

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE**

Adriana Rocha Miranda Valle

Learning To Fly: um dicionário de bordo de uma professora em devir

**Juiz de Fora
2023**

Adriana Rocha Miranda Valle

Learning To Fly: um dicionário de bordo de uma professora em devir

Trabalho de Formação Docente apresentado ao Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bruna Quartarolo Vargas

Juiz de Fora

2023

Adriana Rocha Miranda Valle

Learning To Fly: um dicionário de bordo de uma professora em devir

Trabalho de Formação Docente apresentado ao Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Bruna Quartarolo Vargas
Colégio de Aplicação João XXIII



Prof^a. Dr^a. Vanessa Moreno Mota
Instituto Federal do Rio de Janeiro



Prof^a. Dr^a. Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

*A Lucy Brandão, Murílio Hingel de Avellar e Valéria Trevizani Burla de Aguiar,
semeadores de sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a todos aqueles que me apoiaram – sabendo ou não – no último ano ao tirarem minha mente e minha energia do ambiente de trabalho quando eu precisei pensar em qualquer coisa, menos no João XXIII.

À Florence Welch, por ter lançado um excelente novo álbum bem no momento em que eu mais precisava dele.

À Guilda Capivara, que me permitiu conhecer pessoas e fazer amigos num momento de solidão, da melhor e mais saudável forma possível.

A Heitor, Manu e Mari Cham, pelas sessões de jogos semanais que logo se tornaram o auge das minhas semanas.

Aos amigos da faculdade e da vida, que lidaram graciosamente com meus sumiços esporádicos e com meu desespero: Igor, Nathália, Lilian, Raphaella, Gabrielle, Mariana, Diego, Caio, Jules, Mairon, Alex, Dartagnan e Joanna.

Finalmente, a Nico, Elton, Minerva e Guilhermina, pois gatos fazem tudo melhor.

Agradeço, então, a todos aqueles que participaram ativamente de minhas atividades na Residência Docente, ainda que externamente ao colégio:

À minha orientadora, Bruna Quartarolo Vargas, que me fez entender e vivenciar a importância da solidez teórica alinhada a um gosto pela docência. Já lhe disse isso, mas se eu tivesse tido uma professora de Inglês como ela na escola, minha relação com essa disciplina teria sido outra. Você é incrível.

À minha mãe, Sonia Regina Miranda, por ser um exemplo primeiro de professora, por acolher meus anseios, por compartilhar de minha indignação em certos momentos, por embarcar nessa jornada comigo e por me ajudar a não desistir, se esse fosse meu desejo, e me respeitar, se não fosse.

Aos colegas residentes, especialmente à Samara Souza Silveira, pela qualidade das discussões, que em muito contribuíram para minha formação crítica.

À Dale Louise Goes, minha eterna professora e mentora, por se preocupar tanto comigo e ajudar a seguir seus passos.

Ao Colégio de Aplicação João XXIII e à Universidade Federal de Juiz de Fora, por abrigarem um projeto tão importante quanto o de Residência Docente.

A Anderson Ferrari e Isabela Ferreira Lima, pelo cuidado, seriedade e empatia no processo de coordenação da Residência Docente.

Aos professores que ministraram as disciplinas, pelos momentos que nos permitiram aliar teoria à prática.

A Alexandre Diniz, um dos melhores companheiros de trabalho com quem já me deparei e uma daquelas joias raras da humanidade.

A Clara Melo, pelos conselhos, fofocas e apoio.

A Marco Aurélio Mendes, pelo samba e a sabedoria.

À Gabriela Ferreira, pelo apoio na reta final e por me deixar também experimentar o papel de orientadora de alguém.

A Diana Lopes e Mariana Sérgio Ferreira, pela ajuda vital em me regular durante esse período.

E por fim, aos meus alunos durante esse ano, por me tornarem o farol que eu sempre busquei ser.

RESUMO

Esse relato de experiência, a partir de um diálogo com Jorge Larrosa e Karen Rechia (2018), busca narrar histórias, memórias e percepções de uma professora em início de carreira, durante sua experiência na Residência Docente no Colégio de Aplicação João XXIII. A Residência Docente é uma oportunidade para professores recém-formados experimentarem a realidade escolar em sua complexidade e multiplicidade com a supervisão e o acompanhamento de um professor efetivo do colégio pelo período de um ano, durante o qual o professor residente assiste a aulas, participa de reuniões pedagógicas e da rotina administrativa e passa por cursos de formação continuada. Imbricada nesse processo e emulando a forma proposta por Larrosa e Rechia (2018), elenco e conceituo sete palavras significativas para meu processo de formação docente durante meu período na Residência Docente, gerando assim um glossário ou dicionário afetivo e experiencial desse processo. Narro alguns de meus encontros com alunos, alegrias, adversidades, desafios, propostas metodológicas, teorias e com o meu próprio devir professora, enfatizando a importância da formação continuada para a carreira docente.

Palavras-chave: Residência Docente. Formação continuada de professores. Dicionário.

ABSTRACT

In this work, through a dialogue with Jorge Larrosa and Karen Rechia (2018), I seek to tell stories, memories, and perceptions of a new teacher during her experience in the Teaching Residency at Colégio de Aplicação João XXIII. The Teaching Residency is an opportunity for newly graduated teachers to experience school reality in its complexity and multiplicity – by teaching classes, attending pedagogical meetings, doing administrative work, and being part of teacher training courses – with the supervision and monitoring of a permanent teacher at the school. Within this process, I list and conceptualize seven words significant to my process of teacher training during my time in the Teaching Residency, emulating the work of Larrosa and Rechia (2018), thus creating a glossary or a dictionary of experiences. I narrate some of my encounters with students, joys, adversities, challenges, methodological proposals, theories, and with my own transformation into a teacher, emphasizing the importance of continued education for teachers.

Keywords: Teaching Residency. Continued education. Dictionary.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. AS PALAVRAS	16
2.1. Alegria	18
2.2. Desânimo/Resiliência	23
2.3. Experiência	27
2.4. Identidade	32
2.5. Metodologia	38
2.6. Palavra	42
3. PASSADO E FUTURO	46
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

1. INTRODUÇÃO

A soul in tension that's learning to fly
Condition grounded but determined to try
Can't keep my eyes from the circling skies
Tongue-tied and twisted, just an earth-bound
misfit, I¹ (GILMOUR et al., 1987)

A epígrafe acima, bem como parte do título desse trabalho, vem da canção “Learning to Fly” (1987), da banda de rock progressivo inglesa Pink Floyd. Ela foi escrita em um contexto difícil para a banda: o até então baixista, vocalista e líder criativo do Pink Floyd, Roger Waters, havia abandonado o grupo com litígio judicial, e David Gilmour se viu pela primeira vez como líder do Pink Floyd. Ao mesmo tempo, Gilmour estava aprendendo a pilotar aviões junto com o baterista da banda, Nick Mason². Assim, ele uniu suas aventuras no céu ao desafio de estar sozinho diante do grupo na canção que aqui cito. Literal e figuradamente, ele teve que aprender a voar.

Eu nunca pilotei um avião, tampouco tive que assumir a responsabilidade criativa por uma banda de rock, mas também estou aprendendo a voar, no gerúndio. Eu, que me formei em Letras-Ingês em 2022, sem ter atuado como professora em escolas ou cursos livres, via o céu que me cercava com apreensão de um jovem piloto com poucas milhas de viagem. Como tal, ainda estou colecionando muitos selos em meu passaporte, sendo a escrita desse texto um deles. Antes, eu ainda não havia escrito um texto acadêmico, ao menos não sozinha, por mais que meus três ou quatro anos de atuação como revisora e tradutora tenham me fornecido um conhecimento adequado do gênero. Contudo, cá estou eu tentando acionar os motores para o taxiamento, mobilizando aquilo que aprendi em teoria. E que lugar melhor para fazer isso do que na Residência Docente, minha primeira pista de voo?

A Residência Docente é um programa de formação continuada para professores licenciados em até três anos, instituída na UFJF em 2018, com sua

¹ “Uma alma sob tensão que está aprendendo a voar/ Aterrada pelas condições, mas determinada a tentar/ Não consigo tirar meus olhos do céu que me circunda/ Sem palavras e confuso/ Um desajustado em direção à terra, eu”, em tradução livre.

² WHATLEY, Jack. The Story Behind The Song: Pink Floyd's instructional 'Learning to Fly'. **Far Out Magazine**, 15 de setembro de 2022. Disponível em: <https://faroutmagazine.co.uk/the-story-behind-pink-floyd-song-learning-to-fly/>. Acesso em: 30 de março de 2022.

primeira turma em 2019³. Ela tem como função “aprimorar a formação da/o professora/or da Educação Básica [...], visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar” (UFJF, 2018, p. 2). Sendo assim, acredito que também seja justo e adequado que essa complementação também passe pelo âmbito da pesquisa e da produção acadêmica, que são (ou deveriam ser) elementos importantes da formação profissional do professor. O seu *locus* e o colégio que nos recebeu no último ano foi o Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Segundo a própria apresentação da história do colégio em seu site⁴,

o Ginásio de Aplicação João XXIII, da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, foi criado em 1965, pelo professor Murílio de Avellar Hingel, ex-Ministro da Educação, como “uma escola de experimentação, demonstração e aplicação”, para atender aos licenciandos em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados [...].

Após a Lei nº 5692/71, o Ginásio passou a Colégio de Aplicação João XXIII, mantendo apenas as quatro séries finais do Ensino Fundamental. A Reforma Universitária tornou o Colégio órgão anexo à [sic] Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Com a separação física da Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação passou a ter o seu corpo administrativo, com direção própria [...]. (UFJF, s. d.)

Talvez, um dos grandes louros da Residência Docente seja a completude do que oferece aos professores recém-formados: ministramos e observamos aulas em diversos segmentos, atuando em conjunto com outros professores; participamos de reuniões, conselhos e congregações; acompanhamos a rotina administrativa da escola; fazemos cinco disciplinas de formação com professores do Colégio de Aplicação João XXIII e da Universidade Federal de Juiz de Fora; e escrevemos um trabalho que reflete a respeito do nosso processo. Essas atividades são realizadas dentro de uma carga horária de sessenta horas por semana, durante um ano, em que quarenta horas são reservadas à sala de aula (planejamento e correção de atividades e atuação, de fato, em sala), doze horas ao curso de formação, com cinco disciplinas,

³ UFJF. **Residência Docente**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/residenciadocente/>. Acesso em: 10 de março de 2023.

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. História do Colégio. **Colégio de Aplicação João XXIII**. Seção Institucional, História do Colégio. Disponível em: <https://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/historia/>. Acesso em: 10 de março de 2023.

e oito horas de reuniões com o professor orientador. Não que haja uma rigidez nesses horários, mas a ideia é essa.

Não é algo que fazemos sozinhos, contudo. Se assim fosse, eu tenho certeza absoluta de que eu não teria tido estruturas físicas e emocionais para chegar até aqui. Ainda que alguns dos outros residentes já atuassem como professores em escolas e eu desse aulas particulares há algum tempo, tivemos a oportunidade e, infelizmente, o privilégio, visto que essa oportunidade deveria ser oferecida a todos os professores, de atuar em conjunto com um professor orientador, com quem podíamos dividir o planejamento, a execução, a avaliação, as expectativas, as dúvidas, as inseguranças e a fofoca eventual. No meu caso, essa pessoa foi a Bruna Quartarolo Vargas, professora, pesquisadora, mãe de humaninhos e de pets e carateca, que terá todo um verbete dedicado a ela, e que eu espero que faça jus ao prazer que foi acompanhá-la pelo último ano. Também credito o professor Alexandre Diniz, com quem trabalhei com muita proximidade no último ano e que hoje eu tenho o prazer de chamar de amigo na construção coletiva desse processo.

Esse é, portanto, um relato sobre aquilo e aqueles que me atravessaram e me mudaram no ano de Residência Docente. Por mais que eu quisesse fugir do personalismo, esse é um texto sobre e para mim, mas para uma parte específica e importante: o meu eu professor. Sendo assim, não posso me furtar de escrevê-lo na primeira pessoa do singular, acreditando, como Corancini, que meu texto se constitui a partir de “experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem” (2007, p. 75, apud VARGAS, 2021). Ainda sobre isso, ecoo os questionamentos de Sérgio Oliveira (2014, p. 4):

O emprego da primeira pessoa não vivificaria o texto, tornando-o mais real, mais autêntico? O emprego da terceira pessoa não estaria anulando o pesquisador, colocando-o na sombra e, de certa forma, desresponsabilizando-o pelos resultados?

Contudo, o que trago nesse texto não são resultados, tampouco respostas. Não parto de uma análise de dados numéricos, nem sequer de uma hipótese inicial, mas ainda assim, esse texto é de minha profunda responsabilidade, pois narra minha própria vivência, minha própria experiência no último ano.

Pela intensidade física e mental desse processo, especialmente depois de dois anos de uma pandemia cruel, que tanto tirou de todos nós, digo que o ano de 2022 e

o primeiro trimestre de 2023 foram tempos que me marcaram e me mudaram profundamente. Metade de minha estadia na universidade como graduanda se deu em meio à pandemia e fui parte da última turma a se formar no Ensino Remoto Emergencial, logo, eu achei que sentiria uma saudade e um rancor louco para com o mundo ao ver os graduandos andando despreocupados pelo campus da UFJF após ser aprovada na seleção da Residência, sentindo como se algo tivesse sido roubado de mim. Mas não. A vivência no João XXIII foi tão intensa e me consumiu de tal modo que estar no campus hoje me causa estranheza, especialmente ao ver os graduandos circulando. Eu deveria ser um deles, mas irreversivelmente, não sou. Não mais.

Hoje eu sou um ser outro comparado ao que eu era há exato um ano, quando eu estava me formando. Sinto nos meus ossos que muito disso está ligado à minha jornada de me descobrir professora; jornada incompleta. Se o rio que atravessei até agora tem uma margem já longe de mim, o que ainda atravessarei nem outra margem tem. Minha motivação para escrever esse trabalho, assim, é lançar uma mensagem numa garrafa, na esperança de que o meu eu do outro lado desse rio consiga agarrá-la e talvez se divertir com o que escrevo aqui.

Como uma maneira de escrever minha mensagem para meu eu futuro e moldar a garrafa em que vou colocá-la, escolhi o diálogo com Jorge Larrosa e Karen Rechia, especialmente com seu livro “P de Professor” (2018). Recebi esse livro das mãos de minha mãe ainda durante o processo seletivo da Residência, como uma boa fonte de inspiração sobre o tal “tornar-se professor”. Nessa obra, Larrosa e Rechia compõem um dicionário que “tem que ver com mostrar o Jorge Larrosa em sua maneira de exercer (e de pensar) o ofício de ser professor, sempre visto a partir das notas do caderno de Karen” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 20).

Por um certo tempo, me fixei somente na ideia do dicionário, em como Larrosa, principalmente, compôs engenhosamente uma lista de termos que o atravessaram em sua profissão e, assim, minha ideia de escrita se iniciou na possibilidade de fazer essa ponte: uma professora jovem, recém-formada e saindo de um ano de atuação profissional real, dialogando com um professor consagrado, colocando minhas experiências em diálogo com as dele, ainda que em escala muito menor.

Contudo, devo dizer que meu olhar e minha inspiração andavam muito fixos nesse professor meio mítico que é Jorge Larrosa e, por um bom tempo, eu ignorei a importância de Karen Rechia em sua constituição. Pois veja, se eu escrevo aqui após um ano de Residência, em que acompanhei e colaborei com Bruna, professora que

no microcosmo do João XXIII construiu um espaço sólido para si tanto quanto Larrosa, Karen esteve em uma posição muito similar à minha em seu período na companhia de Larrosa. Nas palavras dela mesma,

O livro P de Professor é um diálogo entre dois professores. Tem como base o semestre letivo no qual acompanhei o professor Jorge Larrosa em suas aulas no curso de Educação Social na Universidade de Barcelona. (RECHIA; LARROSA, 2019, p. 23)

Karen esteve com Larrosa por três meses do ano de 2015, sem bolsa ou incentivo financeiro, ao contrário de mim, pois recebi uma bolsa digna durante esse ano de Residência Docente. Em Barcelona, ela assistia às aulas do professor, fazia anotações, mantinha um registro de como as aulas se desenrolavam e, acima de tudo, se questionava e questionava o próprio Larrosa sobre o que tinham vivido naquela semana (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 13-14). Guardadas as muitas devidas proporções, ela esteve em uma posição muito semelhante àquela em que estive no último ano, e dela, saiu afetada, mas também afetou aqueles à sua volta.

Portanto, digo que minha inspiração para esse trabalho está muito menos no “escritor-filósofo-palestrante Jorge Larrosa” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 16) e seu dicionário e muito mais no dicionário construído em conjunto por esses dois professores, nas trocas entre eles e no espelho que eles foram e são na construção de meu próprio devir professora.

É nesse paralelo estreito entre minha inspiração e minha vivência – muito mais estreito do que eu mesma poderia supor, até retornar ao livro com calma para essa escrita – que nasce esse texto. Evidentemente, dada a natureza do tempo de entrega desse Trabalho de Formação Docente, eu não conseguiria conceituar tantas palavras quanto Rechia e Larrosa, portanto, selecionei algumas que se fizeram particularmente presentes nesse último ano.

Diferentemente do livro em que me inspiro, não elenquei “não-palavras” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 21), por fugirem do escopo de minhas reflexões e por uma forte inspiração em minha orientadora, que não as vê com tanta severidade e que ralhou comigo quando eu elenquei o desânimo entre a minha seleção de palavras, me fazendo ver que pouco eu ganho ao focar no “não”. Parafrazeando o que ela me disse, o professor se encontra com o desânimo e com o desprazer e deve lidar com ele, e não deixar que esse “não” se coloque na frente. Por isso, o desânimo deve vir

sempre acompanhado de resiliência. Evitar as “não-palavras”, assim, é minha forma talvez um pouco ingênua de seguir esse conselho/bronca e trabalhar com o campo do “sim”, do que pode, do que acontece. Parte de um desejo de olhar para o que me resta dessa vivência como algo positivo e evitar não só focar, mas revelar ao mundo os eventuais pontos negativos desse momento. Não duvido que haja espaço para críticas ao processo, ao colégio, a colegas, a muitas coisas, mas escolho não compartilhá-las aqui por querer proteger um espaço e um programa tão potentes, assim como por querer me proteger nas minhas próprias sensibilidades.

Finalmente, gosto de pensar que, sendo esse ainda um trabalho para meu eu futuro, que ele possa completar esse pequeno dicionário com mais verbetes à medida que eles forem aflorando em minha caminhada. Portanto, não tenho nenhuma pretensão de algum dia completar esses escritos. Só espero que em trinta, quarenta, cinquenta anos, eu, muito diferente do que sou hoje, ainda me reconheça nessas palavras. Elas se fizeram no fundo de mim, enquanto eu compunha uma parte tão importante do meu ser. Eu escrevo hoje cuidando para que meu eu futuro tenha esse registro.

Minha cantora favorita, Florence Welch, em entrevista para a BBC, disse à entrevistadora Annie Mac que mandaria seu eu de dezessete anos “parar de beber e comer um sanduíche! Fale sobre isso com alguém!”⁵. Ela cuidaria daquela menina assustada e incerta, ela mesma de seu passado. Eu espero que meu eu do futuro faça o mesmo comigo.

⁵ BBC Radio 1. "**Put that drink down, eat a sandwich!**": Florence + The Machine to her 17 year old self! | Part 3/3. YouTube, 03 de maio de 2018. 1 vídeo, 9:58 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjXIMH96dsc>. Acesso em: 07 de março de 2023.

2. AS PALAVRAS

Emular o livro no qual me apoio para a construção desse trabalho, em todas as suas 532 páginas e 76 palavras conceituadas, seria um trabalho por demais hercúleo para o período de um ano, que ainda deveria ser conciliado com cerca de 20 horas semanais de presença em sala de aula, 12 horas em um curso de formação e mais 20 de preparação e reflexão sobre as aulas. Ainda que houvesse uma tentativa de minha parte de viabilizar um projeto com essa envergadura, as palavras que atravessaram o semestre de Larrosa e Rechia não seriam as mesmas que eu elencaria. Fiz, portanto, um grande recorte para minha escrita: sete palavras emblemáticas de minha passagem pela Residência Docente, em que uma também assume o papel conclusivo de um trabalho acadêmico.

Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1989), em seu dicionário de símbolos mitológicos e ocultos, dedicam seis páginas para o verbete sobre o número sete. Segundo os autores, ele atravessa culturas separadas tanto pela geografia quanto pela história. Numerologicamente, o sete é o número da completude e da perfeição. Os autores ressaltam uma característica interessante desse número: “o sete indica o sentido de uma *mudança* depois de *um ciclo concluído* e de *uma renovação positiva*” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p. 826, grifo dos autores). Mais afrente, completam: “ele simboliza *a totalidade do espaço e a totalidade do tempo*. [...] *a totalidade do universo em movimento*” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p. 826, grifos dos autores).

Algo com o qual ainda luto é com a extrema dificuldade de aceitar em minha vida o sagrado e o oculto. Talvez eu seja uma pessoa sem fé, se entendermos fé estritamente como a crença em algo maior que nós. Porém, como diz o mestre Gilberto Gil, “mesmo quem não tem fé, a fé costuma acompanhar” (GIL, 1982). Acredito que ele esteja certo e que a escolha por sete palavras tenha, sim, tido uma pitada de fé, nem que seja a fé imposta por uma sociedade judaico-cristã na qual me insiro. Escolhi sete palavras, então, como os sete dias da semana que, por um ano, giraram em torno de minha dinâmica e minha atuação no João XXIII. As palavras não são apresentadas de modo a trazer aos leitores uma ordem temática e progressiva de desenvolvimento de uma teoria, mas tampouco são contidas em si mesmas. São histórias e observações que, ainda que isoladas, ajudam a organizar uma resposta para a pergunta: **“para onde o meu primeiro voo na docência me levou? O que**

aprendi com ele?” Assim, as palavras são as seguintes, apresentadas, em sua maioria, na ordem alfabética:

Falo primeiro da **Alegria**, especialmente a alegria escolar de Georges Snyders (1993) e do encontro com o outro na escola como promotor desse sentimento a partir do encontro que presenciei entre alunos brasileiros e um professor dinamarquês.

Então, vem o **Desânimo**. Contudo, ele não vem sozinho; a **Resiliência** o acompanha, especialmente diante de um contexto social de adoecimento físico e emocional. Se sentir o desânimo diante de um futuro sombrio é um direito, resistir à sua tentação é um dever.

Na discussão acerca da **Experiência**, penso esse conceito vital para a formação docente a partir de Larrosa (2002), como um ato de ouvir e se atentar para o outro, ao invés do acúmulo do tempo puro e simples.

Penso a minha **Identidade** enquanto professora em sua relação com o tempo, mas também com os alunos que me atravessam e me fazem repensar e reconstruir minha prática.

Falo da **Metodologia** não em busca de justificar a escolha de uma forma ou abordagem, mas sim como a demonstração de uma solidez teórica que presenciei em minhas observações e atuações, especialmente no tocante às escolhas de minha orientadora, que são sempre ancoradas pela Teoria Sociocultural (VIGOTSKI, 1978).

A **Palavra** vem mediada por Pennycook (2010) e Freire (1983), entendendo-a como chave para a leitura do mundo e das pessoas, sempre em relação com o outro. As palavras que me tocaram enquanto aprendiz de inglês são rememoradas, agora em sua significância para mim enquanto professora dessa língua.

Finalmente, rompendo com a ordem alfabética e abrindo espaço só para ele, em um verbete de encerramento, o **Futuro** às minhas costas e o passado diante de mim assumem o papel de conclusões finais, entendendo que é a partir do passado que terei as ferramentas para tomar decisões futuras.

2.1. Alegria

Começo do meio para o final em minha narrativa. Parece-me contraprodutivo vasculhar minha memória e as anotações esporádicas que fiz durante o ano de Residência Docente quando tenho um bom ponto de partida bem fresco em minha cabeça. Então senta, que lá vem história.

Quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio, uma dinamarquesa veio fazer intercâmbio na minha escola, a Anna⁶. Ela ficou o ano inteiro conosco, o que significa que, no final, a novidade de ter uma estrangeira com o cabelo do Draco Malfoy na escola já tinha passado. Nas primeiras semanas, contudo, a presença dela revirou a escola de ponta-cabeça. Todos queriam ver aquela pessoa estranha, que não falava um “a” de português, tocar nela, fazer-lhe perguntas sobre aquele lugar tão distante de onde ela vinha, um lugar que a maioria de nós nem sequer conhecia de nome. Naquela época, a Dinamarca me remetia a gente loira, estado de bem estar social, Hans Christian Andersen e... *Frozen*⁷. Talvez aquele lugar não me fosse tão misterioso quanto para a maioria de meus amigos e colegas, mas ainda assim, minha concepção não passava de algumas especulações. Contudo, eu falava um inglês já razoável na época e consegui me aproximar de Anna de cara, sob o pretexto de auxiliá-la com a tradução.

Gostaria de narrar aqui que aquela experiência me trouxe enormes contribuições para meu entendimento da história e cultura dinamarquesa, mas na verdade, minha amizade com Anna se deu muito mais por gostos adolescentes universais do que por um interesse tão forte na cultura uma da outra, por mais que ele estivesse lá. Eu narro essa história porque, muitos anos depois de Anna partir de Juiz de Fora, deparei-me com outros alunos dinamarqueses que se aventuraram por uma escola brasileira, dessa vez, do outro lado do campo, como professora.

Não pude conter a onda de nostalgia que me assolou ao ver os 13 alunos dinamarqueses da Mariagerfjord Gymnasium⁸ desembarcarem no Colégio de

⁶ Dou-lhe aqui um nome fictício, a fim de preservar sua identidade, por mais que eu creia que ela não vá se importar com isso, dados nossos anos de amizade.

⁷ FROZEN: Uma aventura congelante (Frozen). Direção: Chris Buck; Jennifer Lee. Produção: John Lasseter; Peter Del Vecho. Walt Disney Pictures, 2013. 1h48min, cor.

⁸ COLÉGIO de Aplicação João XXIII recebe intercambistas dinamarqueses. **UFJF**, Juiz de Fora, 17 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/02/17/colégio-de-aplicacao-joao-xxiii-recebe-intercambistas-dinamarqueses/>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2023.

Aplicação João XXIII, sob a tutela do professor Christian Larsen. Lembrei-me perfeitamente da felicidade curiosa que assolou minha escola quando a Anna chegou e, assim, eu mesma fui contagiada pelos sorrisos e pela animação de meus alunos, que estavam em polvorosa naquela quinta-feira de manhã. Era disso que eu sentia falta, então, de uma alegria desenfreada e de um desejo pelo novo, pelo outro; eu sentia falta de conhecer, entender e me relacionar com o diferente. Aquela chegada, em que meus alunos saíram desesperados pelos corredores lembrando uns aos outros (e me pedindo ajuda) sobre como cumprimentar os dinamarqueses em inglês, foi o primeiro gostinho que aquela semana me deu da alegria escolar, da alegria de ser jovem buscada por Snyders (1993).

Pude reviver, com e através de meus alunos, a alegria do desconhecido naquela semana, seja quando os anfitriões, alunos meus do terceiro ano do Ensino Médio, vieram a mim chorosos pois seus amigos dinamarqueses estavam de partida, seja no momento em que os alunos mais jovens puderam ter uma aula com o professor Christian, o foco desse relato. As aulas que Christian deu conosco foram, para mim, momentos em que a alegria escolar de conhecer o outro transbordou pelas turmas pelas quais passamos.

Por dois dias, Christian esteve conosco nas turmas de oitavo ano, primeiro para responder perguntas dos alunos e depois para dar uma aula sobre os vikings. Bruna entrou em sala e formulou perguntas com os alunos, enquanto eu e Christian esperamos do lado de fora. Ao entrarmos, fomos recebidos com olhares atonitamente encantados; os alunos o cumprimentaram como se cumprimentassem o Cristiano Ronaldo ou alguma outra celebridade igualmente popular entre sua faixa etária. As perguntas que ali surgiram foram das mais diversas ordens; alguns queriam saber sobre a comida na Dinamarca, outros, sobre a escola, sobre a temperatura, sobre os animais de estimação ou música.

Porém, algo que se repetiu nas três turmas foram as perguntas próprias daquele universo pré-adolescente, perguntas de jovens que queriam, no fundo, no fundo, saber se naquele genuíno viking, de um universo tão distante, havia algo que eles poderiam reconhecer. Os alunos queriam se ver, se reconhecer naquele outro. “Você gosta do Neymar?”, “Você joga Minecraft?”, “De que tipo de música você gosta?”, “Você gosta de filmes brasileiros?” permearam aquele momento e, para meu orgulho, em inglês! Dessa forma, em cada turma, os alunos inquiriam Christian sobre uma Dinamarca e um ser dinamarquês muito próprios do universo sociocultural de um

adolescente brasileiro. Ele, gentil e disposto a entrar naquela dança, aceitou os pedidos de selfies, os cumprimentos, as palmas e até cantou um rap de Rage Against the Machine, para o delírio da turma e talvez dele, pois ele se prontificou a, no dia seguinte, dar aos oitavos anos uma aula sobre os vikings. Christian soube, brilhantemente, respeitar os saberes e as experiências daqueles alunos brasileiros (FREIRE, 1996, p. 15) enquanto oferecia-lhes algo a mais.

Foi nessa aula que eu experimentei com eles a busca de Snyders (1993, p. 32): a alegria através do saber, a “alegria cultivada” do conhecer e reconhecer o patrimônio humano, as relações humanas. Ali, os alunos não estavam alegres por jogarem um jogo ou por terem a liberdade de fazerem o que quiserem, em contraponto à obrigatoriedade da escola; não, sentados em fila, observando atentamente o quadro e a figura de Christian, a alegria vinha daquela oportunidade de conhecer mais sobre um povo que está em nosso imaginário coletivo e do desafio de fazer isso enquanto buscavam entender a língua falada naquele momento. Foi um momento de entusiasmo advindo do ouvir a voz do outro, como preconiza bell hooks⁹ (2013, p. 16-17).

Digo, então, que a tal alegria escolar envolve se relacionar com o outro, experienciá-lo. Aquela tão memorável aula, em que Christian ajudou todos nós a estender nossas mãos para esses outros vikings, a ouvi-los e vê-los como mais do que selvagens, foi tão memorável pois ela se converteu em experiência, como a define Larrosa (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24)

Não sei o quão devagar um garoto de 13 anos consegue ir, mas naquele momento, a agitação das turmas não fez com que perdessem sua capacidade de

⁹ Grafo o nome de hooks em minúsculas por um respeito a uma decisão política da própria autora, em um esforço de que sua mensagem fosse o foco dos leitores, e não sua identidade pessoal (McGRADY, 2021).

pensar, olhar e escutar. Penso que isso se deu pois sentiram a alegria de entender algo sobre o mundo em que vivemos e sobre aquilo que os cerca, como a relação dos vikings com “Como Treinar o Seu Dragão”¹⁰ e o fato de que os capacetes chifrudos do filme não passam de uma invenção. Um aluno até perguntou se os vikings domavam dragões de verdade e eu, como aficionada por dragões, tive a triste tarefa de informar-lhe que dragões infelizmente não existem. Se existissem, eu talvez fosse mais alegre, mas talvez, exatamente por não existirem, eu posso me alegrar com a memória da pergunta ingênua e esperançosa do menino em face ao desconhecido.

Se experiência e alegria podem andar de mãos dadas, penso que ambas também dão os braços à esperança, pois, nas palavras de Paulo Freire:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto [...]. (1996, p. 29)

Vejo, assim, que a alegria que presenciei e que tanto me encantou não vem do simples lúdico nem se distancia da escola. A alegria do (re)conhecer é também do experienciar e do esperançar. Na semana seguinte da partida dos dinamarqueses, diversos alunos que tinham vivenciado tudo aquilo paravam-nos no início ou fim das aulas, perguntando como eles poderiam fazer para um dia irem para a Dinamarca e expressando um desejo genuíno e pulsante de aprender inglês para que, no futuro, eles pudessem fazer o caminho contrário dos dinamarqueses e ir conhecer o país nórdico. Aquela alegria de saber mostrou-se como um propósito para o futuro de muitos alunos que sequer cogitariam essa possibilidade antes. O deixar-se experimentar o novo e o estranho, mas nem tanto assim, naquela experiência, deu vazão à alegria própria da escola que, por sua vez, ativou nos alunos a esperança de um futuro vindouro. Se expressar o quão lindo e emocionante aquelas aulas foram

¹⁰ COMO treinar seu dragão. Direção: Chris Sanders; Dean DeBlois. Produção: Bonnie Arnold. DreamWorks, 2010. 1h38min, cor.

para nós é cafona, então sou devidamente cafona e acuso minha cara orientadora de também sê-lo. *Guilty as charged*¹¹.

Volto à Anna e ao meu eu de 16 anos. Que gostoso é olhar para trás, agora com outros óculos literais e metafóricos, e perceber que, sem saber, eu também pude experimentar essa *alegria-experiência-esperança*¹² de conhecer o outro e, no processo, a mim mesma. Eu não sabia que era isso que me tomava de energia ao conversar com Anna, mas agora, faz até mais sentido. Eu era feliz e não sabia (ou será que sabia?). Espero que, em minha carreira docente, caso eu a siga de fato, meus alunos também sejam felizes. E saibam disso.

¹¹ “Culpadas”, em tradução livre.

¹² Termo próprio.

2.2. Desânimo/Resiliência

Por toda a Europa, os soldados desconhecidos, caídos em guerra, são homenageados com um “Túmulo do Soldado Desconhecido”¹³. O Parlamento inglês estima que cerca de trezentos e oitenta e quatro mil soldados morreram em batalha durante a Segunda Guerra Mundial, somados a setenta mil civis¹⁴. Esses soldados e civis são lembrados por uma nação que entende como importante preservar esses momentos de sua história, que se permitiu o luto.

Entre 2020 e o momento de minha escrita, no primeiro trimestre de 2023, o Brasil registrou seiscentos e noventa e nove mil trezentos e dez mortes por covid-19, e quase quarenta milhões de casos da doença¹⁵. Aqueles que nos deixaram por conta da pandemia já são, então, quase o dobro de soldados ingleses mortos em batalha na Segunda Guerra. Contudo, nossos mortos não tiveram o mesmo privilégio de ter um país que chorasse sua partida e honrasse sua memória, seja por conta de um governo que envenenou parte significativa da população com seu negacionismo, dizendo que a covid-19 era uma “gripezinha”¹⁶, seja pela própria gravidade da doença que, como apontado por Oliveira (2021, p. 6), interrompeu os processos de velório e luto tradicionais para tentar conter a transmissão da doença.

A pandemia de covid-19 foi um evento traumático que tirou algo de todos nós: a vida de uma pessoa querida, uma oportunidade de trabalho, um relacionamento, um encontro com amigos, a saúde física e mental, a esperança para o futuro, um tempo de aprendizado na escola. Por isso, é inviável para mim não pensar o desânimo que também permeou meu ano e minha escolha profissional sem lembrar de qual tempestade estamos começando a sair, ou, ao menos, assim espero.

¹³ BENZAQUEN, Camila. Dia do Soldado Desconhecido – 28 de Novembro. **Relações Exteriores**, 28 de novembro de 2020. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/dia-do-soldado-desconhecido/>. Acesso em: 13 de março de 2023.

¹⁴ UK PARLIAMENT. **The Fallen**, s.d. Disponível em: <https://www.parliament.uk/business/publications/research/olympic-britain/crime-and-defence/the-fallen/#:~:text=Over%20the%20course%20of%20the,and%2012.5%25%20of%20those%20serving>. Acesso em: 13 de março de 2023.

¹⁵ CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. Painel nacional: COVID-19. Semana Epidemiológica 9 de 2021 26/02-04/03. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 13 de março de 2023.

¹⁶ 2 momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de ‘gripezinha’, o que agora nega. **BBC News Brasil**, 27 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em: 13 de março de 2023.

Enquanto sociedade, senti que voltamos às atividades presenciais mais ou menos como se nada tivesse acontecido, como se todos os processos afetivos, intelectuais ou físicos não houvessem sido afetados. Como se a morte não tivesse virado uma constante para todo um país. Como a vida escolar não é neutra, mas sim carregada de ideologias, por ser um espaço por excelência de interação entre consciências individuais dotadas de signos (BAKHTIN, 2004), e tampouco é apartada de um contexto mais amplo, é evidente que as fugas de uma sociedade como um todo também se façam presentes nos bancos das escolas. De acordo com Oliveira (2014), a ação pedagógica na escola não é neutra pois

Se a sala de aula passa a ser observada como espaço social em que existem práticas discursivas movimentadas por relações de poder entre os sujeitos, ela não pode mais ser pensada como um lugar idealizado de transação pedagógica neutra, constituída por um cenário onde professor ensina e alunos aprendem “bonitinhos, sentadinhos”. (OLIVEIRA, 2014, p. 36)

Ao retornar às salas de aula presencialmente, agora como professora, com uma falsa sensação de retorno ao normal, quer verdadeira, quer por um desejo meu de acreditar nessa falácia, me deparei com os reflexos desses novos tempos, de uma sala de aula não neutra e sim muito afetada por esses tempos. Alunos do sexto ano ainda não alfabetizados, crianças tendo crises de ansiedade graves, dificuldade dos estudantes de se organizarem e fazerem anotações simples, casos de fome e pobreza extrema, defasagem significativa em conteúdos e habilidades socioemocionais.

Minha posição no último ano foi bastante traiçoeira. Sem experiência prévia, o “novo normal” virou meu único normal. Às vezes me pego pensando se boa parte da ansiedade que eu sentia ao não saber lidar com situações concretas de aula não derivava desse efeito pós-pandemia. Descobri nesse ano de atuação que o trabalho com crianças no Ensino Fundamental I não é o que almejo, por um desconforto enorme ao trabalhar com crianças e uma enorme exaustão emocional que elas me geram, porém, quase toda certeza que venho expressando é incerta, inclusive essa, que advém de uma histórica dificuldade com crianças. Acredito que ainda precisarei de muito tempo para entender se o que tanto me doeu nesse ano foi culpa de uma vida interrompida por uma doença mortal, um primeiro contato com uma Síndrome de Burnout – tão prevalente entre professores de acordo com a Organização

Internacional do Trabalho (OIT) (CARLOTTO, 2011, p. 403) –, ou de uma passagem só de ida para o mundo dos adultos. Ou talvez as três coisas somadas.

É muito difícil ter certezas em momentos de crise. É difícil se agarrar a crenças antigas quando não sabemos “que tragédia é essa que cai sobre todos nós” (NASCIMENTO, 1976), que caixa de Pandora é essa que abrimos por descuido e quais males sairão de lá. Por isso elenquei o desânimo. Porque ele nos agarrou pelos colarinhos e cabelos e ninguém saiu ileso desse encontro com ele. Professores amigos meus, que dão aula há mais tempo do que estou viva, me narraram com olhares desolados a estranheza desse momento, o descompasso emocional dos alunos, a exaustão do trabalho.

Há algumas certezas que se fortaleceram, contudo. No auge da pandemia, quando eu sentia o mundo parado num marasmo eterno, professores já se mobilizavam para entender as possibilidades e limitações do Ensino Remoto imposto pelas circunstâncias, como visto no livro “Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa” (2020), organizado por Sandra Oliveira. Esse livro é um bom exemplo de professores que, no meio do medo e da incerteza, sentimentos legítimos, dada a gravidade da situação, ainda assim se movimentaram para quebrar a inércia e enfrentar aquela adversidade a partir da reflexão e da produção acadêmica. Aqui se apresenta a resiliência, que havia sido omitida de minhas discussões até agora.

Apesar de alguns desprazeres e descobertas sobre mim e sobre o que eu genuinamente gosto de fazer como professora, que é dar aula no Ensino Médio, no último ano, também fui confrontada com muitas situações em que tive que resistir ao medo, à raiva e à inércia. Burocracia excessiva, discordâncias metodológicas com colegas, frustrações com alunos, todas essas coisas poderão estar em meu caminho e deverão ser encaradas com resiliência, mesmo se eu construir para mim alternativas que me levem a atuar somente no segmento que mais me chama.

Além desses desafios, os efeitos dos anos de 2020 a 2022 ainda serão sentidos no futuro. António Nóvoa e Yara Alvim, em “Os professores depois da pandemia” (2021), postulam uma “*metamorfose da escola*” (p. 8, grifo dos autores) no pós-pandemia, para funcionar em uma sociedade hiper tecnológica, individualista, mercadológica e que cada vez mais vende princípios de uma educação bancária (FREIRE, 1987) fantasiados de preparo para o mercado e o século XXI. Os autores (2021) apostam em construções de espaços e currículos voltados para o conjunto e o

comunitário, entendendo o professor como figura central nesse encontro e não como um mero reprodutor, como um Chat GPT¹⁷ de carne e osso e menos assustador.

Nóvoa e Alvim citam Adorno (1995) como a inspiração para o título de seu artigo. Acredito ser importante retomarmos a frase que abre a palestra de Adorno proferida em 1963, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 117). A pandemia de covid-19 e a forma como assistimos a sociedade lidar com ela deixaram raízes que, se não cortadas, nos levarão de volta a Auschwitz, à desvalorização completa do ser humano e da vida, à barbárie.

Nesse contexto, o desânimo é um dos nossos maiores inimigos. Combateremos esse desânimo não somente com resiliência, mas com Esperança, a mesma Esperança que Paulo Freire prega como “imperativo existencial e histórico” (2013, p. 10). Ainda segundo Freire, “como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (2013, p. 10).

Acredito que devo a mim e aos colegas de profissão o perdão por sucumbir ao desânimo nos últimos anos, dado o alastramento da barbárie em nossa sociedade. Porém, também devo a mim mesma o compromisso de resistir, de impelir meus alunos a resistirem e de me apoiar neles quando resistirem mais do que eu. Afinal de contas, “[...] também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 1987, p. 224-225).

¹⁷ O Chat GPT (“Generative Pre-Trained Transformer”) é uma ferramenta de inteligência artificial a partir de redes neurais desenvolvida para realizar conversas em tempo real com usuários. Ela é alimentada com milhões de exemplos de comunicações humanas escritas e está constantemente complexificando sua gama de interações, sendo usada para escrita de propagandas, histórias, poemas, questões de prova, etc. Para mais informações, acesse: <https://fia.com.br/blog/chat-gpt/>.

2.3. Experiência

No livro que inspirou esse trabalho, Larrosa (2018) também conceitua “experiência”. Talvez eu já tenha estragado a surpresa, falando desse conceito no meu furor de Alegria, então, começo por outro ponto do famoso texto que tem sistematicamente me fisgado e refisgado através dos anos de formação:

Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra *experiência*. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. (LARROSA, 2002, p. 25, grifos do autor)

Talvez assim eu me redima com o autor com quem dialogo, uma vez que, no livro que me serve de referência para esses escritos, ele disserta sobre seu texto clássico, que acabo de citar, com um pouco de “rabugentice”. O fragmento do qual antes me apropriei é visto por ele como a grande citação na qual subjaz um descontentamento com a fama que adquiriu como “O Jorge Larrosa da experiência” (LARROSA, 2018, p. 177), e também com a forma leviana com que se usa o termo “experiência” ou e a “pedagogização” incutida por terceiros em sua obra (LARROSA, 2018, p. 178-179). Peço, então, perdão ao autor que me inspira, pois não deixo de incorrer em “pedagozigações” nas páginas que seguem.

Gostaria, então, de retomar o conceito de experiência como adjacente ao atravessar e ao perigo. O que o professor atravessa para tornar-se professor? Segundo Tardif e Raymond (2000b), o tempo. O desenvolvimento profissional docente ocorre no e com o tempo, começando no próprio início de nossas vidas escolares, com as referências que dali tiramos, e segue por toda uma carreira, profundamente mediado pela prática (TARDIF; RAYMOND, 2000b). Se entendemos o tempo, então, como elemento moldante da identidade profissional do professor, isso implica dizer

que, quando um jovem nos seus vinte e poucos anos recebe seu diploma de licenciado, por estar na ponta menor do tempo ele seria bem menos professor do que será em trinta anos.

Não quero, mais por orgulho do que nada, que o “menos professor” soe pejorativo. O professor recém-formado teve menos espaço, menos tempo para acumular os saberes de sua profissão, que “não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*” (TARDIF; RAYMOND, 2000b, p. 213, grifo dos autores). Mas e o professor recém-formado, que ainda não construiu esse arcabouço?

António Nóvoa chama esse “início” da carreira docente de “*tempo entre-dois*” (2019, p. 200, grifo do autor). Todo professor, que não se fixa numa margem terceira, então, *perpassa* esse tempo, atravessa esse rio na sua própria canoa, se me permitem a inspiração em Guimarães Rosa (2001). Poderia se pensar, então, que se atravessa a experiência. Muitos, de fato, afirmariam que após essa travessia, o professor deteria a experiência, e Larrosa certamente discordaria. Explico, mas vamos adiante, vamos ao perigo.

Ele está por toda parte e o jovem recém-formado precisa lidar com o fato de que, por muitas vezes, aqueles muitos anos de universidade não o preparam para ele. Gimenez e Cristovão (2004) veem a formação nos cursos de Letras ainda em redomas curriculares, paredes, e não pontes, ou, na minha inspiração “Guimaranesca”, canoas:

Em nível de cursos de Letras, de modo mais focalizado, as paredes foram construídas por (1) currículos que separam disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, dificultando o diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade; (2) pela distância entre teoria e prática, ao se atribuir esta última às práticas de ensino; (3) pela não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, ao não incorporar a pesquisa como componente importante dessa formação; (4) por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de educador e, portanto, não construir uma identidade profissional. (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 87)

Lembro-me disso na faculdade; de como a separação física da Faculdade de Letras em relação à Faculdade de Educação era também simbólica e pragmática. “Ah, isso é coisa da galera da FACED” é algo que ouvi. Como uma criança filha de professora e que cresceu na FACED, sentia-me um tanto quanto magoada com essas

afirmações, mas que num universo de linguistas computacionais, literatos e tradutores de latim, que não estavam lá muito atentos às questões da educação, eram verdade.

Vemos, então, esse descompasso da formação, que já tem sido observado por linguistas e educadores. Oliveira (2014) narra a necessidade de se transcender o rigor técnico para pensarmos o ensino e aprendizagem de línguas como um ato social e dialógico, de reformulação de identidade, contudo, essa é uma realidade que está se construindo aos poucos e ainda não é a norma, dada a sabida desvalorização profissional no Brasil, como quando um governador comemorou o fato de que não seria obrigado a dar aumento aos professores do estado de acordo com o piso¹⁸. Formação truncada, desvalorização, má remuneração... certamente o professor deve atravessar o perigo para “deter” a experiência e construir-se como professor.

A experiência que narrei entre os alunos, ao ouvir Christian falar, e a experiência de constituir-se professor aos trancos e barrancos me parecem distantes, quase incompatíveis. Ninguém gosta de enfrentar o perigo, ainda mais sozinho. Aí entramos nós, no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Retornando a Nóvoa (2019, p. 201), ele afirma a importância do tempo entre-dois e a necessidade de introduzirmos novos profissionais nessa jornada com apoio, suporte de seus pares, não diferente da forma como Vigotski (1978) entende o aprendizado entre pares na escola.

Há poucos programas de Residência Docente no Brasil além do da UFJF, como o do Colégio Pedro II, de 2012, e o do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, de 2013 (FERRARI et al., 2021). As Residências Pedagógicas instauradas pelas CAPES nacionalmente têm um propósito semelhante, de promover uma inserção docente supervisionada e menos solitária, mas seu foco está em professores ainda em formação no curso superior (CAPES, 2021), e não nos jovens “recém-desmamados”, soltos no mundo como potros que têm que se virar para aprender a andar.

Eu teria andado toda torta e talvez quebrado uma perna ou duas se a Residência Docente não houvesse sido uma possibilidade para mim. No seio dela, eu quebrei algumas costelas, mas já estou quase boa, e as quedas amortecidas pela

¹⁸ PISO dos professores: Zema comemora posição “favorável” do MP ao governo. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 05 de maio de 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/05/11/interna_gerais,1365822/piso-dos-professores-zema-comemora-posicao-favoravel-do-mp-ao-governo.shtml. Acesso em: 05 de março de 2023.

presença de Bruna, Alexandre, Marco e os outros professores com quem trabalhei me ensinaram a, no mínimo, cobrir a cabeça quando eu for cair. E vou. Muito. Durante esse ano, os então cinco professores residentes muito discutiram sobre a importância desse projeto e sobre como ele não deveria ser uma oportunidade tão rara, mas um *direito* de todos os professores. A minha experiência de travessia do perigo, sabendo que havia alguém para me amparar e atravessar junto me proporcionou buscar também a experiência do “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (LARROSA, 2002, p. 24) e não somente a do atravessar o tempo.

Posso dizer, assim, que me dispus a buscar situações de experiência durante a Residência. E escuto no relato de professores e funcionários que tiveram envolvimento direto com o programa que eles também encontraram-se com experiências genuínas. Contudo, eu gostaria que a Residência Docente, enquanto programa, consiga atingir o colégio como um todo, dos residentes e seus orientadores aos professores que nada têm a ver com o programa.

Que o que digo a seguir não seja tomado como uma crítica dura, mas como um desejo de potencializar ainda mais esse programa: Por vezes, me senti como uma estranha no ninho na escola, em momentos de não-experiência por me sentir como alguém um pouco confuso para os outros professores, um ser que era e não era um deles. Momentos de não-experiência que, muito constantemente, até se resolviam exatamente quando eu me propunha a ouvir o outro e ele se propunha a me ouvir, nos preceitos de Larrosa (2002). Ainda assim, aprendi a ter um pouco de rancor da palavra *estagiária* e dos olhares confusos de alguns colegas que não sabiam muito bem quem eu era e como alguém tão jovem (algo agravado por uma cara de criança crônica) estava ali sem ser estagiária. Não culpo nenhum deles em particular, pois sem dúvida, eles não conhecem bem o programa e as pontes que ele cria entre professores jovens e recém-formados e professores experientes. Desejo que a Residência Docente seja cada vez mais discutida na escola e plenamente conhecida por ela, para que esses momentos que narro bem vagamente, para evitar exposições desnecessárias, se tornem cada vez mais raros.

Eu clamo para que, cada vez mais, o Colégio de Aplicação João XXIII se apoie e aposte no seu caráter formador, que siga sendo sim, na idealização de Murílio Hingel de Avellar, grande mentor e amigo, uma “escola de experimentação, demonstração e aplicação” (OLIVEIRA, 2011), algo que só faz sentido se ele está profundamente imbricado na formação de professores. Que a Residência Docente continue

propiciando experiências para professores residentes e concursados, alunos e servidores, estagiários e famílias, que continue a atravessar o perigo com cuidado e apoio, que o parar para pensar e esse pensar se faça em ação e continue sendo a pauta, para que, quando se movimente de novo, não se ande, mas se voe, como eu estou aprendendo a voar.

2.4. Identidade

Eu sempre fui uma pessoa mais ou menos letrada. Filha, sobrinha e afilhada de grandes professoras e pesquisadoras, cresci nos corredores da Faculdade de Educação da UFJF, cercada de livros e estímulos para acompanhar as letras. Com isso, aprendi desde cedo a gostar de escrever e a observar com cuidado o trabalho dos professores ao meu redor, seja em casa, seja na escola. Ainda assim, por boa parte de minha infância e adolescência, eu jurava sobre o cadáver de minha mãe que jamais lecionaria.

Fui uma daquelas alunas tradicionalmente boas, que aprendem a fazer prova com sucesso e, por ter um grande domínio da expressão verbal, encantava professores. Eu poderia ter escolhido outros caminhos, mas acabei me decidindo por cursar Letras na UFJF, com muito gosto e orgulho, mas sem muita ideia real do que envolvia o curso. Tomei essa decisão por ter um amor profundo e um pouco arrogante por Shakespeare e pela língua inglesa e por ter tido dois professores de português e literatura absolutamente adoráveis no Colégio Academia, Edson e Ciomara, que me impulsionaram a buscar este meu gosto pelas letras escritas. Até hoje, depois de alguns anos e muita reflexão crítica sobre minha escolarização, sinto que desejo ter em minha prática docente um pouco do que aqueles dois tiveram: um calor na voz e nos olhos, um desejo de construir algo belo em seus alunos, algo que não se perca.

Entrei então na Faculdade de Letras da UFJF no ano de 2017 sem saber “o que diabos” era linguística e com uma certeza: de que a língua inglesa seria meu único caminho possível (spoiler: não foi. Ainda tenho saudades do Grego Clássico e de ser metida a homerista). Entrei na Faculdade de Letras sem nenhuma experiência em sala de aula além de ajudar colegas com dever de casa de história e ainda jurando de pé junto que eu jamais seria professora. Não, espera aí...

Aqui deve haver uma troca de verbo. Se na língua que eu escolhi lecionar os verbos “ser” e “estar” se fundem no infame “to be”, nessa em que escrevo, há uma separação semântica. “Estão”, as coisas passageiras, e “são”, tudo que permanece, se estabelece. Apesar de ser dada a arrogâncias, ainda não consigo me ver em posição de dizer que **sou** professora. Contudo, também acho por demais heraclítico dizer que **estou** professora. O velho “to be”, então, não nos serve de nada aqui. “I

would rather say I be...come a teacher”¹⁹. Apropriando-me da máxima de Simone de Beauvoir²⁰, professor torna-se. Como?

Em “Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos” (2019), Bartolomeu de Campos Queirós narra sobre como aprendeu a ler o mundo e orar sobre ele com a avó, o avô, a empregada dos avós, a cidade; assim como Paulo Freire (1986) conta das leituras sob as mangueiras do quintal, que lhe foram tão importantes para que ele aprendesse também a ler o mundo. Bartolomeu, contudo, admite que as leituras tão prolíficas e prazerosas que fazia em sua vida doméstica geraram nele uma desconfiança da escola, até que ele conhecesse Dona Maria Campos e Lili em sua cartilha, suas primeiras referências de professor e aula, que o autor guardou como um relicário precioso.

Esses professores aprenderam seu ofício também no mundo e nos professores que antes deles vieram. Eles criaram seus próprios repertórios, práticas, condutas e crenças para muito além de qualquer formação acadêmica ou universitária. Segundo Michel Tardif (2000a, p. 12):

A prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho.

O preâmbulo inicial desse verbete mostra que eu, assim como Queirós, Freire e Tardif, tive também minhas Donas Maria e Lilis, meus quintais e minhas filtrações que me compuseram enquanto professora. Antes de mais nada, afirmo que ainda que essas minhas palavras até agora tenham pouco discorrido sobre o ensino de língua inglesa em si, tudo foi, é, e sempre será, sobre a língua inglesa. Ela é o meu quintal.

Não tenho dúvidas de que não aprendemos inglês no Brasil por um acaso ou por simples gosto pessoal. Cardoso (1997) indica que, segundo Florestan Fernandes (1985, apud CARDOSO, 1997) o capitalismo no Brasil se desenvolveu de forma dependente, em que tal dependência se daria através das relações de poder (e abuso desse) e dominação existentes entre os detentores desse poder e as classes trabalhadoras. Segundo a autora, essas relações de poder e dominação não estão atreladas somente à relação entre as nações, ou seja, entre países cuja posição no

¹⁹ “Preferiria dizer que eu me torno uma professora.”

²⁰ BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo, v.I, II**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

capitalismo mundial é central e países periféricos, dominados, como as antigas colônias dos países europeus. É correto afirmar que elementos socioculturais e linguísticos são fatos históricos, de forma semelhante ao sistema capitalista, algo que os torna passíveis de integração no sistema de dominação, pois, a história é uma obra dos homens, feita sob conflitos e disputas (CARDOSO, 1997). Se o ensino e a aprendizagem de línguas se configuram dentro deste sistema, percebe-se então que ele pode estar aliado ou alijado aos interesses do capitalismo. Pensando nisso, parece fácil afirmar que ser professora de inglês no século XXI é ser uma agente dessa dependência, é reproduzir um discurso hegemônico. Será?

Talvez seja, e minha prática seja menos revolucionária do que eu desejaria. Talvez seja, e a língua que me tomou pelo coração com seus sonetos iâmbicos e riffs de guitarra contra a rainha Elizabeth II esteja dominando essa outra língua que me acompanha desde o nascer. Talvez. Mas talvez **não**, e os alunos brasileiros tenham direito a ter acesso a capitais humanos diversos, multiculturais, multitemporais, multisociais. Não acredito que dar aula de Inglês é um ato impensado de reprodução de dominação e dependência, não quando Machado de Assis traduz e presta homenagem ao poema “O Corvo”, de Edgar Allan Poe²¹, não quando italianos, chilenos, senegaleses, brasileiros, japoneses e indígenas norte-americanos se encontram nas ruas de Nova York, não quando Milton Nascimento responde Lennon e McCartney, não quando Steven Biko denuncia a segregação na África do Sul, não quando *streamers* internacionais jogam jogos que atraem os jovens, não quando a língua inglesa olha para o pequeno inseto de frágeis asas e o chama, com uma singeleza comumente ignorada, de *butterfly*, nem quando alunos se sentem encantados por terem conseguido se comunicar com um viking... Acredito que meus alunos têm direito a esse bem humano, que vem de cima, que abre portas reais e virtuais, que é cheio de sangue e ferro e pólvora, que é cheio de vozes, como as nossas aqui no Brasil.

Parece que perdi o foco, e talvez tenha perdido mesmo, mas me entender me é difícil, ainda mais me entender como professora, no auge dos meus 24 anos. Portanto, essas divagações me ajudam a organizar dentro de mim mesma um mar de situações que me deixaram marcas. A Residência me tornou mais e menos professora

²¹ POE, Edgar Allan. ‘O Corvo’ e suas traduções (org. Ivo Barroco). Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 2000.

nesse ano. Menos, porque chego a esse ponto olhando para aquilo que já fiz antes, para o mundo da revisão e tradução, com uma saudade louca da flexibilidade de tudo, do trabalho pacato, de casa, técnico, mas surpreendentemente criativo e prazeroso, e da chance de poder passar um dia de trabalho com meu coração inteiro no peito. Falo mais sobre isso depois. Mais, contudo, porque me apresentou de fato uma Escola, com suas dores e delícias. Com seus alunos.

No início, foi estranho. Eles sorriem para mim com alguma timidez e me chamam de “professora”. Pior ainda, os pequenos correm na minha direção e me chamam de “tia”. Eles gostam de Harry Potter e RPG que nem eu, muitos me passam em altura e se aproximam em idade. Eu tenho certeza absoluta de que seria amiga próxima de vários deles se eu fosse sua colega de sala. Não hoje, que minha vida está em outro ponto, mas a distância entre mim e muitos deles é bem, bem pequena. Foi nessa corda bamba que me vi no último ano, tentando sempre me recompor. Talvez esse tenha sido meu trunfo, que fez com que eu tivesse uma relação boa com a maioria dos meus alunos. Não sei se fui uma professora que eles citarão no futuro como Bartolomeu cita Dona Maria, não sei se eu terei composto suas identidades, mas eles terão composto a minha enquanto profissional e para além disso.

Na disciplina de Pesquisa e Saberes na/da Prática Docente, sem dúvidas a melhor, mais completa e reflexiva em todo o percurso da Residência, os professores residentes tiveram uma aula para conduzir, para apresentar-se dentro de sua própria prática. Não uma aula da sua disciplina, mas do seu processo. Coloquei então uma sacola nas costas com algumas quinquilharias: dados de RPG, uma varinha, bottoms, livros, um CD do David Bowie; coisas que dizem de mim. Minha intenção era exatamente abordar a *palavramundo* de Paulo Freire (1986) e talvez montar-me como um quebra-cabeças nas minhas próprias *palavramundo*, mas acabou que essa minha intenção foi atravessada por um outro fato, por uma outra peça nesse quebra-cabeça da minha constituição profissional, que narro a seguir.

Havia uma criança do então sexto ano, agora do sétimo, em uma grande crise com seu próprio gênero. Até onde eu sei, a crise continua, e *ela* só voltou a ser *e/le* por ter uma família... complicada. Há algo na afirmação de que “era só uma fase” que não me convence. Vou chamá-la, aqui, de “Lily”. Que ela não saiba da existência desse texto e, se souber, que possa entender que ela me marcou como “Lily” tanto quanto como “Leo” e, nesse momento específico, eu gostaria de marcá-la como tal.

Fui uma das primeiras professoras para quem ela informou o nome novo e o debate acerca disso logo virou uma bola de neve na escola. Não queríamos desrespeitar seu pedido, ao mesmo tempo que não podíamos passar por cima do desejo dos pais, eivado de intransigências. Eu sei que a existência de “Lily” em detrimento de “Leo” virou o assunto alastrado entre os alunos. Se ela encontrou muita solidariedade, ela também encontrou hostilidade.

Foi após de um desses encontros hostis que eu me deparei com ela, sozinha entre as mesas brancas do hall da escola, descalça, fugindo de uma aula de educação física. Eu estava com Samara, professora residente de História, voltando de um encontro com a Assistente Social da escola para falar sobre esse caso e sobre as violências que ela começava a sofrer, na falta da psicóloga do Ensino Fundamental, por estar em uma reunião. Descendo as escadas, a vimos, então, desolada.

Agora é a hora de mencionar que Lily adora inglês, tem prática com a língua, e quando soube que eu gosto de RPG e videogames em geral, sua resistência para comigo se esvaiu quase por completo. Ela também tem uma relação boa com Samara, mas talvez tenha sido essa identificação comigo que a permitiu se abrir. Suas respostas sobre o que lhe afligia eram lacônicas, até que encontramos um dadinho de seis lados pelo chão e Lily começou a rolá-lo na mesa. Conteí a ela, então, numa tentativa de apaziguar os ânimos, que eu tenho uma impressionante coleção de dados de RPG, com quase 100 exemplares das mais diversas cores, e falei dos meus personagens mais queridos. Samara, sábia como é, se afastou e deu espaço para que aquela alma ferida pudesse se recompor no campo de seus prazeres. Após um pouco de conversa, ela nos contou que um colega de sala havia lhe agredido fisicamente, mandando que ‘agisse que nem homem’. Nenhuma das duas pessoas ali precisava explicar o significado simbólico disso para a outra.

Quando a Assistente Social chegou, o papo havia circulado de volta para elfos e flechas e Lily não mais aparentava ter sobre si uma enorme nuvem de chuva. Talvez porque eu tivesse carregado parte dela comigo. Agora fez sentido o desejo por um ofício que não me parta tanto o coração? Eu descobri, naquele momento, de uma forma dolorosa, que minha identidade enquanto professor é tão atravessada pelos meus alunos do que pelas minhas experiências prévias e por minha formação. Eu me senti fraca diante daquela menina-espelho. Quem entendeu, entendeu. Fugirei desse assunto como um hamster foge do tempo em uma rodinha estática.

Ainda assim, não posso fugir do fato de que o professor só é professor porque existem os alunos e essa é uma compreensão que só essa prática na Residência conseguiu me dar. Assim, não posso falar de minha identidade docente somente como as referências que me compuseram, como meu quintal ou minhas Donas Marias e Lilis, nem somente como os textos que li e discuti. Tais elementos sozinhos não me fizeram ser ou estar professor. Eu diria que eu só torno-me professor quando pessoas tornam-se alunas, ouvindo-as, em diálogo com elas (FREIRE; SHOR, 1986).

Dei um de meus dados de vinte lados para Lily, em um dia que estava com ele no bolso. Por todo o resto de ano que se seguiu, eu a vi com o dado sempre ao seu lado, algo de mim que ficou nela, já que algo dela ficou e ficará em mim. Nesse aprender a voar, percebi que só posso entrar em meu *cockpit* quando há uma viagem a se fazer, viagem essa que só pode ser feita se existirem pessoas do outro lado. Sem elas, de pouco me serve minha lataria de metal, com suas turbinas e botões de última geração. O que desejo para mim mesma é que, exatamente por eu ter um horizonte de pessoas em quem quero chegar, eu consiga trazer comigo em meu avião aqueles que me formaram e continuam me formando piloto.

2.5. Metodologia

Em “P de professor” (LARROSA; RECHIA, 2018), Jorge Larrosa chama a metodologia de “regras do jogo” (p. 300). Elas seriam, portanto, o “como fazer” para que o processo didático tenha prosseguimento, ainda que ele prossiga dizendo que “[...] algumas regras, ademais, você tem que ir adivinhando e interpretando ao longo do jogo” (p. 300). O próprio Larrosa, contudo, não utiliza essa palavra, por ver nela um quê de tirania padronizadora do trabalho docente (p. 301).

Em meu quarto ou quinto período de faculdade, cursei a disciplina de metodologia de ensino de línguas estrangeiras oferecida para todos os licenciandos em inglês ou português e outra língua. As poucas memórias que tenho do conteúdo programático da disciplina incluem o estudo, em sucessivas aulas, da história e dos fundamentos de diversos métodos de ensino. Portanto, meu contato com aspectos formais de metodologia ainda na graduação, semelhantemente ao de Ana Paula Duboc (2018), foi um tanto quanto tradicional e acrítico, no sentido de não fomentar discussões problematizadoras. Duboc argumenta que sua trajetória profissional passou de uma busca por uma “prática redentora” (2018, p. 14) a um entendimento de que essa redenção não existe e que a tal metodologia, na verdade, não pode buscar simplesmente essa prática perfeita ao mesmo tempo que se desconecta de questões sociais, políticas e culturais.

Nessa esteira, algo que se fez claro para mim nesse último ano de Residência Docente, especialmente ao atuar com minha orientadora Bruna, é que uma metodologia sólida precisa, necessariamente, de solidez teórica. Pude presenciar que sua aposta teórica e sua pesquisa (VARGAS, 2021) em prática em sala de aula, especialmente em algumas situações que narro a seguir.

Como aluna, não tive muitas aulas de inglês em que o olfato tenha sido incorporado. Na verdade, não sei se seria capaz de listar alguma. Talvez por isso, essa possibilidade nunca teria passado pela minha cabeça, até o dia em que Bruna me mostrou, com os olhos brilhando de felicidade e orgulho, uma atividade avaliativa sobre *chocolate*. Poderia ser uma atividade como outra qualquer, com atividades de compreensão textual, cognatos, análise crítica de imagens e a produção de um texto, se as folhas que os alunos recebiam, assim como a salinha onde aplicamos a atividade, não estivessem permeadas por um cheiro doce, com notas de baunilha e outras especiarias. Lembro-me claramente dos olhos arregalados dos alunos do

terceiro ano, que prontamente exclamavam “que cheiro é esse?” e se punham a farejar a sala, como cães curiosos (e essa é a única vez em que eu acho aceitável comparar alunos e seu aprendizado com cães!). Dali, o tema da atividade estava explícito: o chocolate, sua história e seus usos. Desde o primeiro momento, os alunos estavam engajados sensorialmente na atividade.

Uma atividade como essa está profundamente assentada no conceito vigotskiano de mediação (1978). Pode-se entender a mediação como o

[...] uso também de ferramentas simbólicas ou sinais, com o objetivo de mediar e regular nossos relacionamentos conosco mesmos ou com outros, gerando assim, transformações no mundo. Essas ferramentas físicas, bem como as simbólicas (ou psicológicas) consistem em artefatos, ou seja, elementos criados a partir da(s) cultura(a) humana(s), que são passados e modificados de geração em geração. Alguns exemplos de ferramentas simbólicas são os números, os sistemas aritméticos, a música, a arte e a linguagem. (VARGAS, 2021, p. 42)

A essência de chocolate que atçou boa parte dos alunos naquele dia não é exatamente uma ferramenta simbólica, mas serviu para regular o relacionamento dos alunos com aquela atividade, trazendo-a para a realidade sensorial daquele momento. Para muito além de um elemento que gerou curiosidade e diversão entre nós, foi um elemento com intencionalidade didática. A mediação, explícita ou implicitamente, sempre se fez presente nas aulas em que ministramos juntas, especialmente a mediação entre os alunos.

Atividades em grupo são uma constante nos terceiros anos do EM. Tendo eu sido uma adolescente que dava pequenas aulas a meus colegas e fazia resumos para eles, me orgulhando muito quando meus esforços surtiam mais efeitos que a aula propriamente dita, mas que ao mesmo tempo detestava alguns trabalhos em grupo, especialmente aqueles em que eu tinha que carregar o grupo nas costas, eu não questionava essa escolha de Bruna, mas de início, eu tampouco saberia explicar com segurança por qual razão ela se dava.

Com minha orientadora, consegui ver a Teoria Sociocultural (VIGOTSKI, 1978) como uma possível e sólida forma de orientar nossa ação no mundo e na sala de aula. Dentro dela, entendi de fato o valor da Zona de Desenvolvimento Proximal, que Vigotski define como

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1978, p. 86)²²

Ainda que eu concorde com Duboc (2018) no sentido de que não existem, de fato, metodologias redentoras, existem apostas metodológicas sólidas, que advém de compreensões teóricas sólidas e que, portanto, surtem efeito na prática cotidiana. A própria atividade sobre chocolate contou com grupos mistos, que tiveram que, ao menos, convergir e dialogar para escolher e traduzir a receita com chocolate que lhes foi pedida. Porém, o maior efeito que a compreensão melhor do significado da ZDP me trouxe foi o entendimento de que aquilo que ocorria entre os alunos também ocorria entre Bruna e eu.

Nós também passamos por um processo mediatório durante esse ano e, sem dúvida, acredito ter aprendido mais com um par mais experiente, mas que não se colocava como superior ou digna de obediência cega. Assim como indicado por El Kadri et al. (2017), foi um processo de mediação que envolveu “transações mútuas entre os participantes que passam a constituir-la” (p. 670). Talvez mais do que pensar de fato a metodologia como conceito ou como práticas, o intuito desse verbete é expressar uma gratidão para com Bruna, por ter me possibilitado uma parceria tão frutífera para ambos os lados, ou assim creio.

Um último aspecto dessa parceria assentada em compreensões teóricas claras, que levam a escolhas metodológicas com intencionalidade, foi uma busca por um ensino de inglês ético e socialmente comprometido. Na semana do Dia Internacional das Mulheres de 2023, para além de presenciar Bruna assumindo e reafirmando um discurso feminista, com a ajuda de Chimamanda Ngozi Adichie²³, pude também vê-la ajudar a plantar as sementes de reflexão e de possível virada na cabeça de vários meninos, ao instigá-los a se assumir como feministas ou não. Alguns assumiram não saber o suficiente sobre o movimento nem qual lugar poderiam adotar em seu seio, outros sorriram amarelo ao ouvirem menções dos muitos assédios e desrespeitos que mulheres encontram na vida cotidiana. A intenção expressa daquela

²² Tradução encontrada em Vargas (2021, p. 46).

²³ TEDx TALKS. Todos nós deveríamos ser feministas | Chimamanda Ngozi Adichie | TEDxEuston. YouTube, 12 de abril de 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc. Acesso em: 30 de março de 2023.

aula foi exatamente causar o conflito, externo e interno, pois, segundo bell hooks (2013),

Para nos confrontarmos mutuamente de um lado e do outro das nossas diferenças, temos de mudar a ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento. (p. 154)

Nesse ano, presenciei uma construção metodológica que abre espaço tanto para o conflito quanto para o encontro, uma construção pautada na elaboração teórica e na pesquisa. O que fica desse momento, assim, é a compreensão da importância de se ter bases concretas, o que significa, portanto, que como Duboc (2018), eu deverei me reencontrar com novas metodologias ao longo de minha carreira para além daquilo que vi em minha formação inicial. Acredito, ao fim e ao cabo, que minha primeira decolagem, mediada por Bruna, tenha sido feita.

2.6. Palavra

Uma marca que o estudo de Grego Clássico durante a faculdade deixou em mim foi o constante desejo de saber a origem das palavras. Fico particularmente feliz quando minha pesquisa indica que a palavra buscada tem origem no Grego, e não no Latim, por mais grego que ele seja. Não passei do Latim I por falta de paciência, mas fiz seis semestres de Grego, o que significa que tenho um pouco mais de condições de entender aquilo que vem da terra de Odisseu. Pois bem, qual é então a etimologia da palavra *palavra*?

Palavra tem sua correlata mais próxima no Latim, *parabola*, com o sentido de “discurso”, “fala” ou “comparação” (PALAVRA, 2023a). Porém, para minha alegria, *parabola* remete ao grego *parabállo*, que também significa “comparação” junção do prefixo *pará* (LIDELL; SCOTT, 1996, p. 2880), que significa “ao lado”, e *bállo* (LIDELL; SCOTT, 1996, p. 791), que significa “jogar, arremessar”. Além disso, há usos registrados desse vocábulo como “se expor a risco” (LIDELL; SCOTT, 1996, p. 2883). Na sua origem, então, palavra se expandia para além de “Unidade mínima com som e significado que, sozinha, pode constituir um enunciado; vocábulo” ou “Faculdade de expressar ideias, emoções, experiências através de sons articulados; fala” (PALAVRA, 2023b). Dessa etimologia, podemos deduzir que os gregos e os romanos entendiam que “palavra” não se faz sozinha. Ela precisa de um referencial externo, de um outro.

Se em verbetes anteriores conceituei termos que atravessam a formação de professores de uma forma mais geral, sem me ater a elementos mais específicos do meu campo de atuação, agora, ao falar de palavras, estou falando do meu objeto de trabalho primordial. Foram elas que me trouxeram até aqui, afinal de contas, dou aula de uma língua estrangeira, que um dia teve que se entranhar em meu sistema, com seu “to be”, seu pentâmetro iâmbico, sua inconstância fonética e seus 1.35 bilhão de falantes no mundo, nativos ou não.

Alastair Pennycook (2010) contesta a noção de que as línguas são sistemas utilizados de diferentes formas em diferentes lugares em favor de uma visão de língua como algo construído social e localmente, de uma prática como “atividade social mediada” (PENNYCOOK, 2010, p. 10). A língua, assim, se constrói no mundo, a partir das relações com ele e com tudo que o compõe. Portanto, seria absurdo falar em uma

língua inglesa a ser ensinada, quando 1.35 bilhão de pessoas fazem seus próprios usos locais e históricos dela. Entre esse expressivo número de pessoas, estou eu.

Uma das primeiras coisas que me motivaram a aprender inglês foram *fanfictions*. Mesmo que dentro dos muitos ambientes de escrita de *fanfictions* esse termo já tenha ganhado outras conotações, utilizo aqui a definição mais comumente encontrada dentro dos espaços em que essas obras circulam, aqui descrita por Carvalho (2012, p. 11):

As fanfictions constituem-se em histórias ficcionais criadas por fãs dessas obras originais. Os fãs se valem dos cenários, dos personagens, do universo, da história em si destas obras para modificarem partes do enredo ou seu final, ou então para continuarem as tramas, dar visibilidade a um personagem coadjuvante, inserir novos personagens em interação com os personagens originais, entre outras possibilidades de criação a partir do universo apreciado.

Meu primeiro contato com *fanfictions* se deu a partir da leitura de Harry Potter, há dez anos. À época, tive contato com plataformas de divulgação totalmente em português, porém, após ler praticamente tudo em que pudesse colocar minhas mãos, acabei percebendo que eu só poderia continuar lendo aquilo que me interessava se eu fosse capaz de ler em inglês. Essa realização se deu em um momento em que eu tive uma professora de Inglês que muito me encorajou a me aprofundar no estudo da língua. Dessa forma, aos poucos fui adentrando aquele novo universo muito mais vasto que os pequeninos nichos brasileiro em que eu me encontrava (não que o número de fãs de Harry Potter no Brasil fosse pequeno, mas as minhas áreas de interesse nunca foram muito populares por aqui. Quais eram elas eu prefiro não expor). A leitura de *fanfictions* em inglês em muito me auxiliou no meu estudo nos dez anos seguintes, que viram outras superobsessões surgirem, algumas delas relacionadas a produtos culturais que quase não são conhecidos no Brasil, o que significa que eu não conseguiria ler nada sobre eles em português nem se eu quisesse.

Em 2018, me encontrei fazendo algo que não fazia desde meus doze anos: escrevendo *fanfictions* com o intuito de publicá-las em uma plataforma digital. Considerando que os personagens de uma série estadunidense sobre quem eu escrevia são pouco populares em ambientes lusófonos e sabendo que eu não teria nenhum leitor e, portanto, nenhum feedback se eu publicasse minhas histórias em

português, decidi escrevê-las em inglês. Sem pensar duas vezes, me vi escrevendo nas notas antes do capítulo um pedido de desculpas meio patético na linha de “English is not my first language, sorry for any mistakes, I hope it's okay²⁴” como muitas vezes vi ser escrito em muitas outras histórias. Aquele me parecia ser o ethos daquele contexto, colocar-se como um humilde estrangeiro que se ajoelha perante a glória dos 'falantes nativos' que leriam a sua *fanfic*. Esse conhecimento chegou a mim ao entrar nessas comunidades, ao me integrar em uma prática relacional e social, como um “conjunto de atividades organizadas em formas coerentes de se fazer as coisas” (PENNYCOOK, 2010, p. 25, tradução minha).

Conto essa história toda pois a língua inglesa me abriu um mundo possível, diferente daquele em que eu me inseria, ao mesmo tempo em que eu me apropriei dela a partir do meu mundo, de forma semelhante (ainda que guardadas as muitas devidas proporções) ao que nos conta Paulo Freire (1983) ao dizer de sua própria experiência lendo o mundo. Freire preconiza que a leitura da palavra deve acompanhar e reforçar a leitura do mundo e ressalta a importância do professor, especialmente de seus professores, nesse processo. Essa é a tal “palavramundo” (FREIRE, 1983, p. 12), a palavra que só tem sentido se auxiliar na leitura e no entendimento do mundo que nos cerca. Dessa forma, a palavra e o mundo que ela narra só existe na relação entre os indivíduos (BAKHTIN, 2004).

Pensando nisso, o professor Alexandre Diniz e eu decidimos, no final de 2022, dar aos sextos anos duas aulas sobre o inglês global e sobre como essa língua se tornou a língua de comunicação por excelência. Não seria justo com aqueles alunos negar-lhes a chance de entender que o inglês que atravessa o mundo hoje só o faz pelo colonialismo e pela dominação de outros povos, línguas e culturas. O fato mais interessante veio nesse momento da aula. Eu ressaltava que, quando a Inglaterra chegava em determinado lugar, não era trazendo paz e presentes, mas armas, doenças, imposições e, em muitas vezes, *pessoas* escravizadas do continente africano. Lembro-me de repetir diversas vezes a palavra “*pessoas*.” Eram pessoas forçadas a sair de sua terra natal, trabalhar em condições desumanas e aprender uma língua estranha. A expressão de choque no rosto de alguns dos alunos, mas especialmente de Carlos²⁵, me fez pensar que o conhecimento que eles tinham de

²⁴ “Inglês não é minha primeira língua, desculpem qualquer erro, espero que seja ok”, em tradução livre.

²⁵ Nome fictício.

que ‘os escravos eram tratados como mercadoria’ talvez ainda fosse muito abstrato, ou talvez muito impregnado em nossa cultura. Ainda nos é difícil pensar em pessoas escravizadas como mais do que *mercadoria*. Mas elas eram pessoas, e talvez essa tenha sido a primeira vez que essa ficha caiu, ao menos para Carlos.

Essa história me lembra o fato de que esse ano de Residência foi, sem sombra de dúvidas, um catalisador para a entrada de outras palavras mundo em minha vida e para a necessidade de ouvi-las e incluí-las em minha prática profissional, por buscar um ensino de inglês que tenha compromisso social. Não consegui abordar coisas que me compuseram em minha aprendizagem de inglês, como as *fanfictions*, com tanta intensidade quanto eu gostaria durante esse ano, mas expandi meu horizonte de olhar para um outro mundo e para suas palavras, um mundo em que algumas pessoas são roubadas de suas vozes. Entendi que é também meu lugar enquanto professora de inglês ouvir o que essas pessoas dizem, nos seus ingleses múltiplos, e deixá-las falar em minha sala de aula tanto quanto deixo Shakespeare ou os Beatles. Quero, no futuro, trazer minhas próprias palavras mundo para o seio de minhas aulas, pois não estaria aqui sem elas, mas não quero perder de vista palavras como “pessoas” para outros Carlos com quem posso me deparar, palavras as pessoas nisso: *pessoas*.

3. PASSADO E FUTURO

Lembro-me que, logo no primeiro período da faculdade de Letras, tive uma aula de linguística em que o professor nos explicou que os aimarás, um dos povos andinos remanescentes, visualizam o futuro atrás e o passado na frente, enquanto línguas como o inglês e o português falam do futuro à nossa frente. Para os aimarás, “O raciocínio é que, como não podemos ver o futuro, ele deve estar atrás de nós” (FRANKEL; WARREN, 2022).

É de costas para o futuro que trago a última palavra, que merece um espaço só para ela. Tudo que vejo à minha frente é o passado e a trajetória que me trouxe até aqui. Por isso o futuro vem por último, rompe a ordem alfabética, porque ele precisa que o passado semeie o caminho antes. Por isso também escrevo pouco sobre ele; não tendo olhos na nuca, não consigo ver aquilo que não está diante de mim, então, de certa forma, caminho de costas para algo escuro. Porém, à luz do que vivi nesse ano que passou, posso dizer algumas coisas sobre o caminho que seguirei trilhando e sobre para onde eu gostaria – ou não – de ir.

Curiosamente, esse ano que passou talvez tenha me feito buscar caminhos para além da sala de aula tradicional. Tenho voltado a cogitar com bastante seriedade o trabalho autônomo como revisora e tradutora como uma possibilidade de um merecido respiro após um mergulho tão intenso. Uma busca por um mestrado ainda esse ano, ou até no próximo, está fora de cogitação. Um retorno ao João XXII num futuro próximo também não é para onde eu gostaria que minhas pernas me levassem. Independentemente de quais caminhos eu seguirei, o que me guiará a cada um deles é o passado à minha frente e aquilo que aprendi com ele.

Aprendi que nenhuma palavra é um produto neutro que existe a priori, mas sim que as palavras são práticas sociais e culturais de cada sociedade (PENNYCOOK, 2010), são signos e ideológicas por natureza (BAKHTIN, 2004). Elas nos apresentam o mundo e lê-las e utilizá-las é ler e existir no mundo (FREIRE, 1983). É exatamente por isso, pela forma como permeamos e somos permeados pelas palavras, que lidar com elas em sala de aula é um trabalho que exige seriedade, rigor e intencionalidade. Portanto, as escolhas metodológicas que fazemos devem ser muito menos uma receita ou um passo a passo e muito mais decisões que corroboram com um ensino de línguas “de modo a exceder com componentes meramente gramaticais e

vocabulares do idioma, e avançar no sentido de contribuir para uma visão de formação emancipatória e política dos envolvidos nessas relações sociais” (OLIVEIRA, 2014b).

Entendi que minha identidade docente não é, mas torna-se (FREIRE & SHOR, 1986, p. 55), em grande parte graças às relações que construo, e que a minha experiência docente não significa somente o tempo de serviço que acumulo, mas esse tempo em relação à minha capacidade de ouvir e partilhar com o outro.

Aprendi que em qualquer espaço profissional, docente ou não, o desânimo se fará presente. Compreendi que desejo buscar um caminho profissional que dê vazão aos meus prazeres, seja traduzindo textos para jogos, seja dando aula para adolescentes, seja ensinando adultos a apreciar Shakespeare. Contudo, é exatamente quando o prazer passa a ser um componente que o desânimo se torna mais insidioso. Quando ele cravar suas garras em mim, é necessário que eu resista à sua tentação e ao seu marasmo. Semelhantemente, quando ele toma de supetão a sociedade, minha resistência deve ser maior ainda.

Quer eu leciono por mais quarenta anos, quer eu vá lavar pratos em Dublin, eu gostaria que meu eu futuro não se resignasse a encarar “‘situações-limites’ que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, se não adaptar-se” (FREIRE, 1987, p. 53). Que eu me lembre das primeiras grandes adversidades profissionais que encontrei durante a Residência Docente para reafirmar que elas passaram, que foram “situações-limite” por mim transpostas, que a história existe em um contínuo (FREIRE, 1987, p. 53) e, dessa forma, “não é, mas está sendo, portanto, pode ser transformada” (FREITAS, 2005, p. 5-6). Que eu continue vendo a beleza no “inédito-viável” (FREIRE, 1987, p. 53) como reafirmação de uma utopia em que acredito.

Hoje, minha utopia é uma vida em que eu e os outros à minha voltam possamos compartilhar da alegria do saber proclamada por Snyders (1993). Saber o que o mundo oferece, saber ouvir o outro e a nós mesmos. Ir sabendo, num processo contínuo que, por ser contínuo, sempre renova essa alegria, mesmo em face ao desânimo. Que a alegria do estudar, do saber, do viver e do (trans)formar se torne rotina, que não tenhamos que lutar contra toda uma concepção bancária (FREIRE, 1987) não só de educação, mas de mundo, que parece alérgica à alegria.

De costas para o futuro e olhando para o passado, mesmo exausta e muito incerta com meus próximos passos, começo e termino essa pequena lista de palavras que de alguma forma traduziram meu ano na Residência Docente com a alegria, do

estudar, do experienciar, do jogar, do descobrir, do lutar. Que meu eu professor ou lavador de pratos em quarenta anos possa retornar ao João XXIII mais alegre do que saio agora, e que o João XXIII seja uma escola mais alegre do que é hoje. Que eu consiga olhar para frente, para o passado dos vinte e quatro anos, e dizer: “Em algum lugar do mundo, alguém que passou por aqui se lembra de você com alegria. Valeu à pena, né?”.

Que eu nunca possa dizer que eu aprendi a voar, mesmo tendo voado muitas vezes, e sim, que eu esteja em um constante estado *of Learning to Fly*.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª Edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas, vol. I). Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAPES. Coordenação de Pessoal de Ensino Superior. Programa de Residência Pedagógica, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01 de março de 2023.

CARDOSO, Míriam Limoeiro. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Coleção Documentos**, Instituto de Estudos Avançados – USP, São Paulo, jul./1997.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 403, out-dez 2011.

CARVALHO, Larissa Camacho. Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens e fanfictions. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1989, p. 826.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo e ensino com o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Silva; MÓR, Walkyria Monte. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FERRARI, Anderson; LIMA, Carmen Rita Guimarães Marques de; ROSA, Fernanda Bassoli; LIMA, Isabela Ferreira. Residência Docente e Pedagógica: desafios e potencialidades para a formação docente. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, edição especial, p. 444-451, set./dez. 2021.

FRANKEL, Miriam; WARREN, Matt. A curiosa influência dos idiomas na sensação de tempo e espaço. **BBC News Brasil**, 22 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-63639348>. Acesso em: 12 de março de 2023.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 65-66.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire**, 5, Recife, 2005.

GIL, Gilberto. Andar Com Fé. In: GIL, Gilberto. **Um banda um**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1982. Faixa 6.

GILMOUR, David et al. Learning to Fly. In: PINK FLOYD. **A Momentary Lapse of Reason**. Londres: EMI, 1987. Faixa 2.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

EL KADRI, Michele Salles et al. Towards a more symmetrical approach to the zone of proximal development in teacher education. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 668-689, set. 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LIDELL, Henry George; SCOTT, Robert. A Greek-English Lexicon. New Supplement of the ninth edition. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 791, 2880, 2883.

_____.; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

McGRADY, Clyde. Why bell hooks didn't capitalize her name. **The Washington Post**, 15 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2021/12/15/bell-hooks-real-name/>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Promessas do Sol. In: NASCIMENTO, Milton. **Geraes**. EMI-Odeon, 1976. 1 CD. Faixa 8.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

_____; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.** Campinas, v. 42, 2021.

OLIVEIRA, Daniela Motta. O papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores. **Instrumento: Rev. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em Ação**, Minas Gerais, vol. 6, n. 1, 2014a. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>. Acesso em: 12 jul. 2019.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 19, 2014b.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1ª ed. Londrina: Editora Madrepérola, 2020.

OLIVEIRA, Mariel Corrêa de. **Luto e pandemia**: implicações para a saúde mental e as contribuições da atenção primária à saúde. 2021. Artigo de Conclusão de Curso (Residência) – Pós-Graduação em Residência Multiprofissional Integrada em Saúde Mental, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

PALAVRA. In: Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras. Porto: 7Graus, 2023^a. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/palavra/>. Acesso em: 14 de março de 2023.

PALAVRA. In: Michaelis, Dicionários Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2023b. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/palavra/>. Acesso em: 14 de março de 2023.

PENNYCOOK, Alfred. **Language as a local practice**. Londres & Nova York: Routledge, 2010.

RECHIA, Karen; LARROSA, Jorge. (Profissão) Ofício de Professor. **Revista Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 23-46, 2019.

ROSA, João Guimarães. A Terceira Margem do Rio. In: _____. **Primeiras Estórias**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 97-104.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução: Cátia Ainda Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/abr, p. 5-24, 2000a.

_____.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. História do Colégio. **Colégio de Aplicação João XXIII**. Seção Institucional, História do Colégio. Disponível em: <https://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/>. Acesso em: 10 de março de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Residência Docente**. Juiz de Fora, 2018, p. 3.

VARGAS, Bruna Quartarolo. **A mediação no desenvolvimento com alunos do ensino médio em interações em língua inglesa pelo prisma da teoria sociocultural**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VIGOSTKI, Lev. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.