de cada um de nós. Uma pedagogia da autonomia, como nos propõe Freire (1996), é acima de tudo o exercício cotidiano e comprometido com a liberdade de pensar, com a relevância e a necessidade de pensar criticamente e também com a importância de agirmos consonantemente com o desejo de transformação social. O ‘sucesso’ da docência, portanto, não pode ser medido por testes padronizados, senão pela capacidade de assumirmos posição diante daquilo que deveria nos mobilizar para agir de modo justo. Este é, em alguma medida, o que estamos tentando fazer aqui, tanto neste texto tecido a várias mãos e moldado pelo que vivenciamos tanto isoladamente, enquanto seres humanos, quanto aquilo que construímos a partir da nossa existência na comunidade. É exatamente esse exercício de pensar coletivamente em tempos e lugares que podem coincidir ou não com o que estamos propondo nesta coletânea de narrativas que tratam de como nos fazemos docentes em cada momento e

a cada (re)pensar sobre o que fazemos. Esperamos que os textos tenham tocado você como nos tocaram e que ajudem a tecer essa teia imbricada e complexa com a qual lidamos ao fazermos nosso percurso na docência.

[Nós três] Falamos neste texto sobre a relevância das narrativas. Porque histórias nos marcam de maneiras diversas e isso não é diferente na docência. Como foi dito, os professores que somos podem ser, em grande medida, reflexo da nossa história enquanto estudantes. Os professores que somos podem também refletir as histórias e textos que lemos, a formação que tivemos, as discussões das quais participamos. Os professores que somos podem ainda refletir as histórias que vivemos diariamente no tempo presente, na docência e fora dela, e o que nos permitimos aprender com essas histórias. Porém, para finalizar nosso diálogo, destacamos aqui um outro aspecto que também pode influenciar quem somos enquanto docentes. Nosso argumento final é que os professores que somos refletem, em grande medida, os professores com quem interagimos, conversamos e dialogamos.

É também através da troca com colegas, do fortalecimento de nossas comunidades docentes, quando estas são dialógicas e horizontais, que nos formamos constantemente. É por isso que conhecer histórias de colegas docentes e de professores em formação inicial é tão relevante. Neste texto, tentamos, ponto a ponto, compartilhar nossas histórias individuais sobre ser professor de línguas, entendendo que a costura destas histórias, também entrelaçada com as demais histórias deste livro, é o que permite nosso constante (des)envolvimento. Apesar da palavra “desenvolver” ser, na sua origem, o oposto da ideia de envolver, entendemos aqui que, para que haja desenvolvimento docente, é importante que saibamos também nos envolver uns com os outros e, nesse processo, construir nossos caminhos futuros na docência permeados pela troca.

REFERÊNCIAS

BENESCH, Sarah. Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach. **TESOL Quarterly**, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 723-738, 1996.

ERNAUX, Annie. **O lugar**. São Paulo: Fósforo, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria A. **Paulo Freire**: uma história de vida. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

GALEANO, Eduardo. **A pedra arde**. Campinas: Edições Loyola, 1989.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Teaching to Transgress**: Education as the Practice of Freedom. New York; London: Routledge, 1994.

LEE, Harper. **To Kill a Mockingbird**. [S. l.]: Lippincott, 1960.

LORTIE, Dan. **Schoolteacher**: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press, 1977.

MAKONI, Sinfrey; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (re)constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies**, 2(6), p. 137-156, 2005. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1207/s15427595cils0203_1. Acesso em: 24 set. 2024.

SZYMBORSKA, Wisława. **Um amor feliz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

VASCONCELOS, José Mauro. **Vamos aquecer o sol**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.